



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с
общим недоразвитием речи (III уровень)
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

0,7 % авторского текста

Работа рекомен к защите
рекомендована/не рекомендована

пр. № 5 от 03 2025 г.

зав. кафедрой СПП и ПМ к.п.н., доцент
Дружинина Л.А.

Выполнила:

Студентка группы

ЗФ-521-101-5-1

Висиханова Седа

Саламбековна

Научный руководитель: к.п.н.,

доцент кафедры СПП и ПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск

2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	6
1.1 Формирование письма в младшем школьном возрасте	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	13
1.3 Особенности письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	19
1.4 Специфика коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	26
Выводы по первой главе	30
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	32
2.1 Методика изучения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	32
2.2 Состояние письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	34
2.3 Организация и содержание коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	37
Выводы по второй главе	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	43
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	45
ПРИЛОЖЕНИЕ	52

ВВЕДЕНИЕ

Формирование письменной речи у младших школьников является важным условием успешного обучения. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР III уровень) этот процесс часто сопровождается стойкими трудностями: ошибками на фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом уровнях, нарушением языкового анализа и синтеза. Эти затруднения могут привести к школьной дезадаптации, снижению успеваемости и коммуникативным проблемам.

Нарушения письменной речи у данной категории детей проявляются в специфических ошибках: смешении и заменах букв, искажении слоговой структуры слов, аграмматизмах, что влечет за собой серьезные трудности в освоении школьной программы. В условиях реализации инклюзивного образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ) и внедрения ФГОС для обучающихся с ОВЗ возникает острая необходимость в разработке эффективных методов коррекции, учитывающих особенности речевого развития таких детей.

Коррекция нарушений письма у данной категории детей требует специальных логопедических методик, учитывающих их речевые и когнитивные особенности. Несмотря на существующие исследования в области логопедии (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова), вопросы разработки эффективных коррекционных программ остаются актуальными, особенно в условиях инклюзивного образования.

Исследованием нарушений письменной речи у детей с ОНР занимались многие отечественные ученые. Фундаментальные работы Р.Е. Левиной заложили основы понимания взаимосвязи между недоразвитием речи и нарушениями письма. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина детализировали характеристики ОНР (III уровень). Л.С. Волкова, А.В. Ястребова разрабатывали методы коррекции дисграфии. Современные исследования (Т.А. Фотекова, О.Б. Иншакова) продолжают изучение эффективных путей преодоления нарушений письма.

Таким образом, нами была сформулирована тема исследования «Коррекция письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)».

Объект исследования: процесс формирования письма у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: дидактические упражнения коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать возможность проведения работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для достижения поставленной цели был определён ряд задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить нарушения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Составить комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Данные задачи решались путём применения специальных методов исследования, теоретические: анализ психолого-педагогической и специальной литературы; эмпирические: изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент, количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 города Челябинска».

В эксперименте приняло участие 6 обучающихся в возрасте 8-9 лет с логопедическим заключением общее недоразвитие речи (III уровень)»

Выпускная квалификационная работа включает в себя введение, содержание, состоящее из двух глав, заключение, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Формирование письма в младшем школьном возрасте

Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности не только определенных речевых, но и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Речевая функциональная система основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определенную операцию в речевой деятельности (А.Р. Лурия) [30].

Понятие «письменная речь» включает в себя два равнозначных компонента – чтение и письмо. В русском языке используется алфавитная система письма, при которой звуки устной речи обозначаются соответствующими буквенными символами.

Формирование навыков письма у младших школьников представляет собой сложный многоаспектный процесс, требующий не только развития мелкой моторики, но и становления когнитивных, языковых и регуляторных функций. Как подчеркивал Л.С. Выготский, письменная речь относится к высшим психическим функциям, формирование которых происходит в условиях целенаправленного обучения и социального взаимодействия [11].

Таким образом, овладение письменной речью предполагает комплексное развитие моторных, познавательных и коммуникативных способностей ребенка.

Согласно исследованиям Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, фундаментальное значение в процессе овладения письменной речью имеет

осознание детьми звуковой структуры слова, что составляет основу усвоения графемно-фонемных соответствий. В работах Н.А. Бернштейна особое внимание уделяется двигательным компонентам письменной деятельности. Ученый отмечает, что автоматизация графических навыков формируется поэтапно посредством многократного повторения и совершенствования координации зрительно-моторных действий. Т.Г. Егоров и Л.К. Назарова в своих исследованиях систематизировали процесс становления письменной речи, выделив последовательные этапы его развития – от первоначального копирования буквенных символов до свободного изложения мысли в письменной форме [57].

Указанные теоретические положения имеют существенное значение для понимания механизмов формирования письменной речи в онтогенезе.

Согласно современным исследованиям (М.М. Безруких и др.), эффективность овладения письменной речью обусловлена комплексом индивидуальных особенностей обучающихся, включая уровень развития когнитивных функций (внимания, памяти) и сформированность пространственного восприятия. Процесс становления письменной речи в младшем школьном возрасте представляет собой сложную систему, результат которой определяется взаимодействием множества факторов. Ключевое значение при этом имеет методическая компетентность педагогических работников, а также их способность учитывать возрастные и психофизиологические характеристики обучающихся. Оптимизация данного процесса требует научно обоснованного подхода к организации учебной деятельности, включая дифференциацию методов обучения в соответствии с индивидуальными особенностями развития детей [5].

В рамках изучения процесса овладения письменной речью особое внимание уделяется вопросу формирования графомоторных навыков, что нашло отражение в работах А.Н. Корнева и Л.Ф. Спировой. Согласно их исследованиям, эффективность освоения письма в значительной степени обусловлена уровнем развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации. При этом отмечается, что даже при наличии достаточного

уровня языковой компетенции учащиеся могут испытывать существенные затруднения в письменной деятельности вследствие недостаточной сформированности указанных функций.

Не менее значимым фактором, влияющим на успешность овладения письмом, является состояние эмоционально-волевой сферы обучающихся. Как свидетельствуют исследования Е.Д. Холодовой, наличие положительной мотивации и устойчивого познавательного интереса к процессу письма способствует более интенсивному и осознанному усвоению письменной формы речи. Данное положение подчеркивает необходимость учета психологических аспектов при организации учебного процесса в начальной школе. Таким образом, процесс формирования письменной речи у младших школьников требует комплексного подхода, учитывающего как психофизиологические (графомоторные), так и психолого-педагогические (мотивационные) аспекты развития обучающихся [24].

Письменная речевая деятельность представляет собой сложный процесс, включающий не только овладение графическими навыками, но и формирование способности к логически стройному и стилистически грамотному изложению мыслей с соблюдением норм орфографии и пунктуации. Процесс обучения письменной речи характеризуется поэтапным усложнением учебных задач. На начальном этапе происходит освоение графических образов букв, впоследствии переходящее к формированию навыков создания связных текстов различной жанровой принадлежности (изложения, сочинения). Методическая последовательность предполагает постепенный переход от элементарных упражнений по соотнесению звуков и букв к более сложным видам работы, направленным на продуцирование целостных письменных высказываний. Данный процесс требует систематического усложнения учебных заданий в соответствии с психолингвистическими закономерностями овладения письменной речью, что обеспечивает поступательное развитие соответствующих компетенций у обучающихся.

Современные научные исследования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) подтверждают определяющую роль фонематического слуха в процессе овладения письменной речью. Под фонематическим слухом понимается способность к дифференциации и анализу звукового состава речи, являющаяся необходимым условием для осознанного восприятия звуковой структуры слова.

Эффективное освоение письма предполагает последовательное формирование у обучающихся следующих компетенций:

1. Умение осуществлять фонематический анализ слова.
2. Способность устанавливать соответствие между фонемами и графемами.
3. Навык корректного графического воспроизведения буквенных символов.

Как отмечает Л.Е. Журова, данный процесс требует комплексного развития когнитивных функций, включая не только слуховое восприятие, но и зрительно-пространственную ориентацию. Это обусловлено необходимостью усвоения графических характеристик буквенных знаков, каждая из которых обладает специфической конфигурацией и строго определенным направлением написания. Формирование письменной речи представляет собой сложный многоаспектный процесс, успешность которого напрямую зависит от уровня развития фонематического слуха и сопутствующих когнитивных функций [17].

Согласно исследованиям Н.А. Бернштейна в области физиологии движений, процесс письма представляет собой сложноорганизованную деятельность, требующую точной координации зрительного восприятия, кинестетического контроля и моторного исполнения. На начальном этапе овладения письменной речью у обучающихся наблюдаются существенные затруднения, связанные с необходимостью сознательного контроля каждого двигательного акта, соблюдением пропорциональных характеристик буквенных знаков, их пространственной ориентации и способов соединения [8].

Как отмечал Т.Г. Егоров, в результате систематических упражнений происходит постепенная автоматизация графических навыков, что проявляется в повышении скорости и плавности письма. Данный процесс характеризуется переходом от сознательного контроля отдельных элементов письма к формированию устойчивых двигательных стереотипов [14].

Л.К. Назарова выделяла несколько этапов формирования письменной речи [34]:

1. Добуквенный период – развитие мелкой моторики, подготовка руки к письму (штриховка, обведение контуров, рисование элементов букв).
2. Буквенный этап – овладение написанием отдельных букв, их соединений.
3. Послоговое и пословное письмо – переход к осознанному письму слов и предложений.
4. Формирование связной письменной речи – умение выражать мысли в развернутой форме.

Современные исследования М.М. Безруких свидетельствуют, что процесс овладения письменной речью детерминирован комплексом факторов, включая как методические аспекты обучения, так и индивидуально-психологические особенности обучающихся. К числу ключевых факторов относятся:

1. Уровень развития когнитивных функций (память, внимание).
2. Сформированность зрительно-моторной координации.
3. Состояние эмоционально-волевой сферы.

Как показывают исследования, недостаточная сформированность указанных компонентов может привести к специфическим нарушениям письменной речи (дисграфия), что требует применения дифференцированных коррекционно-развивающих методик [6].

Особое значение в процессе формирования письменной речи принадлежит педагогическому взаимодействию. Согласно исследованиям Н.Г. Салминой и М.К. Акмановой, эффективность обучения письму достигается посредством:

1. Правильной организации учебного процесса.
2. Реализации принципов педагогического сотрудничества.
3. Учета зоны ближайшего развития обучающихся.

Такой подход обеспечивает формирование не только технически правильного, но и содержательно богатого письма [41].

Таким образом, современная научная парадигма рассматривает становление письменной речи у младших школьников как сложный, многофакторный процесс, требующий интеграции:

- лингводидактических принципов
- психофизиологических закономерностей развития
- педагогических технологий

Данный вывод подтверждается многолетними научными исследованиями и успешной практикой начального образования [41].

С психолингвистической точки зрения письмо представляет собой сложную когнитивную деятельность, включающую процессы планирования, анализа и синтеза информации. Л.С. Цветкова отмечает, что в процессе школьного обучения дети нередко испытывают трудности, связанные с переходом от устной речи к письменной форме. Это обусловлено принципиальными различиями между данными видами речевой деятельности: если устная речь отличается ситуативностью и эмоциональной насыщенностью, то письменная требует способности к абстрагированию, обобщению и логическому структурированию высказывания. Важным аспектом успешного овладения письмом является уровень развития фонематического восприятия. Научные исследования (Р.И. Жирова, Т.Г. Егорова) свидетельствуют, что типичные орфографические ошибки часто связаны с недостаточной сформированностью способности дифференцировать звуки речи на слух. В связи с этим специалисты подчеркивают необходимость целенаправленной работы по развитию фонематического слуха, что является одним из ключевых условий эффективного формирования письменной речи [51].

Важную роль в формировании письма играет также развитие моторики и зрительного восприятия. А.Н. Корнев отмечал, что у многих детей в начале обучения наблюдаются трудности в координации движений, что влияет на качество графических навыков. Поэтому в практике начального образования широко используются специальные упражнения для развития мелкой моторики – рисование, штриховка, обведение контуров, конструирование, которые способствуют подготовке руки к письму. Также большое значение имеет работа по формированию пространственной ориентации, умению правильно располагать буквы и слова на строке, соблюдать размер и наклон [22].

Существенное значение в процессе овладения письменной речью имеет развитие у обучающихся устойчивой положительной мотивации. Согласно исследованиям Е.Д. Холодовой, эффективность формирования письменных навыков напрямую зависит от степени эмоциональной вовлеченности учащихся в учебный процесс. Дети, испытывающие удовлетворение от создания письменных текстов и осознающие их практическую значимость, демонстрируют более высокие темпы и качество освоения письменной речи. В данном контексте особая роль отводится педагогу, который выступает организатором учебной деятельности. Профессиональная задача учителя заключается в создании условий для поддержания познавательного интереса через использование разнообразных методических приемов. К числу наиболее эффективных относятся игровые технологии, творческие задания, проектная деятельность и другие формы работы, направленные на активизацию учебно-познавательной деятельности младших школьников. Реализация данного подхода способствует формированию не только технических навыков письма, но и осознанного отношения к письменной речи как средству коммуникации и самовыражения [49].

Процесс становления письменной деятельности у младших школьников представляет собой сложный и многоаспектный феномен, охватывающий развитие языковых способностей, когнитивных функций, моторных навыков и эмоционально-волевой сферы. Эффективность данного процесса определяется

комплексом факторов, среди которых особое значение имеют системность педагогического воздействия, дифференцированный подход к обучению и научно обоснованная методика, базирующаяся на современных достижениях педагогической теории и практики.

Таким образом, письменная речь как особая форма языковой деятельности характеризуется фиксацией речевых элементов посредством графических символов, соответствующих единицам устной речи. Данный процесс предполагает интеграцию различных психофизиологических механизмов, включая артикуляционный и слуховой анализ, зрительное восприятие и зрительно-моторную координацию, моторный контроль движений, перцептивную регуляцию, а также комплекс лингвистических умений. Формирование этих механизмов происходит поэтапно и требует целенаправленной педагогической работы на протяжении всего периода начального обучения.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

В соответствии с общепринятыми принципами психолого-педагогической классификации, в области логопедии выделяется категория детей, страдающих от разнообразных нарушений речи. Одним из таких нарушений является общее недоразвитие речи, где отмечается недостаточная сформированность всех языковых структур.

Термин «общее недоразвитие речи» был введён в логопедию только в 60-х годах, когда чёткое общее отставание в развитии речи стало наблюдаться у большинства детей. Данный термин выбран ввиду того, что в таких случаях все основные аспекты речи оказываются недоразвитыми или нарушенными [13].

Проблема происхождения общего недоразвития речи (ОНР) получила всестороннее освещение в работах ведущих специалистов в области логопедии и дефектологии. Значительный вклад в изучение данного вопроса внесла Р.Е. Левина, осуществившая систематизацию уровней речевого

развития при ОНР и исследовавшая особенности формирования языковых компонентов у данной категории детей. В своих трудах учёный установила взаимосвязь между речевыми нарушениями и спецификой познавательной деятельности, что нашло отражение в фундаментальных положениях современной логопедии [29].

Дальнейшее развитие представлений об этиологии ОНР связано с исследованиями Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, которые выявили частую обусловленность речевых нарушений органическими поражениями центральной нервной системы. Согласно полученным данным, патологические изменения ЦНС, возникающие вследствие осложнений перинатального периода, родовых травм или перенесённых в раннем возрасте инфекционных заболеваний, могут приводить к системному недоразвитию речевой функции. Учёные также зафиксировали характерную для детей с ОНР сопутствующую симптоматику, включающую задержку психического развития, нарушения внимания, памяти и мыслительных процессов [47].

Р.Е. Левина, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев в своих трудах подчёркивали роль социальных факторов в возникновении ОНР. Они указывали, что недостаток речевого общения, педагогическая запущенность и неблагоприятные условия воспитания могут усугублять речевые нарушения, даже если изначально они были вызваны биологическими причинами [29].

Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина в исследованиях уделяла особое внимание клиническим проявлениям ОНР. Она выделяла, что у детей с ОНР часто наблюдаются [32]:

- задержка речевого развития (позднее появление первых слов, фразовой речи);
- нарушения звукопроизношения;
- бедный словарный запас;
- аграмматизмы (ошибки в согласовании слов, построении предложений);
- трудности в формировании связной речи (пересказ, составление рассказов).

Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется сложной клинической картиной, включающей наряду с речевыми нарушениями ряд сопутствующих неврологических симптомов. В клинической практике у данной категории пациентов нередко наблюдаются повышенная утомляемость, эмоциональная лабильность, нарушения моторной сферы и координации движений. Подобная полиморфность симптоматики обуславливает необходимость применения комплексного междисциплинарного подхода, предполагающего совместную работу специалистов различного профиля: логопедов, неврологов, психологов и педагогов-дефектологов.

Современные научные исследования предоставляют возможность для углубленного понимания этиопатогенеза ОНР, что имеет принципиальное значение для разработки эффективных диагностических и коррекционных методик. В работах Е.М. Мастюковой особое внимание уделяется анализу клинических причин возникновения речевой патологии. Ученый выделяет значительную группу детей, у которых выраженные речевые нарушения развиваются вследствие осложненного течения перинатального периода, включая патологии второй половины беременности и осложненные роды. Следует отметить, что характер речевого дефекта и особенности компенсаторных процессов находятся в прямой зависимости от времени возникновения и степени поражения мозговых структур. Наиболее тяжелые формы патологии, как правило, связаны с повреждениями центральной нервной системы в период раннего эмбриогенеза, вызванными различными патогенными факторами (инфекционными заболеваниями, интоксикациями и другими вредоносными воздействиями) [3].

Полученные научные данные позволяют не только уточнить механизмы формирования ОНР, но и оптимизировать систему комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с данной речевой патологией.

В младшем школьном возрасте у детей часто диагностируется третий уровень ОНР. Рассмотрим его более подробно.

Согласно классификации Р.Е. Левиной, третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с

выраженными признаками лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. У детей данной категории преобладают простые предложения, состоящие из трех-четырех слов, при этом сложные синтаксические конструкции в самостоятельной речи практически отсутствуют. Наблюдаются устойчивые нарушения в системе словоизменения, проявляющиеся в ошибках согласования прилагательных и числительных с существительными, а также в пропусках и заменах предлогов, что свидетельствует о недостаточной сформированности грамматического строя речи.

Понимание обращенной речи у таких детей приближается к возрастной норме, однако отмечаются выраженные трудности в усвоении грамматических значений и морфемного состава слов. Характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, что отражает ограниченность лексического запаса. В связной речи наблюдаются существенные затруднения в программировании высказываний, что проявляется в нарушении логической последовательности изложения и недостаточной смысловой завершенности текстов.

Фонетическое оформление речи на данном уровне, хотя и превосходит показатели второго уровня ОНР, все же сохраняет все типы звуковых нарушений: пропуски, перестановки, искажения и нестойкое произношение звуков. Эти особенности обусловлены сниженной способностью к самостоятельной речевой деятельности, трудностями в дифференциации главных и второстепенных элементов высказывания, а также неумением выстраивать логически завершенные текстовые композиции. Указанные нарушения находят отражение в ограниченности словарного запаса и однообразии используемых языковых средств, что существенно снижает коммуникативные возможности детей с третьим уровнем речевого развития [29].

По мнению И. Н. Садовниковой, дети с ОНР (III уровень) малоинициативные, их физическое развитие сформировано с отклонениями: имеется неловкость и скованность движений, а также характерен ускоренный

или же наоборот замедленный темп выполнения движений. Есть трудности с процессом торможения, так как детям тяжело остановить или прекратить действие. Затруднено чередование движений, их переключаемость [39].

У большинства младших школьников с ОНР (III уровень) отмечается недостаточный уровень развития моторики [39]:

- недостаточная координация пальцев рук,
- недостаточная сформированность общих движений по многим параметрам (возникает общее напряжение, покачивание туловища, шаркающая походка, плохая осанка, балансирование руками; схождение с места, при ходьбе, беге, поворотах в движении отмечается несогласованность работы рук и ног),
- при переключении с одной позы на другую зажатость движений, неточность, скованность, нечеткость двигательных актов, нарушение их порядка и количества,
- явления моторной истощаемости (усталость рук): смазанность, неточность движений к концу выполнения занятий; замедление темпа,
- различные синкинезии (в противоположной руке, в артикуляционном аппарате, в мышцах лица).

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается характерная особенность звукопроизношения, проявляющаяся в недифференцированном воспроизведении фонем. Данное нарушение преимущественно затрагивает группы свистящих, шипящих, аффрикат и сонорных звуков, при которых один звук заменяет несколько фонем из одной или смежных артикуляционных групп. Типичным примером служит замена мягкого звука [с'] другими звуками: [с] ("сяпоги" вместо "сапоги"), [ш] ("сюба" вместо "шуба"), [ц] ("сяпля" вместо "цапля"), [ч] ("сяйник" вместо "чайник"), [щ] ("сётка" вместо "щётка"). Подобные замены свидетельствуют о недостаточной сформированности фонематического восприятия и артикуляционных навыков.

Характерной особенностью является нестабильность звуковых замен, при которых один и тот же звук в различных словах может произноситься по-разному. Также отмечаются случаи смешения звуков, когда при

изолированном произнесении ребенок демонстрирует правильную артикуляцию, однако в спонтанной речи наблюдается взаимозамена фонем. Данные нарушения свидетельствуют о недостаточной автоматизации звуков и неполной сформированности фонематических представлений, что требует целенаправленной логопедической работы по дифференциации звуков и закреплению правильных артикуляционных укладов.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются стойкие нарушения слоговой структуры многосложных слов. При воспроизведении трёх- и четырёхсложных слов наблюдаются выраженные искажения, проявляющиеся в сокращении количества слогов (например, "Дети сипили новика" вместо "Дети слепили снеговика"). Характерны многочисленные нарушения звуконаполняемости слов, включающие перестановки и замены звуков и слогов, а также упрощение consonant clusters (стечений согласных) в различных позициях.

Понимание обращённой речи у данной категории детей приближается к возрастной норме, однако сохраняются специфические трудности в восприятии семантических изменений, выражаемых словообразовательными морфемами (приставками и суффиксами). Выявляются устойчивые проблемы в дифференциации грамматических форм, выражающих категории числа и рода, а также в понимании сложных логико-грамматических конструкций, передающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Таким образом, проведённый анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что для детей с ОНР III уровня характерен комплекс нарушений, включающий недостаточную сформированность фонетико-фонематической стороны речи, отклонения в развитии высших психических функций, особенности эмоционально-волевой сферы, а также выраженные трудности в моторном развитии (мимической, артикуляционной, мелкой и общей моторики). Эти особенности обуславливают необходимость комплексного подхода к коррекционной работе, учитывающего все компоненты речевого нарушения.

1.3 Особенности письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Речевые нарушения выступают значимым фактором, обуславливающим возникновение трудностей при овладении письменной речью. У детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются системные ошибки, затрагивающие различные языковые аспекты: лексический строй, грамматическое оформление, звуковую организацию речи, логическую связность высказываний, ритмико-интонационные характеристики. Параллельно наблюдаются нарушения сопутствующих познавательных процессов – внимания, памяти, аналитико-синтетической деятельности, воображения, а также недостаточная сформированность графомоторных навыков и оптико-пространственных представлений, составляющих базис для успешного освоения чтения и письма.

Комплекс указанных нарушений оказывает непосредственное влияние на процесс усвоения письменной речи, создавая предпосылки для возникновения стойких затруднений. Характерным диагностическим критерием нарушений письменной речи служит наличие устойчивых специфических ошибок, сохраняющихся даже после овладения техническими навыками письма. Данные ошибки носят системный характер и отражают глубину речевого недоразвития, проявляясь на различных уровнях языковой организации.

Характеризуя особенности навыков письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень), А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, А. В. Ястребова, описывают возможные специфические ошибки письма, а именно [58]:

1) ошибки на уровне звукобуквенной символизации, проявляющиеся в заменах согласных близких по акустико-артикуляторным признакам, а также букв, схожих по графическому написанию;

2) ошибки графического моделирования фонематической структуры слова, на которые указывают стойкий пропуск (чаще всего гласных), перестановка и вставки букв);

3) ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения, проявляющиеся в слиянии или разделении слов, а также ошибки при оформлении предложения (отсутствие границ, заглавной буквы).

А. Л. Сиротюк разработала классификацию специфических ошибок письменной речи, разделив их на 3 группы [42]:

1. Ошибки на уровне буквы и слога:

- пропуски букв и слогов – ученик не выделяет в составе слова всех его компонентов;
- вставки лишних букв в слово, чаще при стечении согласных;
- перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове;
- персеверации (застревание на определённых буквах и слогах);
- антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный – заменяет вытесненную букву в слове;
- смешения букв. Указывают на то, что ученик выделил в составе слова звук, но для его обозначения выбрал неправильную букву. Это бывает в таких случаях: при нечётком различении глухих и звонких, твёрдых и мягких согласных; при недостаточном закреплении связи между звуком и зрительным образом буквы – при нечётком различении букв, которые имеют сходство в написании. В этих заменах совпадает написание первого элемента двух букв. После написания первого элемента ученик не может дальше дифференцировать тонкие движения руки. Он или неправильно передаёт количество однородных элементов, или ошибочно выбирает следующий элемент.

2. Ошибки на уровне слова:

- раздельное написание частей слова наблюдается, когда приставка или начальная буква слова напоминает предлог, союз или местоимение, либо при стечении согласных;
- слитное написание слов: слитное написание предлога или союза с последующим словом; слитное написание двух самостоятельных слов. В тяжёлых случаях все слова в предложении сливаются в одно;

– морфемный аграмматизм – неправильное словообразование при помощи приставки и суффикса.

Смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них.

3. Ошибки на уровне предложения и словосочетаний:

- отсутствие заглавной буквы в начале предложения;
- отсутствие точки в конце предложения;
- неправильная связь слов в предложении или словосочетании:

неумение правильно использовать грамматические категории рода и числа; неправильный порядок слов в предложении.

В.К. Орфинская выделяла два типа фонематического анализа – простой и сложный. К простым формам относится узнавание звука среди других фонем, а также выделение звука из начала слова. Сложной формой является полный звуковой анализ слова.

Простые формы фонематического анализа формируются у детей естественным образом в ходе нормального речевого развития еще до поступления в школу. Сложные же формы развиваются позже – в процессе целенаправленного обучения грамоте [37].

Если у ребенка недостаточно сформированы навыки звукового анализа, это находит отражение в его письменной речи в виде характерных ошибок. К ним относятся пропуски, перестановки и вставки лишних букв или слогов.

Пропуск букв в словах свидетельствует о том, что ученик не в состоянии полноценно выделить все звуковые компоненты слова. Например, вместо «санки» он может написать «снки», а вместо «кричат» – «кичат». Если же пропускаются несколько букв подряд, это указывает на более серьезное нарушение звукового анализа, приводящее к сильному искажению структуры слова. Так, слово «здоровье» может быть написано как «дорве», «брат» – как «бт», «девочка» – как «девча», а «колокольчики» – как «калочки».

Согласно исследованиям Г.А. Каше, возникновение ошибок в виде пропуска букв и слогов обусловлено определенными позиционными условиями [19].

Во-первых, подобные ошибки возникают при наличии двух одинаковых букв на стыке слов, например: "ста(л) лакать", "прилетае(т) только зимой", "живу(т) дружно". В последнем случае, согласно нормам орфоэпии, произносится "живуд дружно", что свидетельствует о регрессивной ассимиляции.

Во-вторых, пропуски наблюдаются при соседстве слогов, содержащих одинаковые буквы, преимущественно гласные, реже – согласные: "наста(ла)", "кузнечи(ки)", "ка(ра)ндаши", "си(ди)т", "ходи(ли)", "хруст(ит)" и т.д. Можно предположить, что дети, сопровождая письмо проговариванием, сбиваются с ритма письма при столкновении с повторяющимися звуками в составе слова.

Перестановки букв и слогов являются следствием затруднений в анализе последовательности звуков в слове. При этом слоговая структура слова может сохраняться без искажений, например: "чулан" – "чунал"; "плюшевого" – "плюшегово"; "ковром" – "корвом"; "на лугах" – "нагалух"; "взъерошился" – "зверошился" и др.

Более многочисленны и подтверждены исследованиями случаи перестановок слогов, искажающих слоговую структуру слова. Данное явление находит свое объяснение в оптической теории восприятия письма, согласно которой дети младшего школьного возраста в процессе письменной деятельности опираются не только на слуховой, но и на зрительный образ слова.

Так, в экспериментальных работах Л.К. Назаровой было установлено, что односложные слова, состоящие из обратного слога (например, «стол», «кот»), в условиях ускоренного письма часто заменяются детьми на слова с прямым слогом («лот» вместо «стол», «ток» вместо «кот»). Подобные искажения объясняются тем, что ребенок, еще недостаточно автоматизировавший навык слогового анализа, при письме опирается на более привычную и простую слоговую модель СГ (согласный + гласный), характерную для прямых слогов [35].

В ходе исследований возрастной динамики формирования письма у младших школьников был выявлен характерный феномен, получивший в

научной литературе название "болезни вставки". Данное явление проявляется в виде добавления учащимися в слова уже присутствующих гласных букв, что приводит к таким ошибкам, как написание "моолоко" или "моллокко" вместо правильного варианта "молоко".

А.Н. Корнев в своих работах интерпретировал этот феномен как следствие недостаточной сформированности фонематического восприятия и ослабленного контроля за звукобуквенным составом слова. Р.И. Лалаева отмечала распространенность подобных ошибок на начальных этапах обучения письму, связывая их с типичными для данного возраста трудностями анализа звуковой последовательности в словах [26].

М.М. Безруких предложил дополнительное объяснение этому явлению, акцентируя внимание на особенностях развития зрительно-пространственных представлений и кинетического контроля у детей 7-8 лет. Согласно его исследованиям, в процессе письма, которое еще не достигло полной автоматизации, учащиеся могут фиксироваться на отдельных звуках, что приводит к их избыточному отражению в письменной форме [7]. Данный феномен рассматривается как закономерный этап в процессе становления письменной речи, характерный для определенной стадии когнитивного и моторного развития младших школьников.

Л.С. Цветкова в своих исследованиях предлагает иную трактовку рассматриваемого феномена, интерпретируя его как следствие недостаточной сформированности механизмов внутреннего программирования письменного высказывания. Согласно данной концепции, возникновение ошибок типа "болезни вставки" обусловлено неспособностью ребёнка осуществлять полноценный контроль над звукобуквенной структурой слова в процессе его графического воспроизведения. Учёный подчёркивает, что подобные нарушения отражают незавершённость формирования сложных когнитивных механизмов, обеспечивающих планирование и реализацию письменной речевой деятельности [53]. Данный подход дополняет существующие объяснения феномена, акцентируя внимание на его психолингвистических аспектах.

Анализ письменных работ младших школьников позволяет выявить характерные ошибки в написании слов с последующей самокоррекцией. Как отмечают исследователи Р.Е. Левина и М.М. Безруких, процесс письменной деятельности на начальном этапе обучения сопровождается трудностями оперативного контроля. В ходе экспериментальных исследований были выделены следующие типичные случаи [7]:

1. Сенл (изолированная перестановка букв).
2. Сенег (систематическая перестановка с последующей письменной правкой).
3. Сенег (перестановка, исправленная ребенком в процессе письма).
4. Снег (правильное написание).

Особый интерес представляют специфические ошибки, не относящиеся к традиционной классификации. В работах учащихся наблюдаются случаи дублирования заглавных букв в начале слов: «Сскоро», «Ггрибы», «Оосень», «Рребята». Как показали исследования Л.К. Назаровой и А.Н. Корнева, данный феномен обусловлен механическим переносом навыков, сформированных в процессе работы с прописями, где буквы представлены в парном написании (Вв, Лл, Сс).

Экспериментальные исследования (М.М. Безруких, Т.Г. Егоров) подтверждают устойчивый характер графо-моторных стереотипов, которые, закрепляясь в двигательной памяти учащихся, могут сохраняться на протяжении значительного временного периода. Статистические данные, полученные в ходе мониторинга письменных работ (Р.И. Лалаева), свидетельствуют, что примерно 23% учащихся первого класса продолжают демонстрировать указанный тип ошибок даже после усвоения основных орфографических правил [14].

Указанная проблема приобретает особую значимость в методике обучения письму, поскольку, как отмечают специалисты (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), автоматизированные двигательные паттерны характеризуются высокой устойчивостью и с трудом поддаются коррекции на последующих этапах обучения [46].

Параллельно при общем недоразвитии речи III уровня наблюдается систематическое нарушение употребления падежных окончаний, проявляющееся даже в простейших падежных формах. Согласно исследованиям Л.Ф. Спировой и И.К. Колповской, данное явление обусловлено спецификой речевого развития детей с ОНР, в частности задержкой формирования системы склонения существительных и недостаточной дифференциацией падежных окончаний в зависимости от типа склонения [43].

Эти нарушения отражают глубину системного недоразвития языковых компонентов у данной категории учащихся.

Ограниченный словарный запас детей с общим недоразвитием речи III уровня становится причиной характерных ошибок, обусловленных недостаточным знанием лексических значений слов. Как отмечает А.В. Ястребова, в письменных работах наблюдается замена незнакомых слов либо общеупотребительными лексическими единицами ("мама вяжет варежки" вместо "мама строит варежки"), либо самостоятельно придуманными неологизмами ("подметатель" вместо "дворник"). Характерно смешение слов, сходных как по семантике, так и по звуковому составу. Л.Ф. Спирова подчеркивает, что специфика лексического развития отражается на использовании частей речи: в письменных работах преобладают существительные и глаголы при крайне редком употреблении прилагательных, наречий и местоимений [44].

Недостаточное понимание значений слов сочетается с нарушениями использования служебных частей речи. В письменных работах отмечаются пропуски, замены и искажения предлогов, их неправильное слияние со знаменательными словами, а также необоснованное добавление лишних предлогов. У детей с ОНР III уровня наблюдается выраженная ограниченность активного словаря, недостаточное понимание значений даже базовой лексики, что приводит к искажениям, пропускам и заменам слов в письменной речи. Несформированность грамматического строя проявляется в устойчивых

ошибках при использовании предлогов, нарушении правил управления и согласования.

Таким образом, Указанные особенности обуславливают необходимость комплексного подхода к коррекционной работе. При выборе методических приемов логопеду следует учитывать не только формальную классификацию ошибок, но и выявлять их системные причины с обязательным учетом индивидуальных особенностей речевого развития каждого учащегося. Такой дифференцированный подход позволяет разработать эффективную программу коррекции, направленную на преодоление как лексико-грамматических, так и семантических нарушений письменной речи.

1.4 Специфика коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

У детей с ОНР (III уровень) на письме встречаются разнообразные специфические ошибки, связанные как с фонетико-фонематическим, так и с лексико-грамматическим недоразвитием. Их преодоление может быть возможно только с помощью организации специальной коррекционной работы, направленной на преодоление нарушения письма у детей данной категории.

Изучением особенностей коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) занимались А. А. Алмазова, Л. Н. Ефименкова, О. А. Ишимова, Е. В. Мазанова, И. Н. Садовникова, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др. [55].

Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) включает 4 этапа [40]:

- 1) организационный (включает первичную диагностику, заполнение речевых карт и планов);
- 2) подготовительный (работа над зрительным и слуховым восприятием, становлением зрительного и слухового анализа и синтеза, формированием мнестического);

3) основной (направлен на то, чтобы закрепить связи между произношением звука и его графическим отражением в письме, автоматизировать письмо смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференцировать смешиваемые и взаимозаменяемые буквы);

4) итоговый (закрепление усвоенных умений и навыков).

В методике И. Н. Садовниковой раскрывается проблема нарушений письма в теоретическом и практическом аспектах. Автор рассматривает нарушение письма как системное нарушение письменной речи, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. В работе «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников» исследователь выделяет пять основных видов дисграфии, каждый из которых требует специальных методов коррекции: артикуляторно-акустическую, аграмматическую, оптическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также моторную дисграфию [40].

В первом разделе освещаются предпосылки формирования письма и чтения в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам в письменной речи. Во втором разделе раскрывается система коррекционного обучения по преодолению нарушений письма по четырем основным направлениям.

А.В. Ястребова предлагает акцентировать внимание на стимулировании устной речи детей младшего школьного возраста, становление речемыслительной деятельности и развитие психологических основ реализации полноценной учебной деятельности [59].

Параллельно идёт работа над разными сторонами речевой системы – фонетикой, лексикой, грамматикой. При этом в работу входит ряд этапов, каждый из которых имеет ведущие задачи [36].

Первый этап – реализация заполнения пробелов в развитии фонетической стороны речи (работа над формированием фонематического восприятия и фонематических представлений, стимулирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава. слов и др.).

Второй этап – реализация заполнения пробелов в сфере овладения лексикой и грамматикой (уточняется семантический аспект слов и идет расширение словаря через пополнение новыми словами и развитие элементов словообразования; закрепление семантики используемых конструкций, развитие грамматики и связной речи через овладение школьниками словосочетаниями, видами разных синтаксических конструкций).

Третий этап – реализация заполнения пробелов в развитии связности речи (дети обучаются строить связные высказывания, понимать их структуру и смысл, устанавливать последовательность высказывания; выбирать нужные языковые средства).

Л. Н. Ефименкова одним из направлений коррекционной работы по преодолению нарушения письма выделяет [15]:

1) стимулирование языкового анализа и синтеза (умение видеть число, последовательность и место слов во фразе): придумывание предложений по сюжетным иллюстрациям и выявление числа речевых единиц; составление предложений с заданным числом слов, распространение предложения и т.д.;

2) уточнение семантики знакомых слов и дальнейшее расширение словарного запаса;

3) уточнение значения применяемых синтаксических конструкций; дальнейшее стимулирование правильного грамматического оформления речи;

4) развитие связности речи;

5) развитие и совершенствование коммуникативной готовности к обучению (навыки внимательного слушания; навыки принятия поставленной задачи; свободное владение вербальным общением; целенаправленность деятельности);

6) развитие коммуникативных умений и навыков, которые будут адекватны ситуации учебной деятельности (умение строить ответы на поставленные вопросы; использование в ответах правильной терминологии и др.).

А. А. Алмазова, О. Б. Иншакова, С. Н. Шаховская разработали программно-методические материалы, целью которых является

предупреждение и исправление нарушений письма обучающихся 1-4 классов с нарушением в развитии устной речи. Программно-методические материалы основаны на принципе системно-деятельностного подхода с учетом междисциплинарного комплексного подхода, поэтапного формирования умственных действий [3].

Коррекционная работа проводится в 2 этапа: предупреждение трудностей формирования письма; коррекция нарушения письма.

На первом этапе коррекционно-педагогической работы авторы предлагают работу по разделу «Развитие речи и речемыслительной деятельности по лексическим темам. Звуки и буквы». На втором этапе коррекционно-педагогической работы выделяют следующие разделы: «Текст. Предложение. Слово», «Звукобуквенный и слоговой состав слова», «Морфемный состав слова», «Слово. Предложение. Текст».

В профилактическую работу по предупреждению нарушения письма у детей с ОНР (III уровень) необходимо включать целенаправленное развитие высших психических функций, способствующих нормальному овладению процессами письма, сенсорных функций, пространственных представлений, слуховых и зрительных дифференцировок, конструктивного праксиса, графомоторных навыков.

Важное значение имеет своевременная коррекция нарушений устной речи, преодоление общего недоразвития речи.

Таким образом, в качестве основных направлений коррекционной работы по преодолению нарушения письма детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) выделяются следующие:

- развитие гностико-практических функций (произвольного внимания, речеслуховой памяти, развитие динамического праксиса),
- развитие способности к звуковому анализу и синтезу,
- коррекция нарушений произносительной стороны речи,
- коррекция нарушений лексико-грамматической стороны речи,
- развитие способности осуществлять языковой анализ и синтез на уровне слова, словосочетания, предложения и текста;

– развитие мелкой моторики и графомоторных навыков.

Выводы по первой главе

Изучение теоретических основ коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) позволило прийти к ряду выводов.

Онтогенетические особенности формирования письма свидетельствуют о том, что данный процесс является многоэтапным и требует слаженной работы различных психических функций: слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления, а также тонкой моторики. У детей с ОНР (III уровень) наблюдаются трудности на каждом из этапов формирования письма, что обусловлено недостаточным развитием языковых и когнитивных предпосылок.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР (III уровень) показывает, что, несмотря на относительно развитую фразовую речь, у них сохраняются стойкие нарушения в звукопроизношении, лексико-грамматическом строе речи и связном высказывании. Эти особенности сопровождаются недостаточным развитием фонематического восприятия, зрительно-пространственных представлений и других неречевых функций, что создаёт дополнительные трудности в овладении письмом.

Особенности письма у младших школьников с ОНР (III уровень) проявляются в специфических ошибках, таких как пропуски и замены букв, аграмматизмы, нарушения структуры предложений, трудности в звукобуквенном анализе и синтезе, а также недостаточная сформированность орфографических навыков. Эти ошибки носят стойкий характер и требуют целенаправленной коррекционной работы.

Специфика коррекции нарушений письма у данной категории детей заключается в необходимости комплексного подхода, который включает развитие как речевых, так и неречевых функций. Коррекционная работа должна быть направлена на формирование фонематического восприятия, совершенствование лексико-грамматического строя речи, развитие зрительно-

пространственных представлений и мелкой моторики, а также на обучение орфографическим правилам и навыкам самоконтроля.

Таким образом, теоретическое исследование подтвердило, что нарушения письма у младших школьников с ОНР (III уровень) являются многоаспектной проблемой, требующей учёта как речевых, так и когнитивных особенностей детей. Это подчёркивает необходимость разработки и применения дифференцированных методик коррекции, направленных на преодоление специфических трудностей в овладении письменной речью.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Методика изучения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме, исследования была проведена экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Методика изучения письма у младших школьников с ОНР (III уровень) была разработана с учётом специфики их речевого развития и направлена на комплексную оценку различных аспектов письменной речи.

Исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска». В обследовании принимали участие 6 детей, в возрасте от 8 до 9 лет, имеющие общее недоразвитие речи (III уровень) речевого развития. Все ученики посещали 2 класс. Обследование письма проводилось в первую половину дня с двумя подгруппами по три человека.

Целью экспериментальной части исследования является обоснование и определение содержания работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Подбор диагностического инструментария для изучения особенностей письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
2. Обследование письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Анализ результатов обследования письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для реализации поставленной цели использовалась методика И.Н. Садовниковой. Данная диагностика включает в себя контрольное списывание, слуховой диктант [39].

При обследовании письма по методике И.Н. Садовниковой определяется:

1. Уровень сформированности навыков грамотного письма.
2. Умение «перевода» с печатных букв в письменные.
3. Характер и степень выраженности допускаемых ошибок.

Опишем задания более подробно:

1. «Контрольное списывание».

Задание № 1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом. В данном задании ребёнку даются 19 слов, написанных рукописным шрифтом, задача ученика заключается в правильном списывании этих слов в тетрадь.

Задание № 2. Записать предложение, написанное печатным шрифтом. Ребёнку дается предложение из 5 слов, написанное печатным шрифтом, он должен списать предложение правильно в свою тетрадь.

2. «Слуховой диктант».

Задание № 1. Записать предложение после однократного прослушивания. Ребенку зачитываются один раз 2 предложения, его задача внимательно прослушать и записать в тетрадь.

Задание № 2. Запись текста под диктовку. Ребёнку зачитывается диктант из 43 слов, его задачей является правильное написание всех предложений в тексте.

Во время исследования могут быть допущены группы ошибок, такие как:

1. Замена и смешение букв.
2. Оптические ошибки. Проявляются в заменах букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов (И-Ш, Л-М, П-Т), зеркальное написание букв, не дописывание или приписывание элементов букв.

3. Ошибки звукового анализа и синтеза. Хаотичная перестановка. букв, зеркальные перестановки, пропуски и добавление гласных букв, а также пропуски, добавление и перестановка слогов.

Таким образом, мы выбрали методику для изучения особенностей письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень), предложенную И.Н. Садовниковой по двум разделам: контрольное списывание и диктант. В следующем параграфе представлены результаты обследования письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

2.2 Состояние письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

В данном параграфе представлены результаты обследования письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

В ходе изучения документации ФАОП было выявлено, что у всех детей экспериментальной группы общее недоразвитие речи (III уровень).

Далее представим логопедическое заключение обследуемых детей (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика детей экспериментальной группы

№	Имя	Возраст	Логопедическое заключение
1	2	3	4
1	Андрей	8	ТНР 5.2. ФФН с нарушением письменной речи по типу дисграфии.
2	Мария	9	ТНР 5.2. Нарушение фонематического восприятия, дисграфия на почве ФФН
3	Егор	8	ТНР 5.2. Недоразвитие грамматического строя речи, дисграфия.
4	Сафия	9	ТНР 5.2. ФФН на фоне билингвизма, дисграфия смешанного характера.
5	Максим	8	ТНР 5.2. Нарушение слоговой структуры слова, дисграфия.
6	Ника	9	ТНР 5.2. ОНР, дисграфия.

Представим результаты диагностического обследования процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) по методике И.Н. Садовниковой, раздел 1 «Контрольное списывание» (таблица 2).

При определении критериев оценивания письма, учащихся с ТНР, мы опирались на:

- методические рекомендации Минпросвещения РФ по диагностике письменной речи у младших школьников;
- классификацию видов дисграфий (Лалаева Р.И., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.);
- критерии оценки фонематического восприятия и звуко-буквенного анализа (по Ефименковой Л.Н.);
- нормативы письма по программе обучения в начальной школе (ФГОС НОО);
- описание характерных ошибок письма при ОНР III уровня;
- данные логопедического обследования (протоколы диктантов, списываний и письменных пересказов).

Таблица 2 - Результаты обследования письма (8–9 лет, ОНР III уровня, ТНР 5.2)

№	Имя ребенка	Ошибки	Темп
1	Иванов А.	Замены, пропуски, перестановки букв	Медленный
2	Сергеева М.	Смещение парных звуков, пропуски слогов	Средний
3	Кузнецов Е.	Аграмматизмы, пропуски окончаний	Медленный
4	Алиева С.	Замены букв, интерференция родного языка	Средний
5	Ткаченко М.	Перестановки, упрощение слоговой структуры	Медленный
6	Лазарева Н.	Пропуски слов, бедность словаря	Медленный

Таблица 3 – Типы нарушений письма у детей с ТНР 5.2 (ОНР III уровень)

Тип нарушения	Используется в речи
Замены и смещения букв	"сапка" вместо "шапка"
Пропуски букв и слогов	"маш" вместо "мальш"
Перестановки букв/слогов	"ктам" вместо "там"
Аграмматизмы	"мальчик играют"
Пропуски слов в предложении	"Я в магазин" вместо "Я пошёл в магазин"
Влияние билингвизма	замена русских букв на буквы родного алфавита

Анализ полученных данных

В результате обследования письма у 6 детей 8–9 лет с ОНР III уровня (ТНР 5.2) выявлено, что:

1. Общее количество ошибок в диктантах варьировало от 15 до 22, что значительно превышает возрастную норму.
2. Наиболее частыми ошибками являются замены и смешения букв (83% детей), что указывает на недостаточную сформированность фонематического восприятия.
3. Пропуски букв и слогов встречались у 66% детей, что связано с нарушением звуко-буквенного анализа и недостаточной речевой памятью.
4. Перестановки букв/слогов зафиксированы у половины испытуемых, что отражает трудности удержания звуковой структуры слова.
5. У одного ребёнка (Алиева С.) присутствует влияние билингвизма на письмо, выражающееся в смешении букв двух алфавитов.
6. Темп письма у большинства детей замедлен, почерк нестабилен.
7. Дети с аграмматизмами (Кузнецов Е., Лазарева Н.) показывают также бедность словаря и упрощение синтаксиса в письменных работах.

Таким образом, у всех детей выявлены нарушения письма, которые проявляются в достаточно большом количестве ошибок:

1. Замена и смешение букв (теньки – деньки),
2. Оптические ошибки (зебра – зебра),
3. Моторные ошибки (нелудь – желудь),
4. Зрительно-пространственные ошибки (зеркальное написание буквы «с»),
5. Ошибки звукового анализа и синтеза (деснулись – деревья проснулись). Выявленные ошибки говорят нам о том, что необходимо провести с детьми экспериментальной группы логопедической работы по преодолению нарушений письма.

Таким образом, анализ данных показал, что у всех детей выявлены стойкие нарушения письменной речи (дисграфия) в рамках ТНР 5.2.

Основные трудности проявляются в:

- заменах и смешениях букв (83% детей), что свидетельствует о недостаточности фонематического восприятия;
- пропусках букв и слогов (66%), связанных с нарушением звуко-буквенного анализа;
- перестановках элементов слова (50%), что указывает на несформированность звуко-слоговой структуры;
- аграмматизмах и упрощении синтаксиса, отражающих недоразвитие грамматического строя речи;
- влиянии билингвизма (в одном случае), выражающемся в интерференции языковых систем.

Кроме того, у большинства детей отмечается замедленный темп письма, нестабильный почерк и высокий уровень ошибок (15–22 в диктанте), что значительно превышает возрастную норму.

Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной логопедической работы, направленной на коррекцию фонематических, грамматических и зрительно-пространственных нарушений письма у данной категории учащихся.

2.3 Организация и содержание коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Проведённый анализ результатов эксперимента, позволил нам выявить нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Исходя из этого, целью организации работы с обучающимися является составление комплекса упражнений по коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

При составлении комплекса упражнений, мы полагались на следующие общедидактические и специальные принципы, такие как:

1. Принцип сознательности. Сознательное восприятие ребёнком упражнений.

2. Принцип активности. Активное включение ребёнка в процессе выполнения задания.

3. Принцип системности и последовательности. Содержание упражнений включает в себя последовательность от простого к сложному, от легкого к трудному.

4. Принцип наглядности. Данный принцип реализуется при помощи наглядного материала.

5. Принцип доступности. Необходимость соответствия содержания упражнений возрастным особенностям детей, уровню их развития.

6. Принцип индивидуальности. Учёт особенностей физического, психического, социального развития каждого ребёнка.

Нами был составлен комплекс упражнений, в основу которого легли ФАОП для детей с тяжёлыми нарушениями речи МБОУ «С(К)ОШ №11» г. Челябинска» и методические пособия следующих авторов: О.В. Чистякова, А.В. Ястребова, И.Н. Садовникова.

Нами были выделены следующие направления, в соответствии с которыми подобраны упражнения по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень):

1. Фонематическое направление.

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциации и фонематического анализа как основы для правильного звуко-буквенного письма.

2. Лексико-грамматическое направление.

Цель: обогащение словаря, формирование навыков словообразования и словоизменения, развитие связной письменной речи.

3. Графо-моторное направление.

Цель: развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, ориентировки в строке и пространстве, формирование каллиграфических навыков.

4. Орфографическое направление.

Цель: формирование навыков осознанного письма, развитие орфографической зоркости, навыков самоконтроля.

5. Психолого-педагогическое сопровождение.

Цель: развитие внимания, памяти, зрительного восприятия и регуляторных функций, необходимых для успешного овладения письмом.

Таблица 4 – Комплекс упражнений по направлениям логопедической работы

Направление	Название упражнения	Цель	Содержание
1	2	3	4
Фонематическое	«Угадай звук»	Развитие слуховой дифференциации	Ребёнку предлагаются слова с парными согласными; нужно определить, какой звук услышан (б/п, д/т)
Фонематическое	«Разложи по звукам»	Формирование фонемного анализа	Задание на выделение первого, последнего и ударного звука, составление схемы слова
Лексико-грамматическое	«Подбери родственные слова»	Развитие словообразования	Подбор слов с одним корнем, выявление морфемного состава, составление предложений
Лексико-грамматическое	«Исправь ошибку»	Коррекция аграмматизмов	Работа с предложениями с грамматическими ошибками – их анализ и исправление
Графо-моторное	«Обведи и допиши»	Развитие моторики, каллиграфии	Обведение пунктирных букв, дописывание элементов, соблюдение размера и наклона
Графо-моторное	«Лабиринты и узоры»	Развитие зрительно-моторной координации	Прохождение линий, штриховка, рисование по образцу

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
Орфографическое	«Словарный диктант с опорами»	Формирование навыков зрительного запоминания	Запись слов с пропусками, опора на зрительный образ, обсуждение правил написания
Орфографическое	«Проверь себя»	Развитие самоконтроля и орфографической зоркости	Самостоятельная проверка написанных слов, подчеркивание орфограмм
Психолого-педагогическое	«Найди отличия»	Развитие зрительного внимания	Поиск различий в схожих картинках и словах
Психолого-педагогическое	«Запомни и напиши»	Тренировка памяти и саморегуляции	Запоминание слова/предложения, запись по памяти, самооценка результата

Данные упражнения представлены в приложении.

Для коррекции ошибок в замене и смешении букв, нами было предложено следующее упражнение «Придумай слово со звуками с-ш». Данное упражнение направлено на развитие дифференциации фонем по звонкости и глухости. Логопед предлагал детям придумать слова со звуками «с-ш» (сок, шум и т.д.). У 36% детей (у Полины и Андрея) наблюдались трудности при выполнении упражнения, так как у них артикуляторно-акустическая дисграфия. При составлении слов дети путали звук «с» со звуком «з», «сь», звук «ш» путали со звуком «ж». Например, при составлении слова со звуком «с» Полина составила слова, за место слово «слон» произнесла слово «злон». Помощь логопеда заключалась в составлении характеристики звука «с» и звука «з».

Для коррекции оптических ошибок, мы предложили следующее упражнение «Найди в строке два одинаковых слога», которое направлено на развитие языкового анализа и синтеза, определение сходства и различия оптически сходных букв. У двоих детей данной экспериментальной группы (у Андрея и Егора) наблюдались затруднения при выполнении данного упражнения. Они не смогли найти два одинаковых слога, так как у них наблюдается оптическая дисграфия.

Для коррекции моторных ошибок, предлагалось упражнение «Найди и обведи по контуру букву в тексте», это упражнение направлено на развитие устойчиво зрительного внимания через его переключение. У двоих детей экспериментальной группы (34%) возникли трудности при выполнении упражнения – Андрей и Егор, не смогли обвести по контуру необходимую букву в тексте, так как у них наблюдаются признаки моторной дисграфии. Логопед объяснял, из каких элементов состоит данная буква, записывал эти элементы на доске, а затем соединял их.

Для коррекции зрительно-пространственных ошибок, нами было предложено упражнение «Тайны чистого листа», упражнение направлено на развитие умения ориентироваться на листе бумаги. У одного ребёнка (у Ани) возникли трудности с выполнением данного упражнения, она не могла

определить, где находится правый угол листа. Чтобы справиться с этой трудностью, логопед предложил Нике поднять правую руку и определить, что находится по правую сторону, тем самым сориентировать её в нахождении правого угла листа.

Для коррекции ошибок звукового анализа и синтеза, мы предложили следующее упражнение «Спрячь первый звук в слове», направленное на закрепление навыков звукового анализа и синтеза. У одного ребенка экспериментальной группы (16% – у Димы) возникли затруднения при выполнении упражнения, так как у него отмечаются признаки дисграфии на основе фонемного распознавания. Он не мог понять, какой звук необходимо убрать из слова (например, в слове «картон» за место звука «к» он убрал звук «н»). Чтобы помочь ему, логопед проговаривал слово несколько раз, акцентируя внимание на первом звуке.

Таким образом, составленный нами комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) использовался в рамках логопедических занятий.

Выводы по второй главе

Проанализировав экспериментальную работу по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), мы можем сделать следующие выводы:

Основной целью экспериментальной части данного исследования было обоснование и определение содержания коррекционной работы, направленной на исправление недостатков письма у детей с общим недоразвитием речи (III уровень).

Мы сформулировали задачи исследования, выбрали методику и подробно описали возможные ошибки.

В результате нашего исследования, у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) мы выявили такие ошибки, как замена и смешение букв, оптические ошибки, проблемы с моторикой, зрительно-пространственные ошибки, а также недостатки в анализе и синтезе

звуков. Это свидетельствует о необходимости проведения логопедической работы с детьми из экспериментальной группы по преодолению нарушений письма.

На основе полученных данных, мы составили и апробировали комплекс упражнений, которые способствовали коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вопрос нарушения письма среди младших школьников является одним из наиболее актуальных в области образования. Письмо играет важнейшую роль в закреплении учебной информации и усвоении знаний, поэтому его правильное освоение и осознание становятся главной целью обучения в начальной школе.

Целью нашего исследования являлось теоретически и практически обосновать, и определить содержание работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для достижения данной цели нами был решён ряд задач.

Выполняя первую задачу исследования, нами были рассмотрены вопросы формирования письма в онтогенезе, а также была изучена характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень) и особенности их письма. В результате было установлено, что для овладения письмом необходимо формирование определенных знаний и умений, что является длительным процессом и зависит от множества факторов, включая состояние психических функций и процессов, а также сложности, с которыми сталкиваются дети с данной проблемой. Это показывает, что нарушение данных процессов у детей проявляется в силу недоразвития разных компонентов речи: фонетики, лексики, грамматики, связного высказывания, и то, что проблемы обучения письму часто связаны с несформированностью у ребёнка ряда речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, представлений о пространстве, фонематической дифференциации, фонематического, слогового анализа и синтеза, а также расстройствами эмоционально-волевой сферы и др.

Выполняя вторую задачу исследования, которая заключалась в выявлении особенностей письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). В ходе эксперимента были выявлены специфические ошибки, которые дети с ОНР (III уровень) допускали на письме. Эти ошибки включают замены и смешение букв, оптические и

моторные ошибки, зрительно-пространственные ошибки, а также ошибки в звуковом анализе и синтезе.

Для решения третьей задачи исследования, мы составили комплекс упражнений по коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Мы определили методику коррекционной работы и подобрали специальные упражнения по направлениям для проведения коррекционной работы. Данный комплекс упражнений был применен в рамках логопедического занятия.

Таким образом, в результате нашего исследования, поставленная цель была достигнута, и все задачи были решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н. Г. Агаркова // Начальная школа, плюс, минус. – Москва, 2021. – №9. – С. 3–10.
2. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – Москва : ТЦ Сфера, 2021. – 64 с.
3. Алмазова А. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников / А. А. Алмазова // Логопед. – 2022. – №4. – С. 12–19.
4. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика речевых нарушений у детей / Т. В. Ахутина. – Москва : Юрайт, 2022. – 256 с.
5. Безруких М. М. Трудности обучения письму и их преодоление / М. М. Безруких. – Москва : Вентана-Граф, 2023. – 192 с.
6. Безруких М. М. Письмо: трудности обучения и их преодоление / М. М. Безруких. – Москва : Вентана-Граф, 2020. – 192 с.
7. Безруких М. М. Трудности обучения письму и чтению у детей с ОНР / М. М. Безруких // Логопедия. – 2022. – №3. – С. 45–52.
8. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – Москва : Медицина, 2019. – 349 с.
9. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : Владос, 2023. – 704 с.
10. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика в коррекции письменной речи / Г. А. Волкова. – Москва : Просвещение, 2023. – 128 с.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2022. – 352 с.
12. Глухов В. П. Основы психолингвистики: развитие речи у детей с ОНР / В. П. Глухов. – Москва : МПГУ, 2021. – 320 с.
13. Городилова В. И. Развитие речи младших школьников / В. И. Городилова. – Москва : Просвещение, 2021. – 176 с.

14. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком письма / Т. Г. Егоров. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 176 с.
15. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 2021. – 192 с.
16. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. – Москва : Эксмо, 2022. – 288 с.
17. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду / Л. Е. Журова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2020. – 112 с.
18. Иншакова О. Б. Развитие графомоторных навыков у детей с ОНР / О. Б. Иншакова // Дефектология. – 2023. – №1. – С. 45–52.
19. Ишимова О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов / О. А. Ишимова, Е. В. Мазанова. – Москва : Просвещение, 2023. – 160 с.
20. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Исследование речевых нарушений / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург : Речь, 2023. – 240 с.
21. Колповская И. К. Характеристика письма у детей с ОНР / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирова. – Москва : Владос, 2022. – 144 с.
22. Корнев А. Н. Дисграфия и дислексия у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2022. – 264 с.
23. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2021. – 330 с.
24. Корнев А. Н. Нарушения письма у детей с речевой патологией / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2023. – 240 с.
25. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция дисграфии у детей / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 2021. – 192 с.
26. Лалаева Р. И. Логопедическая работа с детьми с ОНР / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 2022. – 192 с.
27. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2021. – 224 с.

28. Лебедева П. Д. Формирование графомоторных навыков у детей с ОНР / П. Д. Лебедева // Дефектология. – 2023. – №2. – С. 34–41.
29. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Академия, 2021. – 368 с.
30. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2022. – 384 с.
31. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии у младших школьников / Е. В. Мазанова. – Москва : Гном, 2022. – 208 с.
32. Мастюкова Е. М. Дети с ОНР: диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Владос, 2023. – 208 с.
33. Миронова С. А. Развитие речи у детей с ОНР в игровой деятельности / С. А. Миронова. – Москва : ТЦ Сфера, 2022. – 160 с.
34. Назарова Л. К. Развитие письменной речи у детей с ОНР / Л. К. Назарова. – Москва : ТЦ Сфера, 2022. – 160 с.
35. Назарова Л. К. Методика развития речи младших школьников / Л. К. Назарова. – Москва : Владос, 2020. – 240 с.
36. Назарова Л. К. Методика развития письменной речи у детей с ОНР / Л. К. Назарова. – Москва : ТЦ Сфера, 2023. – 160 с.
37. Орфинская В. К. Фонематический анализ и его роль в письме / В. К. Орфинская // Логопед. – 2021. – №5. – С. 28–35.
38. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 416 с.
39. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : Инфра-М, 2021. – 184 с.
40. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 2021. – 256 с.
41. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – Москва : МГУ, 2019. – 288 с.
42. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическая коррекция письменной речи / А. Л. Сиротюк. – Москва : Аркти, 2022. – 208 с.

43. Спирова Л. Ф. Особенности лексики у детей с ОНР / Л. Ф. Спирова. – Москва : Инфра-М, 2023. – 112 с.
44. Спирова Л. Ф. Методика обучения грамоте детей с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – Москва : Просвещение, 2021. – 144 с.
45. Спирова Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма / Л. Ф. Спирова. – Москва : Просвещение, 2021. – 144 с.
46. Филичева Т. Б. Дети с ОНР: воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Дрофа, 2022. – 224 с.
47. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Дрофа, 2021. – 224 с.
48. Филичева Т. Б. Основы логопедической работы с детьми с ОНР / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Дрофа, 2023. – 240 с.
49. Холодова Е. Д. Развитие познавательных способностей младших школьников / Е. Д. Холодова. – Москва : РОСТ, 2020. – 208 с.
50. Хрестоматия по логопедии / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Владос, 2023. – 480 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностика письма у детей младшего школьного возраста по методике И.Н. Садовниковой

Контрольное списывание

Задание № 1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом.

Инструкция: Посмотри внимательно на слова и спиши их в тетрадь.

Слова: Лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, желудь, вагон, индюк, бабочка, очи.

Задание №2. Записать предложение, написанное печатным шрифтом.

Инструкция: Посмотри на предложение и запиши его в тетрадь.

Предложение: У ёлки сидел пушистый зайчик.

Слуховой диктант

Задание №1. Записать предложения после однократного прослушивания.

Инструкция: Внимательно послушай предложения и запиши их.

Предложения: Деревья проснулись от зимнего сна. Появились почки и нежные зеленые листочки.

Задание №2. Запись текста под диктовку.

Инструкция:

1. Внимательно прослушай весь текст.
2. Каждое предложение прочитывается три раза, делая акцент на сложных словах.
3. После написания диктанта, текст прочитывается еще раз для проверки.

Диктант:

Зимние забавы.

Наступили морозные деньки. Речка замерзла. Дети не боятся холода. Петя и Вася бегут на лед. В руках у мальчиков коньки. Коньки скользят по льду. Лед крепкий. Дети рады. На дворе ледяная горка. Люся и Луша едут с горки на санках. Весело зимой! (43 слова)

Виды ошибок:

1. Замена и смешение букв.
2. Оптические ошибки. Проявляются в заменах букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов (И-Ш, Л-М, П-Т), зеркальное написание букв, не дописывание или приписывание элементов букв.
3. Моторные ошибки. Ошибки двигательного запуска (б-д), а также не дописывание отдельных элементов букв (е-ё, и-ш).
4. Зрительно-пространственные ошибки. Зеркально написание букв.
5. Ошибки звукового анализа и синтеза. Хаотичная перестановка.

Критерии оценивания за каждое задание:

Уровень	Количество ошибок
Высокий уровень (В)	0-1 дисграфических ошибок
Выше среднего уровень (ВС)	2-3 дисграфических ошибки
Средний уровень (С)	4-5 дисграфических ошибок
Ниже среднего уровень (НС)	6-7 дисграфических ошибок
Низкий уровень (Н)	8 и более дисграфических ошибок

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс упражнений по коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

1. Коррекция ошибок на основе замены и смещения букв

Упражнение № 1. «Придумай слово со звуками с-ш».

Цель: Развитие дифференциации фонем по звонкости и глухости. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

Ход упражнения: Ребенок должен сам придумать слова со звуками [с] и [ш], логопед может помочь ребенку, если у него появятся трудности в выполнении.

Упражнение № 2. «Подбери пропущенные буквы в словах».

Цель: Развитие дифференциации фонем по твёрдости и мягкости. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

Ход упражнения: ребенок подбирает пропущенные буквы в словах. Кры_а – кры_а (крыса – крыша), ко_а – ко_а (коса – коза), _уша – _уша (душа – суша), лу_ – лу_ (луг – лук), _очка – _очка (дочка – точка), _ора – _ора (кора – гора).

Упражнение № 3. «Запиши слова правильно».

Цель: Развитие дифференциации гласных звуков.

Слова: шлапа, камень, ляпка, тапка, тящит, гляз, стярый.

Упражнение № 4. «Вставь в слова мягкий знак».

Цель: Работа направлена на преодоление смешения твердых и мягких звуков.

Кон_ – кон_ки, пен_ – пен_ки, кул_ – кул_ки, угол_ – угол_ки, ден_ – ден_ки, огон_ – огон_ки.

2. Коррекция оптических ошибок

Упражнение № 1. «Рассмотри предметы и назови их форму».

Цель: Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.

Упражнение № 2. «Запиши буквы, которые написанные красным



цветом».

Цель: Развитие зрительного восприятия и буквенного гнозиса.

у к е н г ш з б х ы м п р д

С ю б д н л м э ъ е л н с х

Упражнение № 3. «Буквы заблудились».

Цель: Расширение объема зрительной памяти, буквенного гнозиса.

Ход упражнения: Логопед раскладывает 8 – 10 карточек, на каждой из которых нарисована буква. Ребенок внимательно смотрит на последовательность, затем логопед незаметно меняет карточки, а ребенок должен выложить их в правильной последовательности.

Упражнение № 4. «Найди в строке два одинаковых слога».

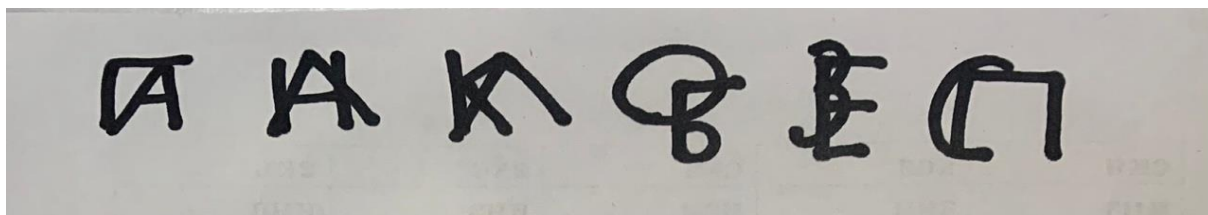
Цель: развитие языкового анализа и синтеза, определение сходства и различия оптически сходных букв.

скя	кся	скя	якс	скъ
инз	зни	изи	инз	инв
еув	еув	уев	веу	вез

3. Коррекция моторных ошибок

Упражнение № 1. «Наложенные буквы».

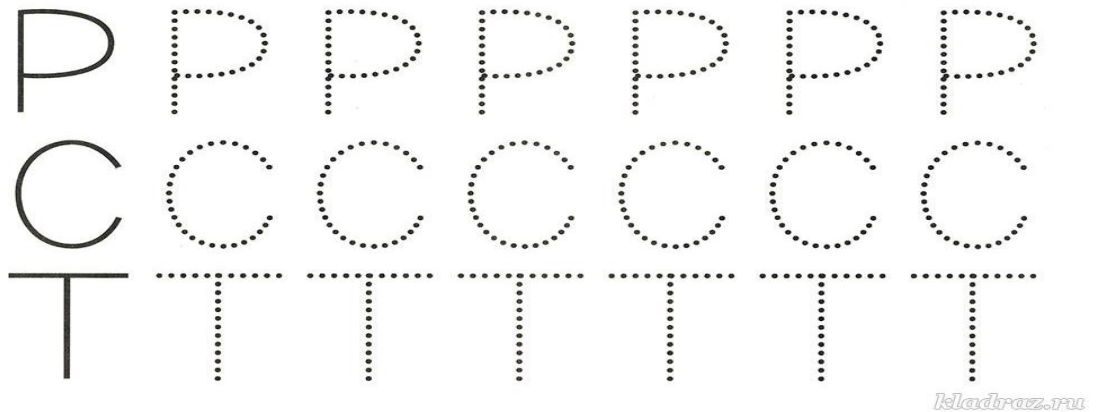
Цель: Закрепление в памяти целостных образов букв.



Упражнение № 2. «Найди и обведи по контуру букву в тексте»

Цель: Работа по вербализации мыслительных процессов на уровне буквы (слова, предложения), развитие графо-моторных навыков.

Ход упражнения: Ребенок обводит напечатанные буквы по контуру.



Упражнение № 3. «Покажи написанное слово, назови последовательно буквы».

Цель: Развитие устойчиво зрительного внимания через его переключение.

Ход упражнения: Ребенок в воздухе показывает, как пишутся слова (дом, мышь, якорь, кот) и называет последнюю букву.

Упражнение № 4. «Фотографирование».

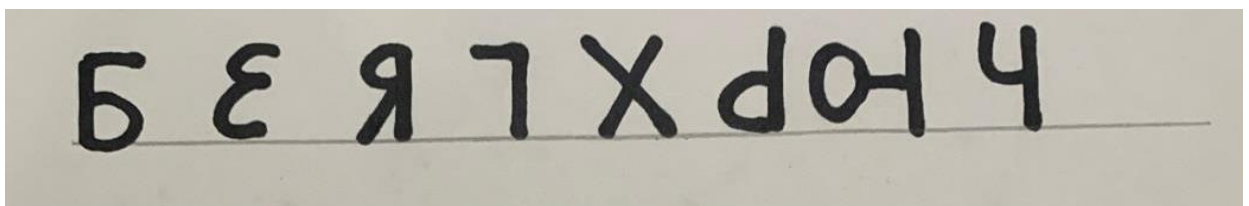
Цель: Развитие предметно-буквенного гнозиса.

Ход упражнения: Логопед показывает на бумаге печатную буквы, ребенок должен запомнить, как она пишется, и написать ее в тетрадь.

4. Коррекция зрительно-пространственных ошибок

Упражнение № 1. «Найди неверно написанную букву».

Цель: Развитие концентрации внимания, зрительно-моторной координации.



Упражнение № 2. «Тайны чистого листа».

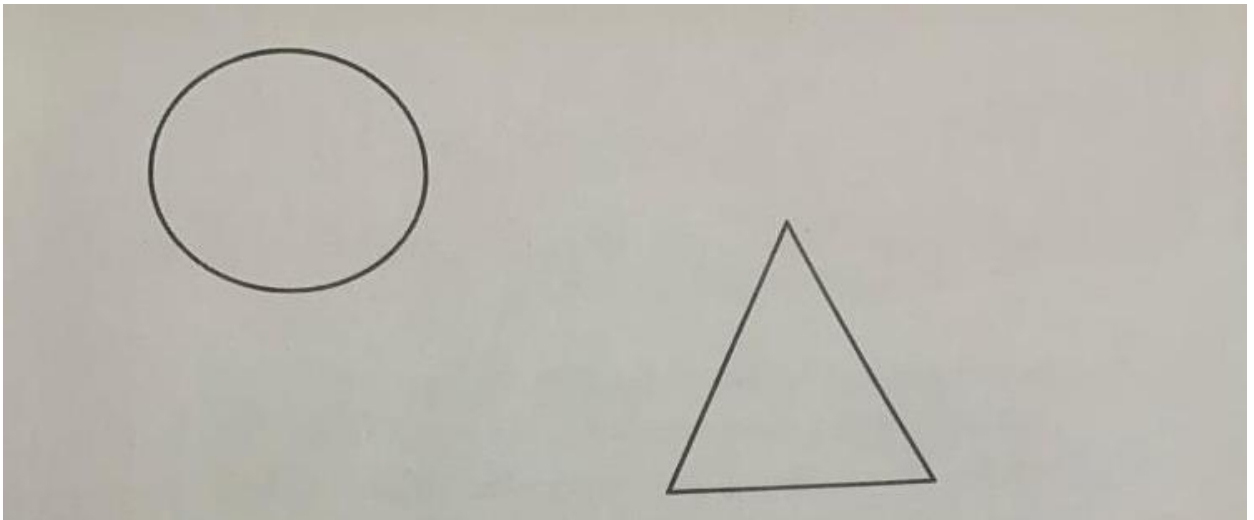
Цель: Развитие умения ориентироваться на листе бумаги.

Ход упражнения: Логопед просит показать ребенка показать, где верх, низ, право, лево на листе бумаге.

Упражнение № 3. «Напиши букву справа или слева, в центре, в треугольнике, круге».

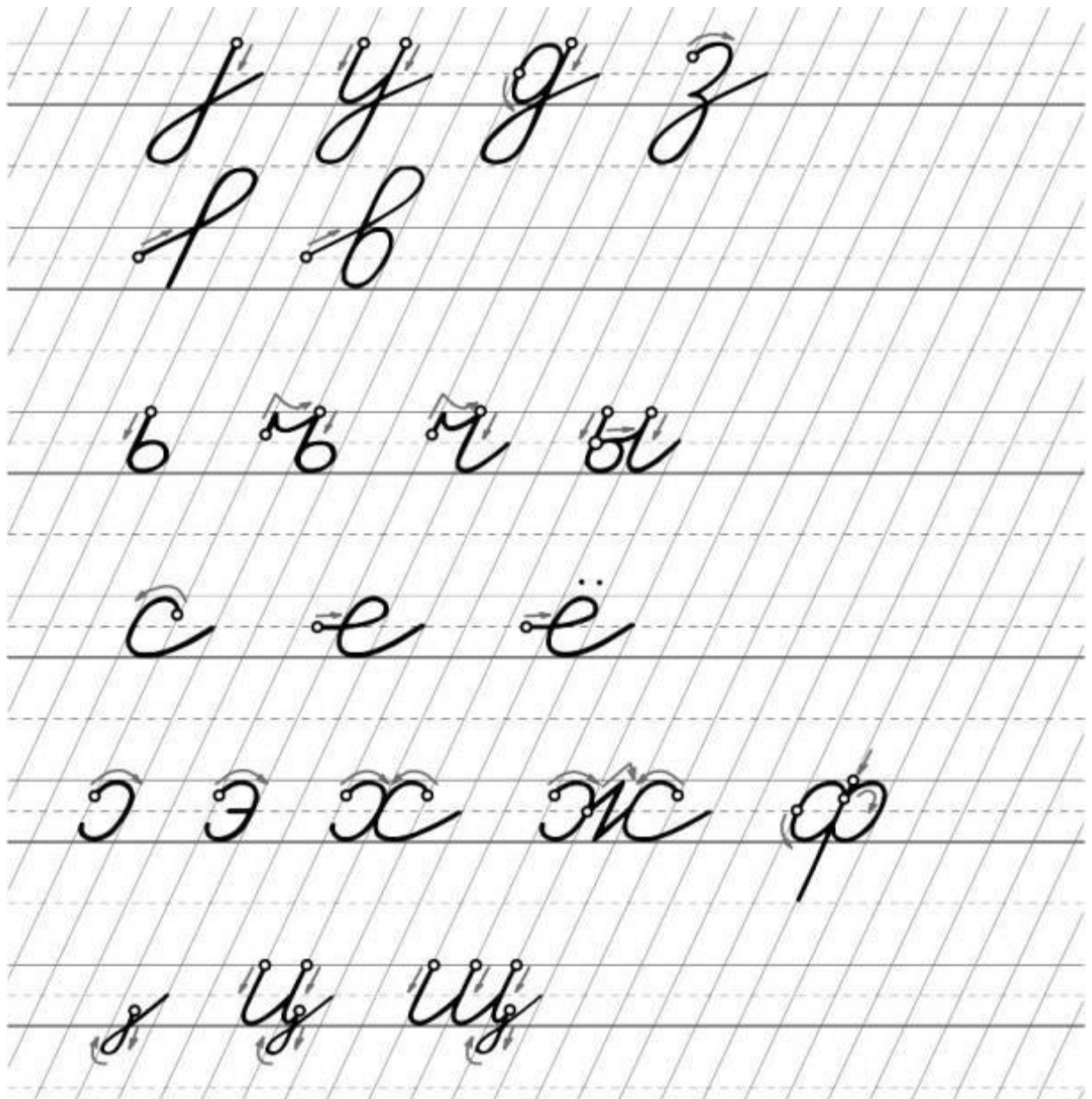
Цель: Развитие умения ориентироваться на листе бумаги.

Ход упражнения: Ребенку предлагается написать буквы (К, А, О, Н) в разных частях листа: в углу, в середине, в кругу, в треугольнике.



Упражнение № 4. «Конструирование букв из элементов».

Цель: Развитие зрительного анализа и синтеза.



5. Коррекция ошибок звукового анализа и синтеза

Упражнение № 1. «Спрячь первый звук в слове».

Цель: Различение на слух оппозиционных звуков

Ход упражнения: Логопед просит ребенка убрать первый звук из слов (собака, рак, шоколад, конверт, якорь). Ребенок должен правильно определить первый звук в слове.

Упражнение № 2. «Образуй новое слово».

Цель: Развитие навыков звукового анализа и синтеза.
пол-ка, пол-ный, Пол-кан, пол-день, пол-ночь, пол-зет.

Упражнение № 3. «Спрячь первый и последний звук в слове».

Цель: Закрепление навыков звукового анализа и синтеза.

Ход упражнения: Логопед просит ребенка убрать первый и последний звуки из слов (моряк, яблоко, сковорода, свет, луна). Ребенок должен правильно определить первый и последний звуки в слове.

Упражнение № 4. «Замени первый звук, чтобы получить новое слово».

Цель: Развитие навыков звукового анализа и синтеза.

Например, дом – сом, том, ком.