



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Коррекция нарушений письма младших школьников с общим
недоразвитием речи III уровня**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
29,37 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«01» 03 2025 г.

Директор института
Сибиркина Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-1
Курганова Юлия Владимировна 

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Резникова Е.В. 

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	6
1.1 Понятие «нарушение письма» в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Онтогенетические особенности формирования письма	10
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	15
1.5 Специфика коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	32
2.1 Методика изучения нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	32
2.2 Состояние письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	34
2.3 Организация и содержание логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня ..	42
Выводы по второй главе	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	52
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	58
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	60

ВВЕДЕНИЕ

Письмо представляет собой сложную форму психической деятельности, которая является неотъемлемым условием полноценной повседневной жизни человека.

Ведь именно письмо является важным инструментом для развития когнитивных способностей у детей, то есть их способности к обучению и познанию. Однако для успешного обучения в школе, особенно в контексте овладения навыками письма, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка. Так как каждый ребёнок имеет свой уникальный входной уровень и склад способностей, а также разные образовательные потребности. Учитывая всё вышесказанное, процесс обучения письму должен быть ориентирован на индивидуальные особенности каждого ребёнка, а также предоставлять ему подходящие инструменты и методики для развития.

Только такой индивидуальный и комплексный подход к каждому ребёнку может помочь ему успешно овладеть навыками письма и начать полноценное обучение в школе. Ситуация осложняется тем, что наблюдается рост количества детей с различными патологиями развития по причинам как биологического, так и социального характера. Одной из наиболее распространенных патологий у детей младшего школьного возраста являются нарушения речи, проявляющиеся в общем недоразвитии речи. Дети с таким нарушением могут испытывать затруднения в освоении письменной речи из-за проблем со смысловым восприятием или воспроизведением текстов.

На сегодняшний день вопросы диагностики и коррекции нарушений письма при различных речевых дефектах являются достаточно актуальными. Различные авторы, включая А.Н. Корнева, Н.И. Садовникову, Л.Н. Ефименкову, Г.А. Каше, Р.И. Лалаеву, Г.В. Чиркину, Р.Е. Левину,

проводили исследования по проблемам изучения нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, данный факт позволяет сформулировать тему исследования «Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня».

Объект исследования: коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: особенности письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

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

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 уровня.
3. Составить комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

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 нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилась на базе МБОУ СОШ №7 города Троицка.

В эксперименте приняло участие 6 обучающихся в возрасте 8-9 лет с логопедическим заключением «ОНР III уровня» согласно протоколам ПМПК (комиссии).

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Понятие «нарушение письма» в психолого-педагогической литературе

Письмо – это сложный психический процесс, который состоит из вербальных (все, что касается речи), и невербальных компонентов (разные виды восприятия – зрительное, пространственное; внимание и тонкая моторика рук, слуховая и зрительная память).

Согласно исследованиям М.М. Безруких, Л.А. Евдокимовой, среди многих видов учебной деятельности освоение навыка письма является наиболее сложным. Письмо, являясь основным способом фиксации учебной информации, играет важную роль в ходе освоения знаний, однако в школе оно служит целью, в процессе, которого ребенку необходимо освоить навык правильного и осознанного письма. Нарушения письма, возникающие у младших школьников, являются значительной преградой данного процесса и влияет на все обучение [4; с.18].

С.Ф. Иваненко подчеркивает, что вопрос раннего обнаружения, предупреждения и преодоления нарушений письма у детей с минимальными дизартрическими расстройствами является актуальным, так как связан с тем, что письмо имеет огромное значение в жизнедеятельности индивида: оно обеспечивает общеобразовательную подготовку, а также стимулирует психологическое развитие и влияет на формирование личности. За последнее время значительно увеличилось число младших школьников, обладающих слабым развитием письма. Основную часть составляют младшие школьники с дизартрическими расстройствами [20].

М.В. Земляченко, А.Н. Корнев убедительно доказывают, что нарушения письма рассматриваются как следствие слабого развития

функциональной базы данного процесса, т.е. вербальных и невербальных предпосылок письма, обеспечивающих становление этого навыка [23; с.31].

К речевым предпосылкам письма относятся такие компоненты устной речевой деятельности (звукопроизношения, фонематического анализа, анализа и синтеза, лексико-грамматического компонента и связной речи). Е.А. Кинаш сообщает, что причины нарушения письма следует искать в исследовании фонетического компонента речи. Отсутствие, искажения и замены фонем устной речи могут являться следствием подобных расстройств в написании букв [25]. И.К. Колповская утверждает, что дефекты письма являются результатом расстройств лексико-грамматического компонента речевой системы [28].

И. Н. Моргачева упоминает о том, что в состав симптомов аграмматизма входят синтаксические ошибки, обусловленные недостаточным умением самостоятельно различить законченную мысль в предложении [38].

Т. Г. Визель подчеркивает, что при условно сохранной смысловой, логической памяти у младших школьников заметно страдает словесная память, а также продуктивность запоминания. Часто имеют место ошибки в виде привнесения, повторного наименования объектов, иллюстраций [7].

В современном мире все чаще встречаются дети, испытывающие серьезные проблемы при овладении письменной речью. Все это приводит к сложностям в усвоении тех или иных школьных предметов, ведь навык письма имеет очень большую социальную значимость.

В логопедии есть специальный термин – дисграфия. Согласно определению Р. И. Лалаевой, это частичное нарушение процесса письма, которое характеризуется постоянно повторяющимися ошибками, обусловленными недостаточной сформированностью психических функций, участвующих в процессе письма. Важно понимать, что это не пройдет самостоятельно, поэтому нужна комплексная коррекционная работа с ребенком.

Нарушения письма различной тяжести – достаточно распространенная проблема у учащихся начальных классов. К примеру, она встречается у 53 % детей, обучающихся в начальной школе.

Выделяют основные нарушения письменной речи:

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Проблема связана с неверным звукопроизношением, т. е. дети пишут точно так же, как и произносят слова. В данном случае, первым делом необходимо скорректировать звукопроизношение, после чего переходить к коррекции письма.

Акустическая дисграфия. Для этой проблемы характерна замена букв из одной группы другими (звонких – глухими, свистящих – шипящими и т.д.).

Аграмматическая дисграфия. Она связана с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи. Как правило, это нарушение обнаруживается после третьего класса, когда дети начинают изучать грамматические правила. В итоге обнаруживается, что ребенок испытывает сложности с изменением слова по числам, падежам и т. д. На письме это выражается в неверном написании окончаний, а также неправильном согласовании слов между собой.

Дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза. Проблема выражается в перестановке букв, их пропуске, повторении слогов и букв, написанием лишних букв в слове.

Оптическая дисграфия. Она связана с несформированностью зрительно-пространственных представлений. Дети с этим нарушением не в состоянии уловить тонкие различия между очертаниями букв (овалов, палочек и т. д.), что приводит к неправильному отображению на письме. Среди ошибок: зеркальное написание букв, добавление лишних элементов, не дописывание или добавление элементов букв.

Моторная дисграфия. Она характеризуется трудностями движений руки во время письма, нарушениями связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

Эти виды нарушений чаще всего встречаются у детей школьного возраста. Есть и еще одна проблема письменной речи – дизорфография. Она представляет собой устойчивую неспособность применять на практике правила орфографии. Характеризуется постоянным повторением ошибок на письме, при этом у ребенка наблюдается нормальный уровень интеллектуальных способностей.

Письмо представляет собой сложный психический процесс, включающий как вербальные (речевые), так и невербальные компоненты (зрительное и пространственное восприятие, внимание, моторика, память). Исследования показывают, что освоение навыка письма является одним из наиболее сложных видов учебной деятельности, играющим ключевую роль в образовательном процессе. Однако у многих младших школьников наблюдаются нарушения письма, которые становятся серьезным препятствием для успешного обучения. Эти нарушения могут быть вызваны недостаточным развитием функциональной базы письма, включая речевые (фонематический анализ, лексико-грамматический компонент) и неречевые (зрительно-пространственные представления, моторика) предпосылки.

Среди основных видов нарушений письменной речи выделяются дисграфия (артикуляторно-акустическая, акустическая, аграмматическая, на фоне нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая, моторная) и дизорфография. Каждый из этих видов связан с определенными трудностями, такими как неправильное звукопроизношение, замена букв, ошибки в грамматическом оформлении текста, перестановка или пропуск букв, а также неспособность применять орфографические правила. Эти нарушения требуют своевременного выявления и комплексной коррекционной работы, так как они не проходят самостоятельно и могут

негативно влиять на весь процесс обучения и психологическое развитие ребенка.

Таким образом, проблема нарушений письма у младших школьников остается актуальной, и ее решение требует внимания со стороны педагогов, логопедов и родителей для обеспечения успешного освоения письменной речи и предотвращения трудностей в обучении.

1.2 Онтогенетические особенности формирования письма

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.

Головной мозг находится в полости мозгового черепа. Условно в нем выделяют большой мозг, малый мозг (мозжечок) и ствол мозга. Большой мозг (полушария головного мозга) покрывает мозжечок и ствол мозга. Речевая функциональная система основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определенную операцию речевой деятельности. А. Р. Лурия [35] выделяет 3 функциональных блока в деятельности мозга.

Первый блок включает подкорковые образования (образования верхнего ствола и лимбической области). Он обеспечивает нормальный тонус коры и ее бодрствование.

Второй блок включает кору задних отделов больших полушарий. Осуществляет прием, переработку и хранение чувственной информации, получаемой из внешнего мира, является основным аппаратом мозга, осуществляющим познавательные (гностические) процессы.

Третий блок включает кору передних отделов больших полушарий (моторную, премоторную и префронтальную области), обеспечивает программирование, регуляцию и контроль человеческого поведения, осуществляет также регуляцию деятельности подкорковых образований, регуляцию тонуса и хорошего состояния всей системы в соответствии с поставленными задачами деятельности.

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных входят чтение и письмо. Русское письмо относится к алфавитным системам письма, т. е. звуки устной речи обозначаются определенными буквами. Рассмотрим некоторые аспекты формирования функционального базиса письма в онтогенезе.

А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей:

- подготовительный – до одного года;
- преддошкольный этап первоначального овладения языком – до 3 лет;
- дошкольный – до 7 лет;
- школьный [39].

Остановимся подробно на характеристике 2 и 3 этапов.

Второй этап – преддошкольный (от одного года до 3 лет). С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом малыш путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звуко сочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов. На протяжении 2-го и 3-го г. жизни у ребенка происходит значительное накопление словаря.

Приведем наиболее распространенные данные о бурном развитии словарного запаса детей в преддошкольном периоде: к 1 г. 6 мес. – 10-15 слов; к концу 2-го г. – 300 слов (за 6 мес. около 300 слов); к 3 г. – около 1000 слов (т.е. за год около 700 слов).

Значения слов становятся все более определенными. К началу 3-го г. жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом – примитивными фразами без согласования («Мама, пить мамуле Тата» – Мама, дай Тате попить молока). Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении. К 2 г. дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет). На дошкольном этапе у большинства детей еще отмечается неправильное звукопроизношение. Можно обнаружить дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков р ил, реже – дефекты смягчения, озвончения и йотации. На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематический анализ.

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4-6 г. достигает 3000-4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. Но часто дети еще неверно понимают или используют слова, например, по аналогии с назначением предметов говорят вместо поливать из лейки «леять», вместо лопатка «копатка» и т. п. Вместе с тем такое явление свидетельствует о «чувстве языка». Это значит, что у ребенка растет опыт речевого общения

и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству [29].

Параллельно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений. По определению А. Н. Гвоздева, к 3 г. у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории.

Дети 4-го г. жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в этом возрасте – простое распространенное предложение («Я куклу в такое красивое платье одела»; «Я стану большим сильным дядей»). На 5 г. Жизни дети относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений («Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: разные конфеты, яблоки, апельсины»; «Какой-нибудь умный и хитрый дяденька купил шарики, сделал свечки, подбросил на небо, и получился салют») [10].

Начиная с этого возраста высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью [2].

В этот период значительно улучшается фонематический анализ: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твердые согласные и, наконец, – сонорные, шипящие и свистящие звуки. К 4 г. в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформирован фонематический анализ. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения, и ребенок говорит совсем чисто.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений [30].

В 3-4-летнем возрасте наблюдается тесное взаимодействие зрительного восприятия и двигательных действий. Практические манипуляции с объектом являются необходимым фактором зрительного опознания. Образы, формирующиеся в результате взаимодействия рассматривания и ощупывания, носят еще фрагментарный характер, представление об объектах складывается либо на основе целостного описания, либо на отражении их отдельных свойств.

К концу дошкольного возраста зрительное и осязательное обследование предмета становится более организованным и систематичным. Выделяемые признаки соотносятся между собой и целостным представлением объекта, что способствует формированию дифференциального и более адекватного сенсорного образа. При предъявлении вариантов рисунков людей и предметов количество незамеченных изменений в 5-6 лет уменьшается по сравнению с 3-4 годами вдвое при предъявлении лица и втрое – при экспозиции предмета [37].

На начальных этапах формирования двигательные навыки носят медленный, нечеткий характер с большими паузами между отдельными движениями. В 1-1,5 года они плохо регулируются и нестабильны, затем от 2 до 5 лет идет формирование компонентов графических движений (линий, кругов), которые сначала носят нечеткий характер, несоразмерны, часто корректируются. Согласно М.М. Безруких, в то же время освоенные движения становятся базисом для формирования в возрасте 6-7 лет навыка письма.

Моторная программа письма на начальных фазах несовершенна, требует постоянной коррекции по ходу выполнения [4]. Ориентация в

пространстве при выполнении движений улучшается с возрастом. В 5-6 лет пространственная ориентировка заметно улучшается по сравнению с 4 годами.

Таким образом, письмо – это особая форма речи, при которой её элементы фиксируются на бумаге путём начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи. Письмо включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений. Функциональный базис письма – это многоуровневая система, которая включает функции и навыки письма высокой сложности, которые имеют несколько различную психологическую базу. В структуру функционального базиса письма входят сформированность собственно языковых компонентов речи, а также зрительно-пространственная ориентировка, состояние изобразительно-графических способностей, успешивных функций и т.д. Развитие функционального базиса письма в онтогенезе представляет собой поэтапную смену развития и усложнения характеристик вербального и невербального компонентов, учитывая возрастную этап. В дошкольном возрасте отмечается неправильное звукопроизношение, обогащается активный словарь, параллельно с ним идет развитие грамматического строя речи, в этот период дети овладевают связной речью, происходит формирование познавательных процессов: памяти, мышления, внимания.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

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 [9, с. 13].

В изучении причин возникновения общего недоразвития речи значительный вклад внесли многие учёные и медики. Среди них можно выделить работы Р. Е. Левиной, которая одной из первых систематизировала и описала уровни речевого развития при ОНР, а также подчеркнула роль нарушений в формировании языковых компонентов. Она указывала на тесную связь между речевыми нарушениями и особенностями познавательной деятельности детей.

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина в своих исследованиях акцентировали внимание на том, что ОНР часто возникает на фоне органических поражений центральной нервной системы (ЦНС), вызванных патологиями беременности, родовыми травмами или инфекционными заболеваниями в раннем детстве. Они также выделили, что у детей с ОНР часто наблюдаются сопутствующие нарушения: задержка психического развития, трудности в формировании внимания, памяти и мышления [30].

М. Е. Хватцев и О.В. Правдина 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].

А. Р. Лурия, известный нейропсихолог, изучал связь между речевыми нарушениями и поражениями определённых зон головного мозга. Он объяснял, что нарушения в работе лобных и височных долей мозга могут

приводить к трудностям в формировании фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи и связного высказывания.

Е. М. Мастюкова в своих исследованиях уделяла особое внимание клиническим проявлениям ОНР. Она выделяла, что у детей с ОНР часто наблюдаются [37]:

- 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).

Клиническая картина ОНР также может включать сопутствующие неврологические симптомы, такие как повышенная утомляемость, эмоциональная лабильность, нарушения моторики и координации движений. Эти особенности требуют комплексного подхода к диагностике и коррекции, включающего участие не только логопедов, но и неврологов, психологов и педагогов.

Таким образом, исследования учёных и медиков позволяют глубже понять причины и механизмы возникновения ОНР, а также разработать эффективные методы диагностики и коррекции этого сложного речевого нарушения.

Описывая клинические причины возникновения общего недоразвития речи, Е. М. Мастюкова выделила достаточно большую категорию детей, у которых выраженная речевая недостаточность сформировалась как результат неблагоприятного течения второй половины беременности матери, тяжелых патологических родов. Известно, что структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом зависят от времени мозгового поражения. Тяжелое поражение мозга

обычно возникает в период раннего эмбриогенеза в результате различных вредных воздействий (инфекций, интоксикаций) [37, с. 12].

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

Третий уровень речевого развития (по Р. Е. Левиной) – это наличие развёрнутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. На данном уровне в речи дети преобладают предложения из трех, четырёх слов, сложные предложения отсутствуют. Вместе с этим у детей наблюдается нарушение согласования прилагательных и числительных с существительными, пропуски и замены предлогов, все это свидетельствует о незаконченности формирования грамматического строя речи. Понимание речи близко к возрастной норме, трудности словоизменения и словообразования связаны с затруднением в понимании грамматических значений, смысла слов, морфемного состава слова, также для таких детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий. В связной речи детей отмечаются трудности программирования собственных высказываний. Звуковое оформление значительно лучше, чем при ОНР II уровня, тем не менее сохраняются все виды фонетических дефектов: пропуски, перестановки, искажение звуков, смешение и нестойкое произношение. Эти особенности обусловлены низким уровнем самостоятельной речевой деятельности ребенка, неспособностью различать главные и второстепенные элементы его замысла и связи между ними, неспособностью однозначно построить законченную композицию текста. В то же время эти ошибки отражаются в бедности и однообразии используемого языка [32, с. 225].

По мнению И. Н. Садовниковой, дети с ОНР III уровня 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 [43, с. 31].

У большинства младших школьников с ОНР III уровня отмечается недостаточный уровень развития моторики [41, с. 22]:

- 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).

Также для детей с ОНР характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, письмо мягкий звуковой звук с' сам еще недостаточно процессе чётко рукописные произносимый, заменяет начало звук с («развития сяпоги»), ш («сюба» символизации вместо сдвоенное шуба), ц («сяпля» движений вместо цапля), ч («сяйник» осмысливать вместо чайник), щ («сётка» есть вместо проходит щетка); замены дислексию групп трудности звуков более отбивок простыми по движениям артикуляции [15, с. 42].

Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребёнок

произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

При повторении трёх-четырёхсложных слов, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика. — «Дети сипили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [49, с. 92].

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается недостаточная сформированность звукопроизводительной стороны речи, высших психических функций, эмоционально-волевой сферы, моторной сферы, различных видов моторики (мимической, артикуляционной, мелкой, общей).

1.4 Особенности нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Наличие речевого нарушения является одним из ключевых факторов, вызывающих проблемы с письменной речью. У детей, страдающих от общего недоразвития речи III уровня, наблюдаются ошибки, связанные с различными аспектами языка: словарным запасом, грамматическими правилами, звуковой структурой, логической связностью высказываний, ритмом и темпом речи, а также связанные с ними процессы, такие как внимание, воображение, память, анализ и синтез, графомоторные навыки,

оптико-пространственное восприятие, необходимые для успешного овладения навыками чтения и письма. Все эти факторы оказывают прямое влияние на развитие письменной речи у детей и могут привести к её нарушениям. Одним из основных признаков нарушений в письменной речи является наличие постоянных специфических ошибок [46, с. 263].

Характеризуя особенности навыков письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, А. В. Ястребова, описывают возможные специфические ошибки письма, а именно [30, с. 82]:

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 [44, с. 205]:

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 простые и сложные формы фонематического анализа, в том числе – узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный

звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются при нормальном развитии спонтанно до поступления ребенка в школу, а сложные – уже в процессе обучения грамоте. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв и слогов [41, с. 28].

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например: «снки» – санки; «кичат» – кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье – «дорве»; брат – «бт»; девочка – «девчад»; колокольчики – «калкочи».

По наблюдениям Г. А. Каше, пропуску буквы и слога до некоторой степени способствуют следующие позиционные условия [23, с. 76]:

а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: ста(л) лакать; прилетае(т) только зимой; живу(т) дружно. В последнем случае по нормам орфоэпии произносится «живуд дружно», то есть имеет место регрессивная ассимиляция;

б) соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста(ла), кузнечи(ки), ка(ра)ндаши, си(ди)т, ходи(ли), хруст(ит) и т. д. Можно предполагать, что дети, сопровождая письмо проговариванием, не согласуясь с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук.

Перестановки букв и слогов являются следствием трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан – «чунал»; плюшевого – «плюшегово»; ковром – «корвом»; на лугах – «нагалух»; взъерошился – «зверошился» и др.

Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога,

заменяются прямым слогом: он – «но»; от школы – «то школы»; из берегов – «зи берегов». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима – «зиам»; дети – «дейт». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: двор – «довр», стерт – «серт», брат – «барт» [17, с. 53].

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «щекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александр». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и напоминает редуцированный гласный.

Однако в них отмечается одна особенность: «вставленной» оказывается гласная, уже имеющаяся в составе слова, например: «дуружно», «в лесоко», «наречуку», «вукуклы». В отдельных случаях подобное повторение происходит с согласной: «гуляем», «сахарный» и др. Подобная «вставка» является, по нашему мнению, отражением колебаний школьника при передаче последовательности звуков в слове, когда в письме отразились одновременно и не замеченная ребёнком ошибка, и правильное написание. Но это указывает всегда симметричное расположение вставленной буквы: «ярече», «наречуку», «сахарный», «деверь». Диктуемое слово звучит доли секунды, ребёнку сложно уловить мгновенное чередование фонем, их точную последовательность [19, с. 38].

Сравним аналогичное написание с последующим исправлением ошибки самим пишущим – когда включена операция контроля [1, с. 5]:

- а) сенл (перестановка);
- б) сенег (перестановка и поправка);
- в) сенег (перестановка, исправленная ребёнком);
- г) снег (правильное написание).

Интересно, что у младших школьников обнаруживаются такие ошибки, которые нельзя отнести ни к одному из известных типов, а именно:

в словах, начинающихся с прописной буквы, Сскоро, Ггрибы, Оосень, Рребятата.

Эти ошибки результат механического закрепления графо-моторных навыков, к которому привели первоклассников письменные упражнения в «Прописях», где предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Вв, Лл, Сс, Ёё, Хх... Нередко учителя проводят по этому принципу написание всех остальных букв алфавита. Сдвоенное написание закрепляется в двигательной памяти детей и сохраняется в их письме на последующие годы [16, с. 37].

Не реже при ОНР III уровня встречается неправильное употребление падежных окончаний. Ребёнок может допускать ошибки даже в самых простых падежных формах («она купила карандашу» – «она купила карандаши»). Причинами этого Л. Ф. Спинова и И. К. Колповская считают так же особенности речевого развития ребёнка с ОНР: задержка процесса формирования склонения существительных и дифференциации окончаний существительных в зависимости от склонения [4, с. 49].

Так как словарный запас детей резко ограничен, ошибки могут допускаться из-за простого незнания слова, его значения и содержания. К такому выводу приходит А. В. Ястребова. Незнакомые ребёнку слова заменяются теми, которые присутствуют в его словаре («мама строит варезки» – «мама вяжет варезки») или теми, которые придумал он сам («подметатель» – «дворник»). Смешиваются сходные как по значению, так и по звучанию слова. Л.Ф. Спинова отмечает, что своеобразие лексики школьников с ОНР отражается на употреблении и других частей речи: при письме используются чаще существительные и глаголы, редко встречаются прилагательные, наречия, местоимения [38, с. 16].

На фоне незнания значений многих слов в письменной речи появляется неправильное употребление предлогов («сизу наопушке лесной» – «сизу на опушке лесной»), союзов («алодка поплыла дальше» – «а лодка поплыла дальше») и частиц («Саша неумел жонглировать» –

«Саша не умел жонглировать»). Предлоги на письме часто опускаются, заменяются, соединяются со словом, появляются лишние предлоги.

Дети с ОНР III уровня речевого развития владеет ограниченным словарным запасом, он не понимает значений некоторых даже самых простых слов и поэтому искажает их, пропускает, заменяет, смешивает. Недостаточная сформированность грамматического строя речи приводит к пропускам, заменам или искажениям предлогов, к ошибкам в управлении, согласовании и другие [38, с. 18].

Таким образом, при выборе оптимальных приёмов коррекции логопед не может ограничиваться формальной классификацией ошибок. Необходимо установить их источники с учётом всей совокупности специфических ошибок, характерных для каждого ученика.

1.5 Специфика коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

У детей с ОНР III уровня 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 нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня занимались А. А. Алмазова, Л. Н. Ефименкова, О. А. Ишимова, Е. В. Мазанова, И. Н. Садовникова, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др. [51, с. 13].

Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня по И. Ю. Оглоблиной включает 4 этапа [39, с. 5]:

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 мнестезиса);

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 знакомит читателей с причинами возникновения у школьников этих нарушений, предлагает оригинальную систему работы по преодолению нарушений письменной речи с учётом современных требований к содержанию школьного обучения [43, с. 29].

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. Каждая глава предваряется необходимым методическим комментарием, определяющим задачи и способы организации предлагаемых видов работы.

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 [50, с. 34].

Параллельно идёт работа над разными сторонами речевой системы – фонетикой, лексикой, грамматикой. При этом в работу входит ряд этапов, каждый из которых имеет ведущие задачи [13, с. 33].

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 [16, с. 21]:

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);

б) 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 [21, с. 10].

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» [5, с. 245].

В профилактическую работу по предупреждению нарушения письма у детей с ОНР III уровня необходимо включать целенаправленное развитие высших психических функций, способствующих нормальному овладению процессами письма, сенсорных функций, пространственных представлений, слуховых и зрительных дифференцировок, конструктивного праксиса, графомоторных навыков [34, с. 19].

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 уровня 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 уровнях слова, словосочетания,
- предложения и текста, развитие мелкой моторики и графомоторных навыков.

Выводы по первой главе

Изучение теоретических основ изучения коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня позволило прийти к ряду выводов.

Нарушения письма представляют собой сложное явление, которое в психолого-педагогической литературе рассматривается как следствие недостаточной сформированности речевых и неречевых процессов, обеспечивающих успешное овладение письменной речью. У детей с ОНР III уровня нарушения письма носят системный характер и проявляются в виде дисграфии, дизорфографии и других специфических ошибок, связанных с фонетико-фонематическим, лексико-грамматическим и синтаксическим недоразвитием.

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 уровня наблюдаются трудности на каждом из этапов формирования письма, что

обусловлено недостаточным развитием языковых и когнитивных предпосылок.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня 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 уровня проявляются в специфических ошибках, таких как пропуски и замены букв, аграмматизмы, нарушения структуры предложений, трудности в звуко-буквенном 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 уровня 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 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Методика изучения нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

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 уровня. Методика изучения нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня была разработана с учётом специфики их речевого развития и направлена на комплексную оценку различных аспектов письменной речи.

Исследование проводилось на базе МБОУ «ООШ №7» г. Троицка, Челябинской области. В обследовании принимали участие 6 детей, в возрасте от 8 до 9 лет, имеющие общее недоразвитие речи III уровня 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 логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

Во-первых, подбор диагностического инструментария для изучения особенностей письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Во-вторых, обследование письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

В-третьих, анализ результатов обследования письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для реализации поставленной цели использовалась методика И. Н. Садовниковой. Данная диагностика включает в себя контрольное списывание, слуховой диктант [29].

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 [29].

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 экспонента 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. 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 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 уровня, 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 уровня.

2.2 Состояние письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

В данном параграфе представлены результаты обследования письма младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

В ходе изучения документации ПМПК было выявлено, что у всех детей экспериментальной группы общее недоразвитие речи III уровня.

Далее представим заключение ПМПК обследуемых детей (табл. 1).

Таблица 1 – Характеристика детей экспериментальной группы

№	Имя	Возраст	Заключение ПМПК
1	Кирилл	8	ОНР III уровня у ребенка с минимальными дизартрическими расстройствами
2	Полина	9	ОНР III уровня, дисграфия
3	Анна	8	ОНР III уровня, дисграфия
4	Андрей	9	ОНР III уровня у ребенка с минимальными дизартрическими расстройствами
5	Дмитрий	9	ОНР III уровня, дисграфия
6	Вадим	8	ОНР III уровня, дисграфия

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

При определении критериев оценивания письма, учащихся с ТНР, мы опирались на критерии оценивания, которые представлены ФГОС НОО ОВЗ.

Критерии оценивания:

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

Таблица 2 – Результаты обследования процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня по разделу «Контрольное списывание»

№	Имя	Контрольное списывание						
		Группы ошибок						Уровень
		Замена и смешение букв	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза	Количество ошибок	
1	Кирилл	1,0	4,0	2,0	1,0	0	8,0	Низкий
2	Полина	4,0	2,0	1,0	0	1,0	8,0	Низкий
3	Анна	1,0	0	1,0	7,0	0	9,0	Низкий
4	Андрей	5,0	1,0	1,0	1,0	0	8,0	Низкий
5	Дмитрий	0	0	0	0	2,0	2,0	Выше среднего
6	Вадим	2,0	6,0	1,0	1,0	0	10,0	Низкий
Общее количество ошибок		13,0	13,0	6,0	10,0	3,0		

Отообразим полученные данные с помощью гистограммы (рисунок 1).

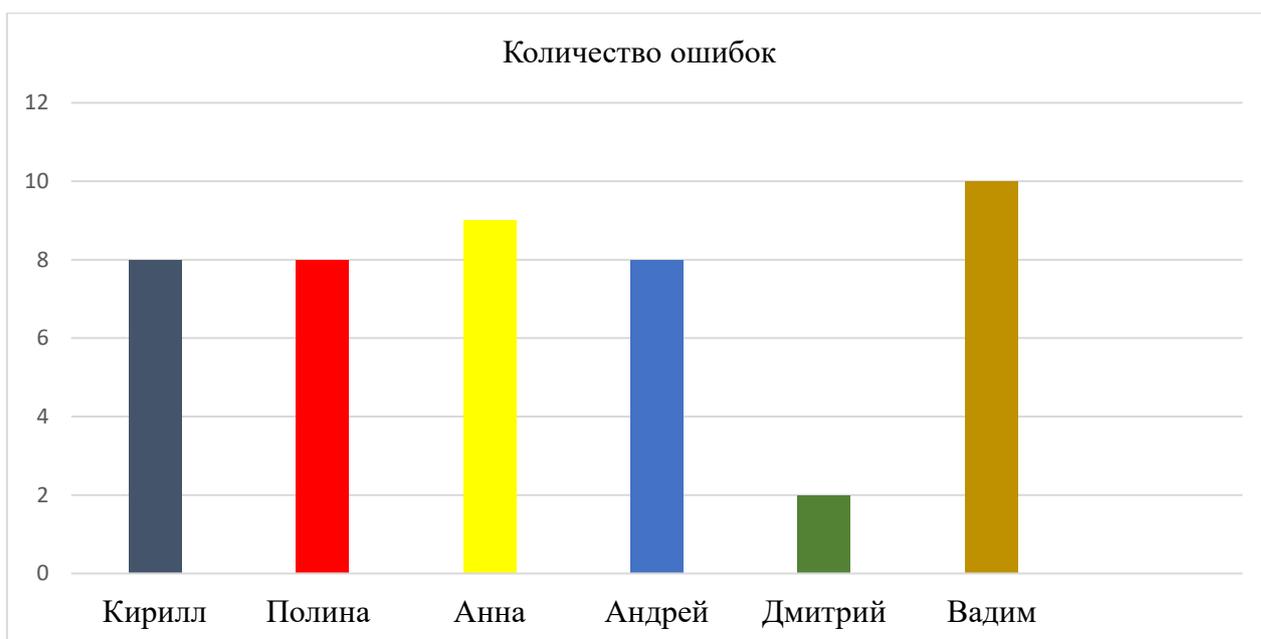


Рисунок 1 – Общие показатели количества ошибок на письме у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня по разделу «Контрольное списывание»

Представим обобщающие результаты обследования. По результатам обследования, 16% детей (1 ребёнок) допустил 2 ошибки, что свидетельствует об уровне выше среднего. 84% детей (5 детей) допустили 8 и более ошибок, что свидетельствует о низком уровне сформированности процесса письма.

Представим результаты обследования по каждому ребёнку.

Кирилл допустил 8 ошибок при контрольном списывании, в них входят: ошибка в замене и смешении букв в слове, написанного рукописным шрифтом (себра – зебра), 4 оптических ошибок слов, написанных как рукописным, так и печатным шрифтом (нук-жук, песец – песец, дятел – вятел, ачи – очи, у ёмки сидел пушистый зайчик – у ёлки сидел пушистый зайчик, и др.), 2 моторные ошибки в словах, написанных рукописным шрифтом (зедра – зебра, шндюк – индюк), 1 зрительно-пространственную ошибку слова, написанного печатным шрифтом (зеркальное написание буквы «с»).

Полина допустила 8 ошибок при контрольном списывании, в них входят: 4 ошибок в замене и смешении букв в слове, написанного рукописным шрифтом (жуг – жук, пезец – песец, вакон – вагон и др.), 2

оптические ошибки в словах, написанных печатным шрифтом (У ёмки сибел пушистый зайчик), 1 моторную ошибку слова, написанного рукописным шрифтом (нуха – муха), 1 ошибку звукового анализа и синтеза в слове, написанного рукописным шрифтом (снек - снег).

Аня допустила 9 ошибок при контрольном списывании, в них входят: ошибка в замене и смешение букв в слове, написанного печатным шрифтом (бушистый – пушистый), 1 моторную ошибку в слове, написанного рукописным шрифтом (дагон – вагон), 7 зрительно-пространственных ошибок в словах, написанных рукописным шрифтом (зеркальное написание букв «с», «е», «ё» и др.).

Андрей допустил 8 ошибок при контрольном списывании, в них входят: 5 ошибок в замене и смешение букв в слове, написанных рукописным шрифтом (щук – жук, банд – бант, вакон – вагон, озень – осень), 1 оптическую ошибку в слове, написанного печатным шрифтом (шндюк – индюк), 1 моторную ошибку в слове, написанного печатным шрифтом (пушистый – тушистый), 1 зрительно-пространственную ошибку в слове, написанную рукописным шрифтом (зеркальное написание буквы «е»).

Дима допустил 2 ошибки звукового анализа и синтеза в слове, написанного рукописным шрифтом (тядел – дятел, мыка – мышка).

Вадим допустил 10 ошибок при контрольном списывании, в них входят: 2 ошибки в замене и смешение букв в словах, написанных рукописным шрифтом (банд – бант, еносъ – осень), 6 оптических ошибок в словах, написанных рукописным шрифтом (нелудь – желудь, мышка – мышка, шайка – майка и др.), 1 моторную ошибку в слове, написанного печатным шрифтом (ёлни – ёлки), 1 зрительно-пространственную ошибку в слове, написанного рукописном шрифтом (зеркальное написание буквы «с»).

Анализ полученных данных показал, что большее количество ошибок было допущено в заменах и смешениях букв (общее количество ошибок –

13), а также были выявлены оптические ошибки (общее количество ошибок – 13). Меньше всего ошибок звукового анализа и синтеза (общее количество ошибок – 3).

Далее представим результаты диагностического обследования процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня по методике И.Н. Садовниковой, раздел 2 «Диктант» (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты обследования процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня по разделу «Диктант»

№	Имя	Диктант						Уровень
		Группы ошибок						
		Замена и смешение букв	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно - пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза	Количество ошибок	
1	Кирилл	2,0	5,0	1,0	0	1,0	9,0	Низкий
2	Полина	6,0	1,0	0	1,0	1,0	9,0	Низкий
3	Анна	1,0	0	1,0	4,0	2,0	8,0	Низкий
4	Андрей	8,0	1,0	0	2,0	0	11,0	Низкий
5	Дмитрий	1,0	2,0	1,0	0	6,0	10,0	Низкий
6	Вадим	1,0	4,0	2,0	1,0	0	8,0	Низкий

Отообразим полученные данные с помощью гистограммы (рисунок 2).

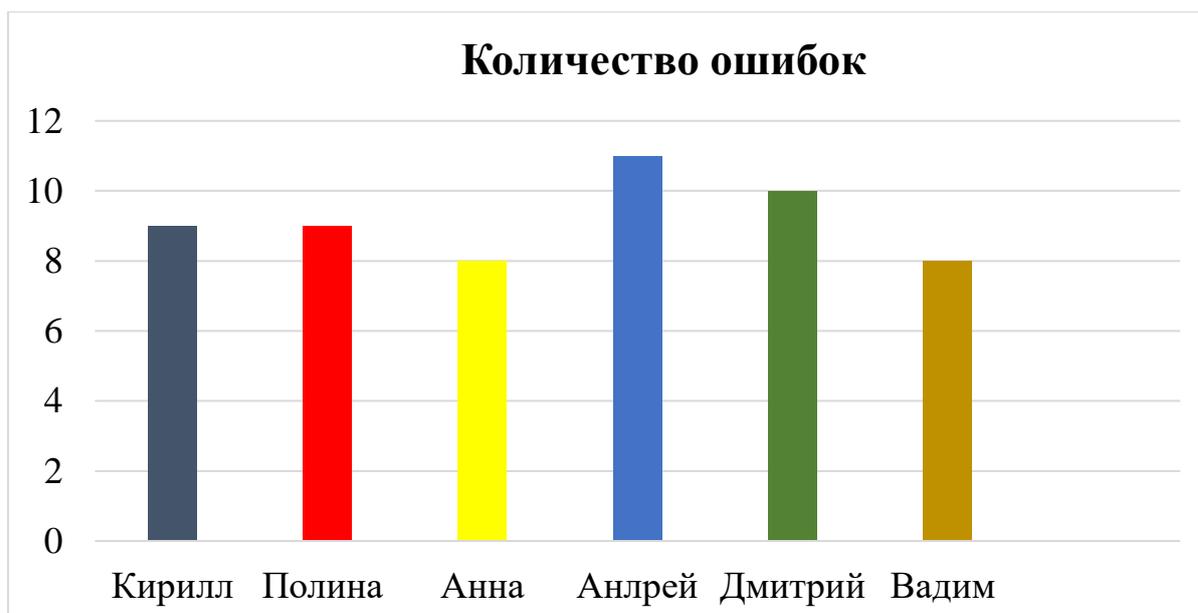


Рисунок 2 – Средние показатели количества ошибок на письме у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня по разделу «Диктант»

Представим обобщенные результаты обследования по разделу «Диктант».

У всех детей экспериментальной группы (6 детей) был выявлен низкий уровень письма.

Представим результаты обследования по каждому ребёнку.

Кирилл допустил 9 ошибок при написании диктанта, в них входят: 2 ошибки в замене и смешении букв в словах (напили – наступили, мозные – морозные), 5 оптических ошибок слов (гечка – речка, замепзла – замерзла, жолода – холода и др.), 1 моторную ошибку в слове (дѣти – дети), 1 ошибку звукового анализа и синтеза (холда – холода).

Полина допустила 9 ошибок при написании диктанта, в них входят: 6 ошибок в замене и смешении букв в словах (лет – лед, курах – руках, конки – коньки и др.), 1 оптическую ошибку (Лута – Луша), 1 зрительно-пространственную ошибку (зеркальное написание буквы «с»), 1 ошибку звукового анализа и синтеза в слове (пачки – почки).

Аня допустила 8 ошибок при написании диктанта, в них входят: 1 ошибку в замене и смешении букв в слове (поячки – появились почки), 1 моторную ошибку (неные – нежные), 4 зрительно-пространственных ошибок в словах (зеркальное написание букв «с», «е», «ё»), 2 ошибки звукового анализа и синтеза (деснулись – деревья проснулись, мизниго – зимнего).

Андрей допустил 11 ошибок при написании диктанта, в них входят: 8 ошибок в замене и смешении букв в слове (дерелись – деревья проснулись, доялись – появились, лет – лед и др.), 1 оптическую ошибку в слове (кпепкий – крепкий), 2 зрительно-пространственных ошибки в словах (зеркальное написание букв «е», «ё»).

Дима допустил 10 ошибок при написании диктанта, в них входят: ошибка в замене и смешении букв в слове (коньги – коньки), 2 оптические ошибки (воятся – боятся, бегдт – бугут), 1 моторную ошибку (на дваре – на

дворе), 6 ошибок звукового анализа и синтеза в словах (ёлд – лёд, мерзлаза – замерзла, фесело – весело и др.).

Вадим допустил 8 ошибок при написании диктанта, в них входят: ошибка в замене и смешение букв в слове (теньки – деньки), 4 оптических ошибок (доровья – деревья, мерезные – морозные и др.), 2 моторные ошибки (бети – дети, мьду – льду), 1 зрительно-пространственную ошибку (зеркальное написание букв «с»).

После проведения диктанта у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, мы можем наблюдать, что большее количество ошибок проявлялось в заменах и смешениях букв (общее количество ошибок – 19), а также были выявлены оптические ошибки (общее количество ошибок – 13). Меньше всего моторных ошибок (общее количество ошибок – 5).

Представим обобщенные результаты диагностического обследования процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня по методике И. Н. Садовниковой (таблица 4).

Таблица 4 – Обобщенные результаты обследования процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

№	Имя	Ошибки на письме				Уровень сформированности письма
		Списывание слов	Списывание с предложения	Запись предложения	Запись текста	
1	Кирилл	5,0	3,0	2,0	7,0	17,0 Низкий
2	Полина	6,0	2,0	3,0	6,0	16,0 Низкий
3	Анна	6,0	2,0	4,0	4,0	16,0 Низкий
4	Андрей	5,0	3,0	2,0	9,0	19,0 Низкий
5	Дмитрий	2,0	0	2,0	8,0	12,0 Средний
6	Вадим	9,0	1,0	3,0	5,0	18,0 Низкий

Анализ полученных результатов исследования показал, что младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня больше всего

допускали ошибок, проявляющихся в замене и смешении букв, а также оптических ошибок. Ошибки заключались в заменах и искажениях графического образа букв (зеркальное написание букв, не дописывание или приписывание элементов букв и т. д.).

Дети с ОНР III уровня допускали ошибки по замене и смешении букв, так как в основе данных ошибок лежит нарушение фонематического распознавания фонем родного языка.

Оптические ошибки связаны с недоразвитием зрительно-пространственных представлений, несформированностью латерализацией (преобладание одной стороны тела над другой) и двигательных навыков, нарушение в формировании оптических речевых систем в головном мозге. У детей появляются трудности в различии правой и левой руки, нарушение умения определять направление в пространстве, нарушение зрительного восприятия, трудности в запоминании и повторении последовательности движений.

Во время проведения эксперимента, дети показали низкий уровень сформированности письма, 5 школьников (84%) допустили более 8 ошибок при выполнении заданий первого раздела и более 8 ошибок второго раздела: контрольное списывание и диктант. 1 школьник (16%) показал средний уровень сформированности письма, так как допустил менее 8 ошибок в каждом из разделов.

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 (зедра – 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.

2.3 Организация и содержание логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Проведённый анализ результатов эксперимента, позволил нам выявить нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Исходя из этого, целью формирующего эксперимента является составление комплекса упражнений по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

При составлении комплекса упражнений, мы полагались на следующие общедидактические 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 ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и методические пособия следующих авторов: О.В. Чистякова, А.В. Ястребова, И.Н. Садовникова [29], АООП

для детей с тяжёлыми нарушениями речи МБОУ «ООШ №7» г. Троицка, Челябинской области.

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

1 направление «Коррекция ошибок на основе замены и смешения букв». Цель: преодоление нарушений письма, обусловленных нарушением фонемного распознавания (дифференциации) фонем родного языка.

2 направление «Коррекция оптических ошибок». Цель: преодоление трудностей письма, обусловленных трудностями недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений.

3 направление «Коррекция моторных ошибок». Цель: преодоление нарушений письма, обусловленных трудностями движением руки во время письма, нарушение связи моторных образов и звуков и слов со зрительными образами.

4 направление «Коррекция зрительно-пространственных ошибок». Цель: преодоление трудностей, обусловленных сложностями ориентировки на тетрадном листе, трудности удержания строки, смешение зрительного и двигательного образа букв и др.

5 направление «Коррекция ошибок звукового анализа и синтеза». Цель: преодоление трудностей, проявляющихся в пропусках гласных и согласных букв, заменах букв, слитном и раздельном написании слов, добавление букв и слогов.

В таблице 5 представлен комплекс дидактических упражнений, составленный с целью коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Таблица 5 – Комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

№	Направление логопедической работы	Названия упражнения	Цель	Содержание коррекционной работы
1	2	3	4	5
1	Коррекция ошибок на основе замены и смешения букв	«Придумай слово со звуками с-ш».	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.
		«Подбери пропущенные буквы в словах».	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.
		«Запиши слова правильно».	Развитие дифференциации гласных звуков.	Ребёнку предлагается прослушать слова, которые произносит логопед не правильно и записать их правильно.
		«Вставь в слова мягкий знак».	Преодоление смешение твёрдых и мягких звуков.	Ребёнок должен вставить в слова мягкий знак.
2	Коррекция оптических ошибок	«Рассмотри предметы и назови их форму».	Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.	Ребёнок рассматривает картинки и определяет форму предметов.
		«Запиши буквы, написанные красным цветом».	Развитие зрительного восприятия и буквенного гнозиса.	Из строки букв ребёнку нужно записать только те буквы, которые написанные красным цветом.
		«Буквы заблудились».	Расширение объёма зрительной памяти, буквенного гнозиса.	Логопед раскладывает 8 – 10 карточек, на каждой из которых нарисована буква. Ребёнок внимательно смотрит на последовательность, затем логопед незаметно меняет карточки, а ребёнок должен выложить их в правильной последовательности.

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
		«Найди в строке два одинаковых слога».	Работа направлена на развитие языкового анализа и синтеза, определение сходства и различия оптически сходных букв.	Ребёнок находит в строке слогов два одинаковых.
3	Коррекция моторных ошибок	«Наложённые буквы».	Закрепление в памяти целостных образов букв.	Ребёнок смотрит на карточку с наложенными друг на друга буквами и называет эти буквы.
		«Найди и обведи по контуру букву в тексте».	Работа по вербализации мыслительных процессов на уровне буквы (слова, предложения), развитие графомоторных навыков.	Ребёнок обводит по контуру буквы.
		«Покажи написанное слово, назови последовательно буквы».	Развитие устойчиво зрительного внимания через его переключение.	Ребёнок в воздухе показывает, как пишутся слова (дом, мышь, якорь, кот) и называет последнюю букву.
		« Ошибка! ние».	Развитие предметно-буквенного гнозиса.	Логопед показывает на бумаге печатную буквы, ребёнок должен запомнить, как она пишется, и написать её в тетрадь.
4	Коррекция зрительно-пространственных ошибок	«Найди неверно написанную букву».	Развитие концентрации внимания, зрительно-моторной координации	В строке букв, ребенок ищет неверно записанную букву и проговаривает ее
		«Тайны чистого листа».	Развитие умения ориентироваться на листе бумаги.	Логопед просит показать ребёнка показать, где верх, низ, право, лево на листе бумаге.

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
		«Напиши букву справа или слева, в центре, в треугольнике, круге».	Развитие умения ориентироваться на листе бумаги.	Ребёнку предлагается написать буквы (К, А, О, П) в разных частях листа: в углу, в середине, в кругу, в треугольнике.
		«Конструирование букв из элементов».	Развитие зрительного анализа и синтеза.	Ребёнку предлагаются элементы букв, и ему нужно дописать эти элементы, чтобы получились буквы.
5	Коррекция ошибок звукового анализа и синтеза	«Спрячь первый звук в слове».	Различение на слух оппозиционных звуков.	Логопед просит ребёнка убрать первый звук из слов (собака, рак, шоколад, конверт, якорь). Задача ребёнка правильно определить первый звук в слове.
		«Образуй новое слово».	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Из предложенных слогов, ребёнку нужно составить слово.
		«Спрячь первый и последний звук в слове».	Закрепление навыков звукового анализа и синтеза.	Логопед просит ребёнка убрать первый и последний звуки из слов (моряк, яблоко, сковорода, свет, луна). Задача ребёнка правильно определить первый и последний звуки в слове.
		«Замени первый звук, чтобы получить новое слово».	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Ребёнок заменяет первый слог в слове, чтобы получить новое слово.

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 Кирилла и Вадима) 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 – Кирилл и Вадим, 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 Ане 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 уровня использовался в рамках логопедических занятий.

Выводы по второй главе

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

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

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

В результате нашего исследования, у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 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 преодолению нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

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 логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

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 уровня 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 нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. В ходе эксперимента были

выявлены специфические ошибки, которые дети с ОНР III уровня 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 нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Мы определили методику логопедической 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. – 2019. – №9. – С. 3–10.
2. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников. – Москва : ТЦ Сфера, 2021 — 64 с. – ISBN 978-5-9949-0398-8.
3. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Психология чувственного познания / Борис Ананьев. – Москва : [б. и.], 2021. – 213 с.
4. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / Т. В. Божович // Современные подходы диагностике и коррекции речевых расстройств. – Санкт-Петербург, 2021. – 106 с. – ISBN отсутствует.
5. Безруких М. М. Обучение письму / М. М. Безруких. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2019. – 608 с. – ISBN: 978-5-91743-001-0.
6. Бельтюков В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе. Вопросы психологии / Владимир Бельтюков. – Москва, 2020. – № 1. – С. 89–92.
7. Берштейн Н. А. О построении движений [Текст] // Физиология Моторика (физиол.) / Николай Бернштейн. – Москва : [б. и.], 2020. – 182 с.
8. Волкова Л. С. Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. Вузов [Текст] / Под ред. Ларисы Волковой: В 5 кн. – Москва : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2022. – Кн. IV: Нарушения письменной речи. – 303 с. – ISBN 5-691-01357-2.
9. Воробьева Ю. А. Логопедическая работа по коррекции недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи / Под ред. Юлии Воробьевой. – Кострома : [б. и.], 2022. – 201 с.

10. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – Москва : АСТ : Астрель, 2021. – 350с. – ISBN отсутствует
11. Городилова, В. И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения : пособие для занятий с детьми младшего школьного возраста / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2018. – 384 с. – ISBN 978-5-9925-0098-1.
12. Дунаева Н. Ю. Нарушение слоговой структуры слова у детей с ОНР: конспекты логопедических занятий с детьми с общим недоразвитием 40 речи (ОНР): учебное пособие / Н. Ю. Дунаева, С. В. Зяблова. – Москва : Владос, 2021. – 37 с. – ISBN 978-5-9500494-9-1.
13. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва : Сфера, 2016. – 192 с. – ISBN 5-89144-533-6.
14. Елецкая, О. В. Формирование орфографического навыка письма у учащихся с дизорфографией / О. В. Елецкая // Логопед: Научно-методический журнал. – 2017. – №5. – С. 16–37.
15. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Пособие для логопедов. – Москва : Просвещение, 2022. – 224 с. – ISBN 5-09-001272-5.
16. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. Пособие для логопеда – Москва : Просвещение, 2020. – 89 с. – ISBN 5-09-003511-3.
17. Ефименкова Л. Н., Шаховская С. Н. Преемственность коррекционных и учебных задач в логопедической работе при нарушении письменной речи учащихся. Межвузовский сборник научных трудов. – Москва : [б. и.], 2020. – 89 с.
18. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – Москва : Наука, 2020. – 64 с. – ISBN отсутствует.

19. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у детей: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 2021. – 238 с. – ISBN 978-5-9780-0422-9.
20. Зубарева, Л. В. Коррекция письма на уроках. 1-4 классы. Практические и тренировочные задания и упражнения / Л. В. Зубарева // под ред. Г. П. Поповой. – Волгоград : Учитель, 2017 г. – 67 с. – ISBN: 978-5-6040273-8-7.
21. Иншакова О. Б. Нарушения письма и чтения учащихся правой и левой руки. – Москва : [б. и.], 2020. – 169 с.
22. Калягин В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Москва : Академия, 2020. – 320 с. – ISBN отсутствует.
23. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – Москва : Книга по Требованию, 2022. – 171 с. – ISBN: 978-5-458-38909-9.
24. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы. Учебно-методическое пособие. – Москва : Астрель, 2021. – 158 с. ISBN 978-5-170-34172-6.
25. Колпаковская И. К. Особенности письма у детей с ОНР. – Москва : [б. и.], 2020. – 74 с.
26. Колповская И. К. Характеристика нарушений письма и чтения / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина. – Москва : Просвещение, 2018. – с. 166–190.
27. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург : Речь, 2022. – 97 с. – ISBN 5-7562-0004-5.
28. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция – Ростов н/Д: «Феникс»,

Санкт-Петербург : «Союз», 2018. – 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»). ISBN 5-222-05013-0.

29. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. – Москва, Издательство : Владос ; 2020. – 104 с. ISBN: 978-5-691-01217-4.

30. Лалаева Р. И. , Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – Санкт-Петербург : ЮРАЙТ, 2021. – 160 с; ил. – ISBN 5-87852-109-1.

31. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. / Р. Е. Левина. – Москва, 2021. – 312 с. – ISBN отсутствует.

32. Левина Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи. / Р. Е. Левина // Вопросы логопедии. – Москва, 2021. – С. 225–249.

33. Логопедия. Методическое наследие: Кн. 5 Фонетико – фонематическое и общее недоразвитие речи / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Гуманит. ИЗД. Центр ВЛАДОС, 2022. – 479 с. : ил. – ISBN 978-5-691-01218-1.

34. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова : учебное пособие. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2020. – 192 с. – ISBN: 5-8064-351-3.

35. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – Москва : Изд-во МГУ, 2020. – 504 с. – ISBN отсутствует.

36. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. Пособие для студ. Психол. Фак. Высш. Учеб. Заведений / А. Р. Лурия. – М. Академия, 2022. – 345 с. – ISBN отсутствует.

37. Мастюкова Е. М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии. / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 2016. – № 1. – с. 7–13.

38. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2018. – №4. – С. 13–25.

39. Оглоблина И. Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников / И. Ю. Оглоблина. – Москва : Владос, 2017. – 64 с. - ISBN 978-5-691-02169-5.

40. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. – Москва : 4-е изд. доп. Азбуковник, 2021. – 944 стр. ISBN 5-89285-003-X.

41. Орфинская В. К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии. / Логопедия. Методическое наследие // В. К. Орфинская. – Москва, 2021. – 122 с. – ISBN отсутствует.

42. Парамонова Л. Г. Легкий способ научиться правильно говорить и писать. Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия. / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Сова, 2019. – 420 с. – ISBN отсутствует.

43. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – Москва : Изд-во МГУ, 2020. – 255 с. : ил. – ISBN 5-87065-036-4.

44. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. – Москва : 2021. – 300 с. – ISBN: 5-89144-214-0.

45. Спирина Л. Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма. / Под ред. Р. Е. Левиной // Вопросы логопедии. – Москва, 2021. – 175 с. – ISBN отсутствует.

46. Туманова Т. В. К проблеме преодоления нарушений письма у школьников с недоразвитием речи / Т. В. Туманова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : сб. ст. : в 2 ч. / гл. ред. Н. Г. Андреева. – Москва : Изд-во МСГИ, 2018. – Ч. 1. – с. 263–269.

47. Тучинская Л. Н. Причины и коррекция нарушений письма и чтения у детей школьного возраста / Л. Н. Тучинская. 2018. – URL : <http://www.zapartoi.ru/article.552.html> (дата обращения: 16.01.2024).

48. Филичева Т. Б. , Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, родителей. – Москва : Альфа, 2021. – 103 с. – ISBN отсутствует.

49. Хватцев М. Е. Логопедия. Учебное пособие для ВУЗов. В 2-х книгах. Кн. 2. : Гуманитар. – Москва : Изд. Центр ВЛАДОС, 2022. – 292 с. – ISBN 978-5-98227-882-1.

50. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Пособие для учителей-логопедов. – Москва : Просвещение, 2018. – 103 с. – ISBN отсутствует.

51. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи / Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – Москва : 2022. – 131 с. – ISBN отсутствует.

52. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2022. – №2. – С. 60–70.

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, песец, 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 дисграфические 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 нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

1. Коррекция ошибок на основе замены и смешения 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 ь 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».

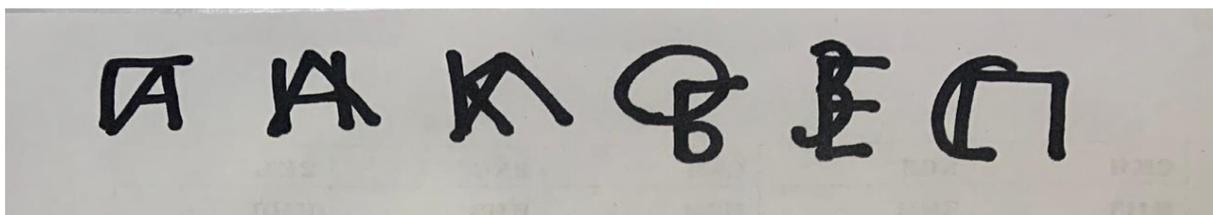
Цель: развитие языкового анализа и синтеза, определение сходства и различия оптически сходных букв.

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

3. Коррекция моторных ошибок

Упражнение № 1. «Наложенные буквы».

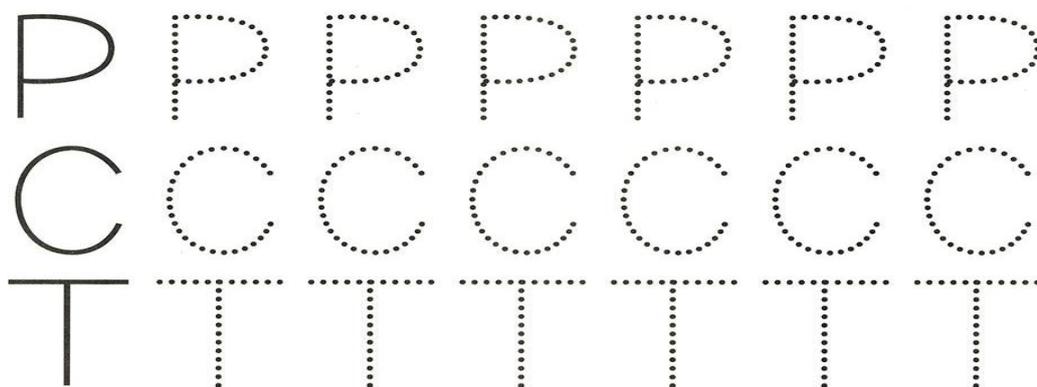
Цель: Закрепление в памяти целостных образов букв.



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.

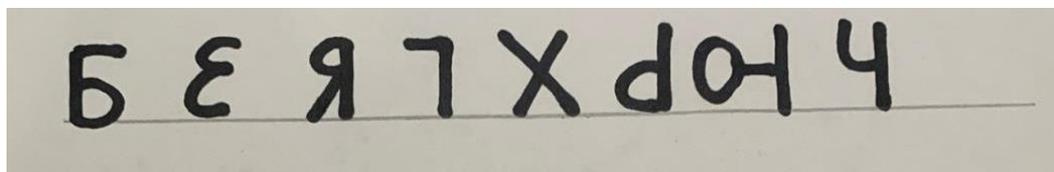
Упражнение № 4. «Фотографирование».

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».

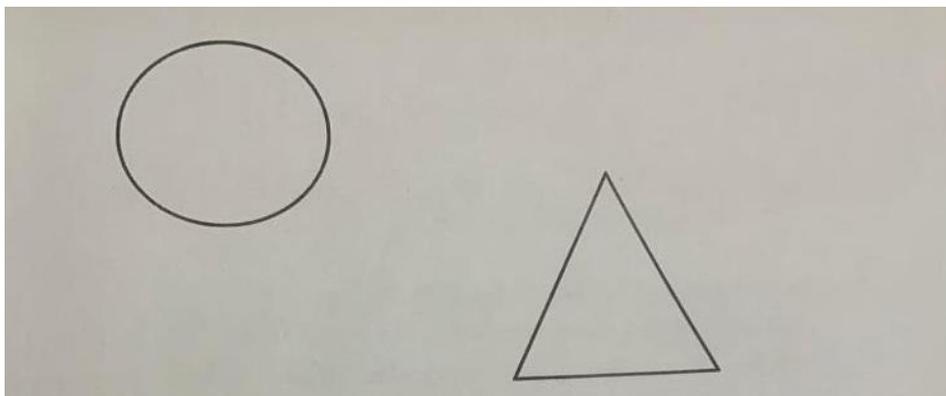
Цель: Развитие умения ориентироваться на листе бумаги.

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

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

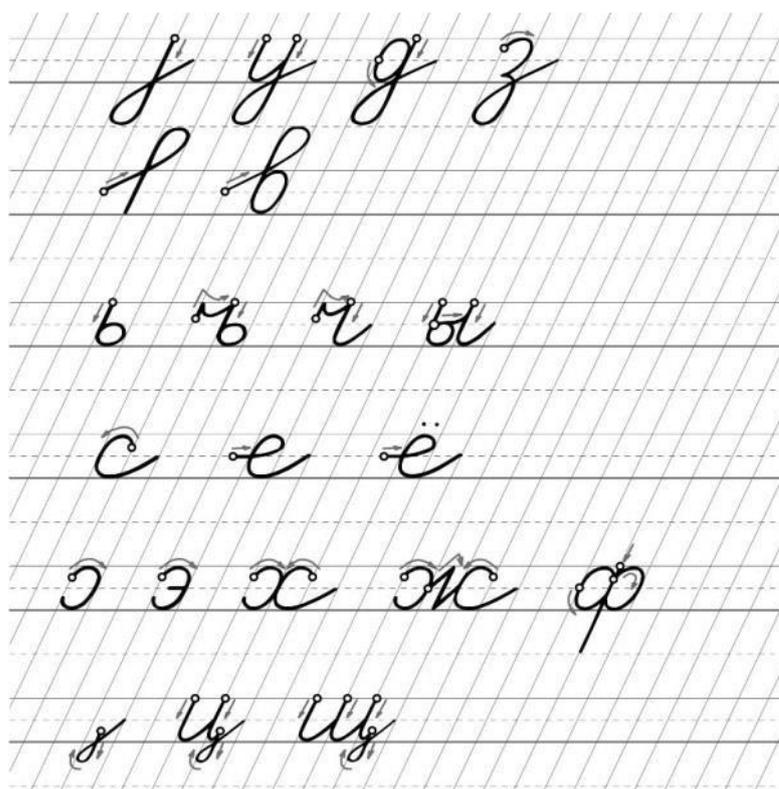
Цель: Развитие умения ориентироваться на листе бумаги.

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.