



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

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

Формирование каллиграфических навыков у детей младшего возраста

с дисграфией на логопедических занятиях

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

91 % авторского текста

Работа рекомендована к защите:

рекомендована/не рекомендована

« 5 » 03 2025 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы 3Ф-521-101-5-2

Доскенова Владислава Алексеевна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СПиПМ

Ковалева Алёна Александровна

Челябинск

2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ	
1.1. Закономерности формирования каллиграфического навыка у младших школьников	6
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией	13
1.3. Особенности каллиграфического навыка младших школьников с дисграфией.....	22
1.4. Специфика коррекции каллиграфического навыка младших школьников с дисграфией на логопедических занятиях	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ	
2.1. Методика изучения каллиграфического навыка детей младшего школьного возраста с дисграфией	33
2.2. Состояние каллиграфического навыка детей младшего школьного возраста с дисграфией	47
2.3. Организация и содержание логопедической работы коррекции каллиграфического навыка детей младшего школьного возраста с дисграфией на логопедических занятиях	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	67

ВВЕДЕНИЕ

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей младшего школьного возраста, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет.

Среди них значительную часть составляют дети 9-10-летнего возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуковой стороной языка. Имея полноценный слух и интеллект, они, как правило, не готовы к усвоению школьной программы из-за недостаточного развития фонематических процессов. Эти учащиеся составляют основную группу риска по школьной неуспеваемости, особенно в овладении письменной речью, где одним из ключевых является каллиграфический навык. Основная причина их затруднений – недостаточное развитие мелкой моторики, зрительно-пространственного восприятия, моторной координации и языкового анализа, что непосредственно отражается на формировании каллиграфического навыка у младших школьников.

Как показывают исследования по изучению письменной речи детей с дисграфии (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Н.Г. Садовникова, Т.В. Ахутина, Л.Г. Парамоновой и другие), правильно организованный коррекционный процесс способствует не только преодолению нарушений фонематического восприятия, но и формированию прочной устно-речевой основы, необходимой для успешного овладения письменной речью.

Таким образом, на основе вышесказанного можно отметить актуальность изучаемой проблемы. Данный факт позволяет сформулировать тему исследования «Коррекция каллиграфических навыков у детей младшего возраста с дисграфией на логопедических занятиях».

Объект исследования – каллиграфический навык детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Предмет исследования – специфика логопедической коррекции каллиграфического навыка у младших школьников с дисграфией на логопедических занятиях.

Цель исследования – теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по формированию каллиграфического навыка младших школьников с дисграфией.

Исходя из поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности каллиграфического навыка младших школьников с дисграфией.
3. Подобрать логопедические приемы и упражнения по формированию каллиграфических навыков у младших школьников с дисграфией на логопедических занятиях.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (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 каллиграфического навыка у младших школьников с дисграфией проводилась на базе МБОУ СОШ № 121 г. Челябинска». В ней принимали участие 6 детей изучаемой категории.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава посвящена теоретическому анализу проблемы дисграфии и каллиграфических нарушений у младших школьников. В ней подробно изучены особенности формирования каллиграфического навыка, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию каллиграфического навыка у младших школьников с дисграфией. Также во второй главе описано содержание логопедической коррекции каллиграфического навыка у младших школьников с дисграфией, в соответствии с которым подобраны упражнения для формирования каллиграфического навыка на логопедических занятиях.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

1.1. Закономерности формирования каллиграфического навыка у младших школьников

Одной из сторон общего развития младших школьников является развитие речи. Речь в целом – это явление многогранное. Если устными формами речевой деятельности человек может овладеть и вне обучения, то вот письменным формам обучения нужно учиться. Важной составляющей считается письмо как способность с помощью графических знаков выражать содержание речи, мысли человека. Развитие письменной речи не может происходить успешно без овладения самой техникой письма – без овладения навыком. Определим понятие «навык» по словарям. Согласно определению, приведенному в «Словаре терминов по общей и социальной педагогике» А.С. Ворониной, навык представляет собой умение, доведённое до автоматизма в результате многократного повторения и являющееся важным компонентом практической деятельности. Автор подчёркивает, что навык проявляется в способности совершать необходимые действия автоматизированно, без сознательного контроля, что достигается путём длительной отработки и доведения выполнения до совершенства [13].

В словаре «Педагогика. Словарь системы основных понятий» А.М. Новиков раскрывает понятие навыка как сформированное, автоматически осуществляемое действие, не требующее сознательного контроля и специальных волевых усилий для его выполнения. Формируется в процессе многократных повторений (упражнений, тренировок) [37].

В «Педагогическом словаре» Г.М. Коджаспирова говорится, что навык – это действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [20]. Таким образом, навык – это умение, приобретённое

в результате тренировки, повторов упражнений. Это значит, что при формировании у ученика какого-то действия, оно сначала формируется развернуто, фиксируя каждый шаг, затем переходит в умение. По мере тренировки и выполнении этого действия умение совершенствуется, процесс выполнения действия сокращается, промежуточные шаги этого процесса перестают осознаваться, действие выполняется полностью автоматизировано – у младшего школьника образуется навык в выполнении этого действия, т.е. умение переходит в навык [50].

В современной методике обучения письму «каллиграфия» понимается как умение писать четким, устойчивым, удобочитаемым почерком. Вместе с «чисто техническим навыком» (начертанием букв на бумаге) идет формирование представления о буквенной записи слова, отражающей связь между значением и формой, то есть формируется автоматизированный способ действия - графический навык. Понятия «графический» и «каллиграфический» (навык) мы определяем по Н.Г. Агарковой [2]. Понятие «графический» (навык) «вбирает» в себя всё содержание графики как раздела лингвистики, тогда как «каллиграфический» (навык) характеризует лишь внешнее качество письма, то есть умение писать правильным и устойчивым почерком, не нарушая высоты, ширины, угла наклона элементов, букв и соединений букв. Следовательно, ключевым понятием в методике обучения первоначальному письму является «графика». Таким образом, графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов) [19].

В толковом словаре живого великорусского языка В. Даля описывается значение слова «каллиграфия» как чистописание и краснописание [16]. А в толковом словаре Т.Ф. Ефремовой каллиграфия – это искусство писать четким, красивым почерком [18, с. 338]. Из этого следует, что каллиграфический навык – это искусство красивого письма, то есть умение

писать правильным, понятным и устойчивым почерком, соблюдая высоту, ширину, угол наклона букв, и правильное соединение букв. Термин «каллиграфический» сочетается со словами «почерк», «письмо».

В процессе формирования письма у ребенка формируется 2 вида грамотности: графическая и каллиграфическая.

Графическая грамотность – один из показателей сформированности навыка письма – проявляется в том, допускает ли ученик ошибки, возникающие в процессе перекодировки звуковой формы слова в графическую и при непосредственном воспроизведении ее на бумаге [34].

Развитие графического навыка как технической стороны письменной деятельности в большой степени зависит от умения детей ориентироваться на листе бумаги. Это связано с тем, что формы букв определены не только составом входящих в них элементов, но и их количеством, размером и пространственным расположением относительно рабочей строки. Тем самым, для того, чтобы ребенок освоил графический навык, ему следует осознано уяснить зрительный образ буквы, конкретно представлять себе, из каких элементов буква состоит и в каких пространственно-количественных отношениях данные элементы объединяются в каждой отдельной букве. [46] С целью осознанного выполнения языковых операций (а именно, выбор языковых единиц - предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо сформированная устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны быть на уровне возрастной нормы младшего школьного возраста. [29]

Каллиграфический навык неотъемлемо связан с письмом. В трудах Б.Г.Ананьева, Л.С.Цветковой, Е.В.Гурьянова, А.Н.Корнева, Р.Е.Левиной, А.Н.Леонтьева и других исследователей раскрыты механизмы формирования письма.

Формирование каллиграфического навыка у младших школьников представляет собой сложный, многоуровневый процесс, который

рассматривается в педагогике и логопедии с учетом как технических, так и когнитивно-речевых аспектов. Б.Г. Ананьев выделяет два уровня организации письма: сенсомоторный, отвечающий за техническую сторону (правильность начертания букв, плавность линий, соблюдение пропорций), и письмо как речевую деятельность, связанную с передачей смысла и грамматическим оформлением текста [4]. Это разделение позволяет глубже понять закономерности становления каллиграфии, поскольку техническая сторона письма зависит от развития мелкой моторики, зрительно-пространственной координации и кинестетического контроля, в то время как речевой аспект требует сформированности языковых и когнитивных функций. Сенсомоторный уровень, по Ананьеву, является базовым для овладения каллиграфическим письмом, поскольку именно на этом этапе происходит отработка графических движений, их автоматизация и доведение до точности.

Сенсомоторным уровнем письма обеспечиваются такие операции как:

- звуковой анализ слов (установление последовательности звуков и уточнение слышимых вариантов звуков);
- перевод фонем в графемы;
- перевод зрительных образов букв (графем) в двигательные образы.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, развитие письменной речи, включая каллиграфию, тесно связано с уровнем сформированности высших психических функций, таких как внимание, зрительно-моторная координация и пространственное восприятие [14]. При осуществлении письменной деятельности непременно участвуют высшие психические функции: логическая память, смысловое восприятие, произвольное внимание, отвлеченное мышление и др.

В педагогической литературе подчеркивается, что процесс овладения каллиграфией проходит ряд этапов: от копирования образцов до свободного, плавного письма [9].

В логопедических исследованиях акцент делается на взаимосвязи каллиграфии с речевым развитием. Т.Г. Визель отмечает, что нарушения

письма (дисграфия) часто сопровождаются трудностями в овладении каллиграфией из-за недостаточной сформированности зрительно-пространственных представлений и мелкой моторики [17].

Р.И. Лалаева подчеркивает, что у детей с речевыми нарушениями процесс автоматизации каллиграфического навыка требует дополнительной коррекционной работы, включающей развитие графомоторных функций и зрительного анализа [26].

Формирование каллиграфического навыка у младших школьников представляет собой сложный процесс, который может быть рассмотрен через призму трехуровневой функциональной структуры письма, предложенной А.Н. Корневым [24]. Данная модель позволяет системно проанализировать психофизиологические и когнитивные компоненты, лежащие в основе овладения каллиграфией.

На нижнем (3-м) уровне, включающем развитие интеллекта, формирование условных рефлексов, сукцессивных способностей и моторики пальцев, закладываются базовые предпосылки для каллиграфического письма. Особое значение имеет развитие мелкой моторики, поскольку именно она обеспечивает точность и плавность графических движений. Как отмечает Л.С. Цветкова, согласованная работа кинестетического и проприоцептивного анализаторов, формирующаяся на этом уровне, является основой для автоматизации письменных движений [47].

Средний (2-й) уровень, включающий способность к символизации, фонематическое восприятие, операции фонологического структурирования и пространственной организации, непосредственно связан с технической стороной каллиграфии. Развитие зрительно-моторной координации, входящее в этот уровень, особенно значимо для соблюдения пропорций букв, их правильного расположения на строке и поддержания единого наклона при письме. Нарушения на этом уровне, по данным исследований, часто приводят к специфическим ошибкам, таким как несоответствие размеров букв, их зеркальное написание или нарушение строки [24].

Высший (1-й) уровень, включающий навыки звуко-буквенной символизации, моделирования звуковой структуры слов и графо-моторные навыки, интегрирует все предыдущие компоненты в целостный каллиграфический акт. Графо-моторные навыки, являющиеся ключевыми для каллиграфии, формируются на основе всех трех уровней, что подчеркивает системный характер процесса овладения каллиграфическим навыком.

Процесс формирования каллиграфического навыка в норме, как отмечает Мазанова Е.В. [36] проходит несколько этапов:

1. Зрительное восприятие и запоминание графического образа буквы
2. Слуховое соотнесение звука с буквенным обозначением
3. Двигательное программирование и реализация написания
4. Автоматизация графомоторных навыков.

Одним из показателей каллиграфического навыка представляется взаимосвязанность письма. Взаимосвязанность характеризуется числом алфавитных символов, написанных в слове за один приём, т.е. без отрыва. Она выражается в мастерстве ученика правильно соединять буквы и размеренно перемещать руку в правую сторону согласно критерию написания целых слов.

Связанность письма – это один из главных компонентов сформированности каллиграфического навыка. При соблюдении всех норм безотрывного письма стиль учащегося становится точным и стабильным, а скорость письма – ускоренной [19].

Процесс формирования каллиграфического навыка не представляет для детей интереса, тем более увлечения. И это не дает возможность осознанно его правильно сформировать. При знакомстве с написанием букв работа ведется в большей степени над начертаниями отдельных ее элементов, а не над ее целостным написанием. Отмечается, что каллиграфический навык в младшем школьном возрасте вырабатывается в процессе длительных упражнений.

Изучением проблемы формирования каллиграфического навыка занимались учителя, методисты и ученые: Е.А. Потапова [41], В.А. Илюхина

[19], Н.Г. Агаркова [1], Л.Я. Желтовская [18], Е.Н. Соколова [44], Н. А. Федосова [45] и др.

Каллиграфия опирается на двигательный навык, в частности на мускульные усилия. Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский отмечал: «Истоки способностей и дарований детей находятся на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» [49].

Таким образом, на основании проведённого анализа понятия «каллиграфический» навык (по Н.Г. Агарковой) — это способность писать разборчиво, соблюдая нормы начертания букв. Его формирование зависит от развития психических функций, проходит поэтапно и требует индивидуального подхода. Работа над навыком начинается с обучения письму и направлена на выработку чёткого, правильного почерка.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией

Современные представления о письме базируются на фундаментальных исследованиях П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой [3], рассматривающих высшие психические процессы как сложные системы многоуровневого иерархического строения. Исследователи определили, что письмо — это многофункциональный инструмент коммуникации, и нарушение работы любого из его компонентов влечет к возникновению серьезных проблем у ребенка. Расстройство письменной речи серьезно отражается не только на психических процессах ребенка, но и оказывает негативное влияние на коммуникативные навыки. Этому мнению придерживаются такие ученые, как Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарёва, Е.В. Крупская, А.В. Курганский, Р.И. Мачинская, О.В. Семенова и др. [39, 40]. Как правило, расстройство письменной речи всегда начинается с того, что у ребенка возникают сложности в произношении звуков, слогов, слов.

Нарушение звукопроизношения, неправильная постановка фонетического слуха у ребенка приводит к серьезным трансформациям в письменной речи.

Дисграфия является на сегодняшний день довольно распространенным речевым расстройством у детей с довольно дифференцированным патогенезом [39, с. 82]. Термин «дисграфия» рассматривался многими авторами (Р.И. Лалевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корневым и другими). Но в целом его трактуют, как невозможность научиться писать разборчиво или неспособность писать вообще.

Р.И. Лалаева даёт следующее определение: «Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [25].

Дисграфия у детей младшего школьного возраста характеризуется стойкими специфическими ошибками на письме, обусловленными несформированностью высших психических функций при сохранном интеллекте и нормальных условиях обучения [24]. В неврологическом статусе таких детей нередко выявляются признаки минимальной мозговой дисфункции (ММД), что проявляется в слабости регуляторных механизмов, повышенной утомляемости и лабильности нервных процессов [32].

По данным И. Н. Садовниковой, у детей с дисграфией наблюдаются нарушения мелкой моторики, недостаточная координация движений руки, что затрудняет формирование графомоторного навыка. Кроме того, у данной категории учащихся часто встречаются сопутствующие речевые нарушения, такие как дислексия, фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) или общее недоразвитие речи (ОНР) [25].

Л.С. Волкова. определяет дисграфию, как частичное специфическое нарушение процесса. письма., проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешениях или пропусках букв, в искажениях звукослогового состава слова и структуры предложений [30,с. 15].

А.Н. Корнев указывает на то, что дисграфия – это стойкая неспособность овладеть навыками письма. по правилам графики, несмотря на достаточный уровень развития интеллекта. и речи, а также отсутствие грубых нарушений слуха и зрения [22, с. 57].

Во всех вышеназванных определениях общим является понимание того, что дисграфия – это нарушение процесса письма., но расхождения касаются симптоматики и механизмов этого процесса.

Изучение дисграфии как сложного нарушения письменной речи привело к появлению различных классификаций, отражающих как клинические, так и психолого-педагогические подходы (М. Е. Хватцев, О. А. Токарева, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев).

Классификация дисграфии М.Е. Хватцева разработана с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма.

М.Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии, два из которых – дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия – присутствуют и в современной классификации. Дисграфия на почве расстройств устной речи возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме. Оптическая дисграфия вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. Дисграфию на почве нарушения произносительного ритма М.Е. Хватцев связывал с недостаточным развитием чувства слухоречевого ритма, отрицательно сказывающимся как в устной речи, так и в письме.

С позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов [26, с. 33]. Степень недостаточности межанализаторных связей соотносится со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило

исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую. Наиболее подробно данные виды описаны в работе О.А. Токаревой [27].

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти[27,с.55].

С позиции клинико-психологического подхода дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений (С.С. Мнухин, А.Н. Корнев). [30, с. 20]. Так, А.Н. Корнев [23], рассматривая дисграфию с позиции клиникопсихологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма.

Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций; дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, диспраксическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций, разработанная Р. И. Лалаевой и дополнена И.Н. Садовниковой. Она включает в себя пять видов дисграфии:

1) Артикуляторно-акустическая дисграфия. Связана, в первую очередь, с неправильным произношением у ребенка звуков. Существует не только вербальная, но и невербальная, мысленная речь. Ребенок про себя неправильно проговаривает звуки во время письма, и, соответственно, переносит их на бумагу уже с ошибками. Для устранения этого вида дисграфии требуется провести с ребенком работу по коррекции звукопроизношения.

2) Акустическая дисграфия. Этот вид дисграфии характеризуется тем, что ребенок правильно произносит звуки, но не видит отличия между твердыми и мягкими, шипящими и свистящими звуками, например, г-к, з-с, в-ф, с-ш и т.д. Здесь важно объяснить ребенку отличия между группой звуков, дать понять, в чем их сходство и различие, чтобы он понимал, какие ошибки допускает.

3) Дисграфия, связанная с нарушением фонемного распознавания. Для этого вида дисграфии характерна трудность в написании различных букв, понимании их отличия. Ребенок может буквы не в ту сторону, менять их общий вид и форму. Здесь поможет применение прописей, чтобы у ребенка закрепилось правильное понимание внешнего вида букв, отличие схожих между собой элементов.

4) Дисграфия, вызванная трудностями в языковом анализе и синтезе. В этом случае у ребенка наблюдаются трудности в понимании синтаксических и грамматических правил строения слов, которые влияют на правильное формирование предложений. В этом случае дети пропускают слова, могут писать одно слово отдельно или два слова слитно, при этом у них также наблюдается отсутствие границ между предложениями.

5) Аграмматическая дисграфия. Данный вид дисграфии подразумевает неправильное склонение ребенком слов, из-за чего возникает неправильное правописание. Ребенку тяжело правильно просклонять существительное,

определить у него окончание. Такие проблемы чаще всего наблюдаются у билингвов – детей, растущих в семьях, где практикуется общение сразу на двух языках, а также в случаях, когда обучение происходит на языке, который не является для ребенка родным.

Письмо детей с дисграфией отличается медленным темпом, неразборчивым почерком и большим количеством ошибок даже при списывании [24]. По данным Л.Г. Парамоновой [38]., такие учащиеся испытывают значительные трудности при письме под диктовку и часто не замечают собственных ошибок.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией складывается из: клиникопсихопатологических проявлений, относящихся к нарушениям письма; комплекса нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющих психологические трудности в процессе письма. Клинические аспекты дисграфии раскрываются в работах С.С. Мнухина, И.П. Павлова. С позиций нейропсихологии дисграфия описана в работах А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой.

Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие. К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга. в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка [38, с. 14].

Согласно данным нейропсихологии функциональная несформированность лобных отделов мозга. и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля).

Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов.

Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности.

Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи [12, с. 52].

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся двуязычие (билингвизм) в семье, нечёткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, ЗПР [43, с. 52].

С патогенезом нарушений письменной речи А. Н. Корнев [23] связывает три варианта дизонтогенеза:

- задержку развития психических функций,
- неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций,
- парциальное недоразвитие ряда психических функций.

Нарушение письма часто сопровождается когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, отсюда следует важность выявления и учета психопатологических особенностей ребенка с дисграфией (эмоционально-волевою незрелость, низкую умственную

работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.). Работы И.Т. Власенко, Ю.Г. Демьянова., З.И. Калмыковой, А.Н. Корнева, И.Ю. Кулагиной, Л.С. Цветковой, А.В. Ястребова показывают, что в массовой школе у детей младшего школьного возраста, наблюдаются недостатки развития познавательной деятельности. Это связано с наличием у детей специфических расстройств письма.

У детей отмечается неравномерное психическое развитие, недостаточное формирование внимания и памяти [27, с. 32].

Внимание детей с дисграфией характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения, и распределения. У данной категории детей наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста.

Исследования О.А. Величенковой [11] показывают, что у младших школьников с дисграфией отмечаются выраженные трудности в когнитивной сфере. Внимание таких детей отличается неустойчивостью, сниженной концентрацией и повышенной отвлекаемостью [6]. Память характеризуется ограниченным объемом слухоречевого и зрительного запоминания, что особенно заметно при усвоении графических образов букв [17].

А.В. Ястребова [51] отмечает, что дети младшего школьного возраста с дисграфией, обучающиеся в общеобразовательной школе, не могут самостоятельно организовать свою деятельность. У них снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на задании, снижен темп выполнения заданий и испытываются трудности в самоконтроле над собственной деятельностью.

Мышление детей с дисграфией развивается с некоторой задержкой, особенно страдают аналитико-синтетические операции, необходимые для овладения письменной речью [47]. Восприятие отличается недостаточной

сформированностью зрительно-пространственных представлений, что приводит к смешению букв, имеющих сходное начертание [46].

У школьников младших классов с дисграфией нарушения письменной речи, сочетается с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью. Исследование, проведенное А.Н. Корневым [24] показало, что у детей с выраженной дисграфией интеллектуальный показатель развития значительно ниже, чем у детей без нарушений письма.

В эмоционально-волевой сфере у таких детей часто наблюдаются повышенная тревожность, неуверенность в своих силах и сниженная учебная мотивация, что связано с хроническим неуспехом в освоении письма [43].

Работа над каллиграфией начинается с первых дней поступления ребенка в I класс, так как каллиграфически правильное письмо содействует эстетическому, эмоциональному воспитанию школьников, воспитанию аккуратности, сосредоточенности старательного отношения к выполнению любой работы. Из этого следует, что каллиграфический навык связан с формированием важных качеств личности.

Анализ литературы по данному вопросу, позволяет сделать вывод о том, что дети, страдающие расстройствами письма характеризуются стереотипностью, банальностью и шаблонностью. У них недостаточно сформированы мыслительные операции обобщений, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий. Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере: им свойственны нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. [31, с. 27].

Как правило, у таких детей отмечаются ограниченность кругозора, узкий круг интересов. Их умозаключения стандартны, шаблонны, поверхностны. Возникают вторичные аффективные наслоения вследствие того, что вовремя не выявляются механизмы затруднений в учебной деятельности: ребенок

обнаруживает агрессивность, нередко отказывается от выполнения учебных заданий либо работает только под страхом наказания. Эти аффективные реакции маскируют чувство глубокой внутренней тревоги ребенка, ощущение собственной неполноценности. Он боится допустить ошибки в работе и тем самым обнаружить свою несостоятельность [32, с. 39].

Младшие школьники с дисграфией характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

В соответствии с современными представлениями, патогенез дисграфии у детей связан с несвоевременным становлением процесса латерализации функций головного мозга, в т. ч. установления доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария [3]. В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения. В случае задержки латерализации и наличия у ребенка скрытого доминирования левой руки, корковый контроль над процессом письма нарушается. При дисграфии имеет место несформированность восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы, зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений, фонематических процессов, слогового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи.

Анализ литературы по данному вопросу, позволяет сделать вывод о том, что дети страдающие расстройствами письма характеризуются стереотипностью, банальностью и шаблонностью. У них недостаточно сформированы мыслительные операции обобщений, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий. Детям с дисграфией

логопедическая помощь необходима в первую очередь, без данной помощи они будут испытывать трудность в процессе обучения, и окажутся в числе детей неуспевающих по программе.

Таким образом, дисграфия у младших школьников представляет собой сложное нарушение, требующее дифференцированного подхода в диагностике и коррекции с учетом клинических, психологических и педагогических особенностей данной категории детей.

1.3. Особенности каллиграфического навыка у младших школьников с дисграфией

В процессе формирования письма у ребенка формируется 2 вида грамотности: графическая и каллиграфическая.

Графическая грамотность – один из показателей сформированности навыка письма – проявляется в том, допускает ли ученик ошибки, возникающие в процессе перекодировки звуковой формы слова в графическую и при непосредственном воспроизведении ее на бумаге [34].

Графические ошибки – это пропуски, перестановки и разнообразные замены букв, соответствующих фонемам, сходным по акустической, артикуляционной характеристике, или изменение формы, размера, пространственного положения и количества элементов в буквенном знаке [34].

Каллиграфические ошибки — это нарушение пропорции элементов букв по ширине, высоте и углу наклона. Они являются следствием несформированности координации движений пальцев, кисти, предплечья и плечевого отдела руки [48].

Процесс формирования каллиграфического навыка у младших школьников имеет сложную психофизиологическую основу, представленную совместной работой различных анализаторных систем. Как отмечает Л.С. Цветкова, успешное овладение каллиграфическим письмом возможно только при согласованном взаимодействии кинестетического, пространственного, кинетического и проприоцептивного анализаторов [47]. Эти системы

образуют сложную условно-рефлекторную связь, обеспечивающую точность и автоматизм графических движений.

Кинестетический анализатор играет ключевую роль в формировании каллиграфического навыка, обеспечивая контроль за мышечными усилиями и положением руки при письме. Пространственный анализатор отвечает за правильное расположение элементов букв на строке и соблюдение пропорций. Кинетический анализатор формирует плавность и ритмичность письменных движений, а проприоцептивный - обеспечивает обратную связь о положении руки и пальцев во время письма.

Нарушения в работе любого из этих анализаторов, по данным исследований, приводят к специфическим трудностям в овладении каллиграфией. Например, недостаточная сформированность пространственного анализатора проявляется в зеркальном написании букв и несоблюдении строки, а нарушения кинестетического анализатора - в нечеткости и прерывистости письма. Эти данные имеют важное значение как для педагогической практики обучения каллиграфии, так и для логопедической работы по коррекции нарушений письма.

На первых этапах овладения письмом каждое выполненное действие у младшего школьника происходит осознанно. Написание слова распадается на несколько этапов: звуковой анализ слова, умение выделять отдельные звуки из звучащего слова, обозначать их соответствующими буквами, установления последовательного порядка звуков в слове, следующим этапом является правильное начертание нужной буквы, которые сопровождаются последовательными движениями. Но постепенно каллиграфический навык развивается и некоторые этапы письма выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в моторный навык, который обеспечивает в дальнейшем сложную психическую деятельность — письменную речь [35].

Каллиграфический навыки в письменной речи относятся к двигательным навыкам, при овладении которых отличаются же особенности

и трудности, что и при формировании сложных, тонко координированных действий. При выполнении двигательного акта письма требуется тонкая и совершенная координация движений, длительная фиксация суставов в определенном положении. Кроме того, письмо связано с возрастанием воздействия на все мышцы туловища значительной статической нагрузки, обусловленной неподвижной позой [15].

Специалисты отмечают, что для формирования каллиграфического навыка важно, чтобы у обучающего была подготовлена рука. При этом любой навык имеет свои специфические сферы, которые должны быть в состоянии готовности к моменту его формирования.

Каллиграфический навык у младших школьников формируется в процессе овладения письменной речью и зависит от уровня развития психофизиологических функций. Специфика и сложность формирования каллиграфического навыка заключается в том, что он формируется совместно с чтением, орфографией и развитием письменной речи.

У детей с дисграфией, согласно исследованиям [7], наблюдается нарушение на каждом из этих этапов, что требует:

- дифференцированного подхода в коррекции;
- развития зрительно-моторной координации;
- совершенствования фонематического восприятия;
- формирования пространственных представлений.

Формирование каллиграфического навыка представляет собой сложный процесс, требующий интеграции зрительных, слуховых и двигательных компонентов. У детей с дисграфией наблюдаются специфические нарушения в каждом из этих компонентов, что приводит к стойким трудностям в овладении письмом. У младших школьников с дисграфией данный процесс характеризуется выраженными затруднениями, обусловленными несформированностью одного или нескольких компонентов письма [7]. Рассмотрим каждый компонент.

Зрительные компоненты письма, связанные с каллиграфическим навыком, представляют собой комплекс перцептивно-моторных процессов, обеспечивающих графическую организацию письменной деятельности. В научной литературе эти компоненты рассматриваются в контексте зрительно-пространственной ориентации, моторного программирования и кинетического контроля [8, 24].

Зрительные компоненты каллиграфического навыка интегрируют когнитивные, перцептивные и моторные функции, что требует комплексного подхода в коррекционно-педагогической работе [24, 9]. Зрительные компоненты письма составляют когнитивную основу каллиграфических навыков, обеспечивая точность, устойчивость и автоматизированность графической деятельности.

Как отмечает О.Б. Иншакова [8], у детей с дисграфией наблюдаются:

- недостаточность зрительного восприятия графических образов букв;
- трудности зрительно-пространственной ориентации на листе;
- нарушение зрительного контроля при написании.

Зрительные компоненты письма, являющиеся ключевыми для формирования каллиграфического навыка, наиболее выраженно нарушаются при оптической дисграфии (по классификации Р.И. Лалаевой), когда ребенок путает визуально схожие буквы (например, "п"- "т", "б"- "д") [24]. Также могут наблюдаться при пространственной дисграфии в нейропсихологическом подходе [8]. Данные нарушения связаны с дефицитом зрительно-гностических и зрительно-пространственных функций.

Каллиграфический навык предполагает не только моторно-графическую составляющую, но и интеграцию слуховых компонентов, играющих значимую роль в процессе письма. Слуховая обработка информации, включая фонематическое восприятие, слуховую память и слухомоторную координацию, оказывает существенное влияние на формирование каллиграфии [24, 33].

Слуховой компонент письма, по исследованиям Р.И. Лалаевой, у детей с дисграфией характеризуется:

- недостаточным фонематическим восприятием;
- нарушением звуко-буквенного анализа;
- трудностями соотнесения звука с соответствующим графическим образом.

Хотя каллиграфический навык традиционно рассматривается в контексте моторных и зрительно-пространственных функций, его нарушение может косвенно затрагивать слуховые компоненты письма, особенно при акустической (фонематической) дисграфии (когда нарушения каллиграфии сопровождаются заменой букв, обозначающих фонетически близкие звуки) [43] и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза (по классификации Р.И. Лалаевой).

Формирование каллиграфического навыка базируется на сложной системе двигательных компонентов, включающих тонкую моторику, зрительно-моторную координацию, кинестетический контроль и регуляцию мышечного тонуса. Эти процессы обеспечиваются интегративной деятельностью корковых и подкорковых структур мозга, что подтверждается исследованиями в нейропсихологии, логопедии и педагогике [33, 8].

Двигательный компонент, согласно работам Л.С. Цветковой [47], включает:

- недостаточную сформированность мелкой моторики;
- нарушение кинетической организации движений;
- дефицит графомоторной координации.

Двигательные компоненты письма могут наблюдаться при регуляторной дисграфии, обусловленной нарушениями программирования и контроля двигательного акта.

Наиболее выражены нарушения двигательных компонентов при моторной (кинетической) дисграфии, проявляющейся в:

- неустойчивости нажима;

- нарушении пропорций букв;
- отсутствии плавности движений.

Сравнительный анализ показывает, что у детей с дисграфией отмечается комплексное нарушение всех трех компонентов письменной деятельности:

- 1) зрительно-пространственные трудности приводят к ошибкам в графическом оформлении букв;
- 2) нарушения слухового восприятия вызывают ошибки звуко-буквенного характера;
- 3) двигательные нарушения обуславливают технические трудности письма.

Нарушения каллиграфического навыка у младших школьников с дисграфией проявляются в стойких затруднениях при овладении техникой письма, что обусловлено дефицитарностью моторного, зрительно-пространственного и кинестетического компонентов письменной деятельности [8].

Помимо дисграфии, в начальной школе могут наблюдаться и другие нарушения письменной речи, такие как дислексия, алалия, задержка психического развития, что также оказывает влияние на формирование каллиграфического навыка. Учет этих нарушений необходим при организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками.

Таким образом, каллиграфические нарушения при дисграфии носят полиморфный характер и требуют дифференцированной диагностики с учётом нейропсихологических механизмов их возникновения. И от создания соответствующих условий зависит выполнение важнейших гигиенических требований в процессе письма: соблюдение правильной посадки, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола и её продвижение во время письма, что в итоге способствует профилактике нарушения осанки и зрения детей, повышению работоспособности, формированию чёткого, быстрого письма. И необходимо вовлекать учащихся в конкретную

деятельность по овладению каллиграфического письма всех сфер психики ребёнка: внимание, интереса, желания, воли, эмоций, осознания.

1.4. Специфика коррекции каллиграфического навыка у младших школьников с дисграфией

Формирование каллиграфического навыка у младших школьников представляет собой сложный психофизиологический процесс, включающий взаимодействие зрительных, слуховых и двигательных компонентов. У детей с дисграфией данные компоненты нарушены в различной степени, что приводит к выраженным затруднениям в овладении письмом. В связи с этим, коррекционная работа должна быть направлена на: развитие зрительного восприятия и анализа; совершенствование фонематических процессов; формирование графомоторных навыков; интеграцию всех компонентов письменной деятельности.

Формирование каллиграфического навыка у младших школьников основано на согласованной работе различных анализаторных систем: кинестетического, пространственного, кинетического и проприоцептивного [47]. Нарушения в любой из этих систем могут привести к характерным ошибкам в письме, таким как зеркальное написание букв, несоблюдение строки, прерывистость движений и т.д.

Коррекционная работа начинается еще в дошкольном возрасте. Педагоги-логопеды осуществляют диагностику речевых функций, отслеживают формирование фонематических процессов, зрительно-пространственного восприятия, моторики. Это позволяет выявить детей группы риска и своевременно начать профилактическую работу [1].

Работа педагога-логопеда при устранении и профилактике дисграфии включает комплекс методик, направленных на компенсацию дефицитарных функций. В соответствии с классификацией Р.Е. Лалаевой, коррекция каллиграфического навыка как одного из компонентов письменной речи интегрируется в каждое из направлений [21]:

1. Формирование фонематического слуха. Дети обучаются различать и правильно воспроизводить звуки, слоги и слова. Это способствует точному звуко-буквенному соответствию, без чего невозможно овладение графической стороной письма и построение каллиграфически правильных элементов букв.

2. Развитие моторики. Упражнения на ритм, дыхание и пространственную ориентацию способствуют развитию мелкой моторики и координации движений, что является базой для формирования устойчивых и плавных графомоторных навыков, необходимых для каллиграфии.

3. Языковой анализ и синтез. Понимание структуры слова и предложения позволяет ребенку осознанно подходить к написанию, снижая количество ошибок и способствуя формированию автоматизированного каллиграфического навыка.

4. Развитие грамматического строя речи. Знание грамматических правил позволяет ребенку прогнозировать структуру написания, удерживать последовательность и организованность графического оформления письма.

5. Преодоление оптической дисграфии Работа с графическим образом букв (через упражнения на узнавание, дорисовывание и восстановление по памяти) напрямую связана с формированием четких, пропорциональных и устойчивого каллиграфического навыка.

Формирование каллиграфического навыка представляет собой сложный процесс, требующий интеграции зрительных, слуховых и двигательных компонентов. У детей с дисграфией наблюдаются специфические нарушения в каждом из этих компонентов, что приводит к стойким трудностям в овладении письмом.

В целом, необходимо подчеркнуть, что разнообразие методов коррекции и профилактики дисграфии направлено на предотвращение развития речевых дефектов у младших школьников и обеспечение их всестороннего развития. Это имеет важное значение для формирования правильного звукопроизношения и правописания. Мышление и речь тесно взаимосвязаны, поэтому крайне важно, чтобы дети осознавали структуру предложения и

могли различать схожие звуки. У детей с дисграфией наблюдаются нарушения в зрительных, слуховых и двигательных компонентах письма, что проявляется в различных ошибках, таких как пропуски, замены и искажения букв. В зависимости от типа дисграфии (оптической, акустической, пространственной, кинетической или связанной с нарушением языкового анализа) разрабатываются индивидуализированные коррекционные методики[28,5].

Эти особенности необходимо учитывать при организации коррекционной работы, которая должна быть направлена на:

- Развитие зрительного восприятия и анализа
- Совершенствование фонематических процессов
- Формирование графомоторных навыков
- Интеграцию всех компонентов письменной деятельности

Все эти аспекты помогают успешно бороться с дисграфией у младших школьников. Выполняя упражнения совместно с педагогом-логопедом, дети учатся правильному произношению слов, а также грамотному построению предложений [10].

Методы коррекционной работы:

При оптической дисграфии: развитие зрительного гнозиса, графические диктанты, упражнения на узнавание и построение букв.

При пространственной: упражнения на ориентировку в пространстве, соблюдение строки, симметричное копирование.

При акустической: развитие слухового восприятия, дифференциация звуков, звуко-буквенный анализ.

При кинетической: пальчиковая гимнастика, письмо под метроном, формирование двигательных программ.

При нарушении языкового анализа: развитие слогового и звукового анализа, морфемный и синтаксический разбор.

Эффективность коррекции повышается при использовании комплексного подхода, включающего:

- логопедическую помощь, направленную на развитие фонематического восприятия и формирование каллиграфического навыка[25];
- нейропсихологические методики, способствующие развитию межполушарного взаимодействия и пространственной ориентации [6];
- психолого-педагогическую поддержку, развивающую познавательные процессы и эмоционально-волевую сферу ребёнка [11].

Современные исследования [42] подчеркивают необходимость комплексного подхода, включающего:

- 1) мультимодальное воздействие;
- 2) поэтапное формирование навыков;
- 3) принцип полисенсорности.

Таким образом, коррекция каллиграфического навыка при дисграфии должна учитывать тип нарушения и сочетать методы, направленные на развитие зрительных, слуховых и двигательных компонентов письма. Учет индивидуальных особенностей ребёнка, направленность на устранение первопричин нарушений, а также вовлечение всех компонентов письменной деятельности позволяют достигать положительной динамики в коррекции. Только при условии системного, многоуровневого и индивидуализированного воздействия возможно достижение устойчивой автоматизации каллиграфического навыка и успешной адаптации ребёнка в образовательной среде [5, 9].

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

2.1. Методика изучения каллиграфического навыка у детей младшего школьного с дисграфией

Данное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа №121 г. Челябинска" в 3 классе. В школе обучаются 1423 ученика. Преподавательский коллектив 56 учителей. В исследовании приняло участие 6 человек с заключением дисграфия. Средний возраст испытуемых 10 лет.

Цель исследования — выявить нарушения каллиграфического навыка у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

В соответствии с поставленной целью необходимо реализовать следующие задачи исследования:

1. Выявить уровень сформированности зрительно-моторной координации, так как согласованность зрительных и двигательных процессов напрямую влияет на правильность и устойчивость написания букв.

2. Определить сформированность техники письма по слуху, поскольку для каллиграфически правильного письма важно не только начертание букв, но и их соответствие звуковому ряду.

3. Исследовать состояние речеслуховой памяти, обеспечивающей устойчивое хранение и последовательную передачу звукового образа в письменную форму.

4. Выявить наличие аграмматизмов в письменной речи, так как они отражают трудности формирования грамматических конструкций, что сказывается и на структурной целостности письма.

5. Оценить сформированность пространственных представлений, необходимых для равномерного распределения букв и слов на строке.

6. Диагностировать уровень развития фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, поскольку способность к точному различению и оперированию звуками — основа правильного написания.

В настоящее время отсутствует единая стандартизированная методика оценки каллиграфического навыка у младших школьников с дисграфией. В связи с этим был осуществлён подбор и систематизация диагностических заданий, заимствованных из различных научных источников.

Обследование каллиграфического навыка письма по методикам А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой, О.В. Елецкой и Д.А. Щукиной, и состояло из двух разделов: зрительный аспект, двигательный аспект.

Формирование каллиграфического навыка у младших школьников представляет собой сложный психофизиологический процесс, включающий в себя зрительный, двигательный и речевой компоненты. В рамках логопедической диагностики целесообразно распределять диагностические упражнения по ведущему аспекту — зрительному или двигательному, что позволяет точнее локализовать проблемные зоны и выстроить индивидуальную коррекционную программу.

I. Диагностические упражнения, направленные на зрительный аспект каллиграфического навыка

Зрительный аспект письма включает восприятие формы, анализ пространственных отношений, зрительно-пространственную координацию и зрительную память. Упражнения данной группы направлены на оценку способности ребёнка воспринимать, удерживать и воспроизводить графические образы, а также ориентироваться на плоскости листа.

1. Упражнение «Графический диктант» Д.Б. Эльконина.

Цель упражнения: оценка сформированности каллиграфического навыка у учащихся младшего школьного возраста посредством анализа графического исполнения линий различного характера по вербальной инструкции и в самостоятельной деятельности.

Задачи:

- 1) Выявить уровень зрительно-моторной координации;
- 2) Оценить способность точно и аккуратно выполнять графические действия;
- 3) Определить степень развития мелкой моторики и устойчивости письменно-речевой регуляции;
- 4) Провести качественный и количественный анализ каллиграфических характеристик графического диктанта.

Использована модифицированная версия графического диктанта (Д.Б. Эльконин) как средство оценки каллиграфического навыка. Акцент сделан на:

- точность и направление линий,
- непрерывность и плавность движений,
- соответствие размерам (работа в клетках),
- аккуратность выполнения (отсутствие наслоений, дрожащих линий и пр.).

Ход тестирования. Ребенку предлагается нарисовать - прямые, ломаные, замкнутые, волнистые линии, человека.

Интерпретация результатов тестирования: навык считается сформированным, если ребенок правильно выполняет все задания.

Перед диктантом обязательно следует проводить подготовительные упражнения для уточнения направлений (лево, право, верх, низ и т.д.). Затем, используя вербальную инструкцию, проводить графический диктант. В процессе выполнения такого рода упражнений у учащихся формируются и развиваются слуховое внимание, пространственное восприятие, вербальная регуляция поведения.

Инструкция: Сейчас мы с вами будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно меня слушать. А я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону проводить линию. Проводите только те линии, которые я скажу. Когда проведёте, ждите, пока я не скажу, как проводить следующую.

Следующую линию надо начинать там, где кончилась предыдущая, но не отрывая карандаша от бумаги.

После того как даны все объяснения, переходят к рисованию тренировочного узора.

1 узор. Поставь карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуем линию: одна клетка вниз. Не отрываем карандаш от бумаги. Теперь одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Дальше продолжай рисовать такой же узор сам.

При диктовке нужно делать достаточно длительные паузы, чтобы ребёнок успевал закончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора даются 1,5 – 2 минуты. Ребёнку нужно объяснить, что узор необязательно должен идти по всей ширине страницы. Во время рисования тренировочного узора (как под диктовку, так и далее самостоятельно) нужно исправлять допущенные ребёнком ошибки, помогая точно выполнять инструкцию. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается, и нужно следить только за тем, чтобы ребёнок не переворачивал свой листочек и начинал новый узор с нужной точки.

2 узор. Поставь карандаш на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. А теперь продолжай рисовать узор сам. (Предоставляем ребёнку 1,5 – 2 минуты на самостоятельное продолжение узора.)

3 узор. Поставь карандаш на следующую точку. Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка вправо. Две клетки вниз. Одна клетка вправо. Две клетки вверх. Одна клетка вправо. Две клетки вверх. Одна клетка вправо. Две клетки вниз. Одна клетка вправо. Три клетки вверх. Теперь сам продолжай рисовать этот узор. Через 1,5 – 2 минуты начинается диктовка последнего узора.

4 узор. Поставь карандаш на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево. Две клетки вверх. Три клетки вправо. Две клетки вниз. Одна клетка влево. Одна клетка вниз. Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево. Две клетки вверх. Теперь сам продолжай рисовать этот узор.

Примеры узоров представлены в рисунке 1.

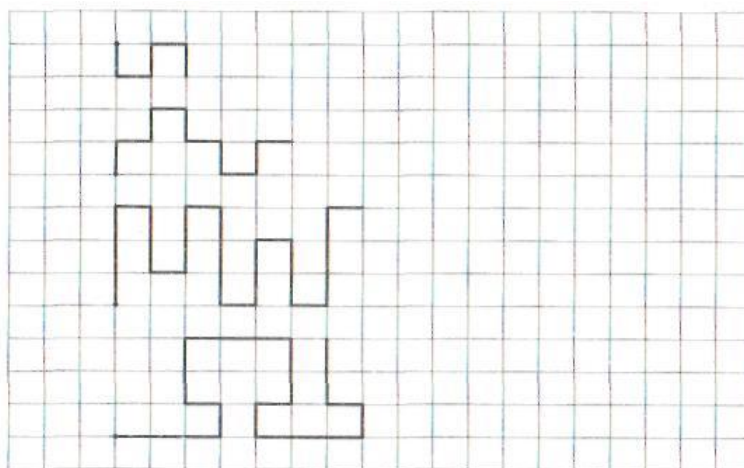


Рисунок 1 – Узоры упражнения «Графический диктант»

Оценка производится по 4-балльной шкале за каждый из трёх узоров в двух режимах (оценка результатов: результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются):

- диктант (выполнение по пошаговой инструкции),
- самостоятельная часть (продолжение узора без помощи).

Итоговая оценка составлялась по методике Эльконина: сумма максимального и минимального баллов из трёх заданий по каждому компоненту (диктант и самостоятельное выполнение). Максимальный суммарный балл – 16.

Точное воспроизведение узора (неровность линии. Дрожащая линия, грязь и т.п. не учитываются) – 4 балла.

Воспроизведение, содержащее ошибки в одной линии, - 3 балла.

Воспроизведение с несколькими ошибками – 2 балла.

Воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором, - 1 балл.

Отсутствие сходства даже отдельных элементов – 0 баллов.

За самостоятельное продолжение узора оценка выставляется по той же шкале. Итоговая оценка работы под диктовку выводится из трёх составляющих оценок за узоры путём суммирования максимальной из них с минимальной. Полученная оценка может колебаться от 0 до 8 баллов. Аналогично из трёх оценок за продолжение узора выводится итоговая. Затем итоговая оценка суммируется, давая суммарный балл (СБ), который может колебаться в пределах от 0 до 16 баллов.

Итоговые уровни: 0 – 5 баллов – низкий уровень, 6 – 10 баллов – средний уровень, 11 – 16 баллов – высокий уровень.

2. Рисование по памяти О.Б. Иншакова

Направлено на исследование устойчивости зрительного образа. Используется предъявление простых геометрических фигур, после чего ребёнок воспроизводит их по памяти. Ребёнку предъявляются фигуры (квадрат, домик, буква «ж») на 5 секунд, после чего он должен воспроизвести их по памяти. Упражнение диагностирует устойчивость зрительного образа, сформированность зрительно-моторной координации и степень целостности графического восприятия.

Оценивается: устойчивость зрительного образа, зрительно-моторная координация, цельность графического воспроизведения, соблюдение каллиграфических норм (наклон, начертание, соединения, пропорции).

Шкала оценки (по О.Б. Иншаковой): 0 баллов – задание не выполнено или выполнено с грубыми нарушениями, 1 балл – множественные каллиграфические ошибки, нарушение графических норм, 2 балла – 2–3 ошибки, частичное отклонение от графического эталона, 3 балла – незначительные недочёты, 4 балла – выполнение соответствует возрастной норме.

Каждая фигура оценивается отдельно. Максимальный суммарный балл – 12 баллов. На основе суммарного балла определяется общий уровень сформированности каллиграфического навыка.

Уровни развития каллиграфического навыка: 0–4 балла – низкий уровень, 5–8 баллов – средний уровень, 9–12 баллов – высокий уровень.

3. Графическое копирование (А.Н. Корнев) (Рисунок 1)

Методика направлена на оценку точности зрительно-пространственного восприятия и графомоторной координации. Используются стандартные стимулы, такие как фигуры из набора Векслера или тест Эллиса. В логопедии данный приём активно применяется как часть обследования оптических нарушений.

Задание заключается в срисовывании геометрических фигур. Для младших школьников рекомендуется использовать набор из десяти фигур из графического теста Эллис. Задание обладает высокой диагностической способностью в отношении нарушений пространственного праксиса, недостаточной сформированности формообразующих движений и неполноценности зрительно-моторной координации. Фигуры воспроизводятся ребенком по памяти.

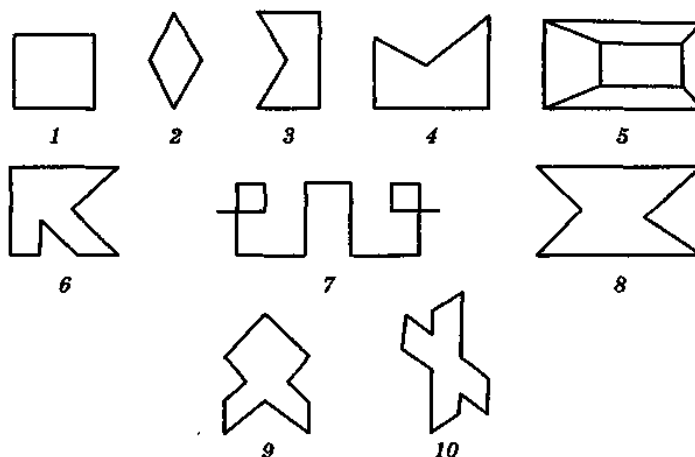


Рисунок 2 – Набор из фигур из графического теста Эллис

Оценка выполнения задания осуществляется по системе баллов: 1 балл за точное воспроизведение фигуры, 0,5 балла за частичную ошибку, 0 баллов за полную ошибку.

4. Тематический рисунок «Дом – дерево – человек» (Рисунок 2)

По словесной инструкции ребёнку предлагается нарисовать три объекта: дом, дерево и человека. Анализируется наличие и качество деталей, пропорции, пространственное размещение, а также уровень развития графического символизма и образного мышления. Упражнение также отражает зрелость зрительно-пространственного восприятия. В рисунке 3 представлен пример выполнения тематического рисунка.







«ДОМ»		«ДЕРЕВО»	
	<i>Оценка</i>		
	3 балла		1,5 балла
	5 баллов		5 баллов
	5,5 балла		7 баллов

Рисунок 3 – Тематический рисунок «Дом – дерево – человек»

Если рисунок имеет бедную детализацию и примитивную структуру, это может свидетельствовать о незрелости наглядно-образного мышления, что затруднит усвоение письменной речи.

а) Оценка изображения человека. Всего 29,5.

Возможность узнать в изображении фигуру человека – 0,5 балла.

Наличие головы, ног, рук, туловища, глаз, носа, рта, одежды оценивается по 1 баллу за каждую деталь (парный орган оценивается в 1 балл).

Наличие пальцев, ушей, волос – по 2 балла.

Наличие бровей, ресниц или шеи – по 3 балла.

Если конечности имеют толщину (изображены двумя линиями), начисляется 2 балла.

Изображение человека в профиль оценивается в 2 дополнительных балла. Правильное «прикрепление» рук и ног – по 1 баллу.

б) Оценка изображения дома. Всего 4.

Наличие хотя бы отдаленного сходства с домом – 0,5 балла.

Наличие окон, дверей и крыши – по 1 баллу.

Изображение с элементами перспективы – 0,5 балла (рис. 15).

в) Оценка изображения дерева. Всего 13.

Наличие крупных магистральных ветвей – 1 балл.

Наличие мелких ветвей, листьев – по 2 балла.

Изображение рисунка коры – 1 балл.

Конусовидный ствол – 1 балл.

Ствол в виде прямоугольника – 0,5 балла.

Разветвленный ствол – 2 балла.

Схематичное изображение дерева («образ-клише») – 5 баллов.

5. «Домик» (автор О.В. Елецкая).

Цель: Выявление умения ориентироваться на образец, точно его копировать, оценка степени развития произвольного внимания, сформированности пространственного восприятия.

Инструкция: Педагог представляет детям рисунок с изображением дома и предлагает на отдельном листе бумаги как можно точнее его воспроизвести. После того, как ученики закончат работу, задаётся вопрос: «Всё ли получилось правильно?» При наличии неточностей или ошибок на рисунке ученику предоставляется возможность их исправить. Оценка результатов: Точное воспроизведение оценивается в 0 баллов; за каждую допущенную ошибку начисляется 1 балл.

6. Тест Бентона

Тест направлен на оценку кратковременной зрительной памяти и способности воспроизводить графический образ. Ребёнку предъявляется последовательность из 10 карточек с простыми геометрическими изображениями на 10 секунд каждая. После предъявления он должен воспроизвести изображение на листе бумаги. В логопедической практике используется адаптация, ориентированная на выявление оптических нарушений.

Затем ребенку предлагается нарисовать (самостоятельно) содержание карточки. Обращайте внимание на последовательность и пространственное расположение фигур на листе бумаги. Желательно точное совпадение.

Диагностика зрительной памяти при обследовании каллиграфического навыка у младших школьников

В практике логопеда при обследовании каллиграфического навыка важно учитывать уровень развития зрительной памяти, так как она является одним из ключевых компонентов в формировании зрительно-пространственных представлений и устойчивого графического образа буквы. Для предварительной оценки зрительной памяти могут использоваться адаптированные методики теста Бентона и теста Векслера, с ориентацией на педагогические интерпретации результатов.

Оценка результатов: 10 правильных изображений – высокий уровень зрительной памяти; 8–9 – хороший уровень; 6–7 – средний уровень; 5 и менее – низкий уровень.

Важно: при наличии выраженных искажений или необычных замен рекомендуется консультироваться с психологом для углублённого нейропсихологического анализа (например, при подозрении на зрительно-конструктивные расстройства).

7. Тест Векслера (элементы)

Тест направлен на выявление особенностей зрительного восприятия, пространственного анализа и точности воспроизведения фигур. Ребёнку последовательно предъявляются четыре геометрические фигуры для срисовывания. Каждая фигура оценивается по заданным критериям в баллах.

Задание 1. Две перекрещенные линии и два флажка: перекрещенные линии – 1 балл; правильно расположенные флажки – 1 балл; угол пересечения линий – 1 балл. Максимум: 3 балла.

Задание 2. Большой квадрат, разделённый на 4 части двумя линиями: большой квадрат с 4 секциями – 1 балл; наличие 4 маленьких квадратов – 1

балл; две пересекающиеся линии – 1 балл; 4 точки в квадратах – 1 балл; пропорции – 1 балл. Максимум: 5 баллов

Задание 3. Большой прямоугольник с маленьким внутренним: внешний и внутренний прямоугольник – 1 балл; соединения углов – 1 балл; точное размещение – 1 балл. Максимум: 3 балла.

Задание 4. Открытый прямоугольник с правильным углом на каждом краю: правильные углы – 1 балл; правильное размещение – 1 балл; один искажённый угол – 1 балл. Максимум: 3 балла.

Интерпретация результатов теста Векслера. Максимальный балл – 14. Интерпретация: 10–14 баллов – высокий уровень зрительной памяти; 6–9 баллов – средний уровень; 0–5 баллов – низкий уровень.

Тест даёт логопеду информацию о зрительно-конструктивной деятельности, точности зрительного образа и способности планировать графическое действие.

Оценка зрительной памяти с помощью адаптированных тестов Бентона и Векслера дополняет данные об уровне сформированности каллиграфического навыка. Полученные результаты помогают логопеду понять, в какой мере ребёнок способен запоминать и устойчиво воспроизводить графическую информацию, что критически важно при диагностике зрительно-пространственных форм дисграфии.

II. Диагностические упражнения, направленные на двигательный аспект каллиграфического навыка

Двигательный компонент письма связан с мелкой моторикой руки, точностью, плавностью и автоматизацией графических движений. Нарушения в данной сфере проявляются в моторной дисграфии, сопровождающейся нарушениями начертания, искажениями формы букв, нестабильным почерком.

1. «Пробы Хеда»

Цель: Изучение состояния пространственных представлений. Предлагается два варианта: наглядный и речевой.

Наглядный вариант: Ребёнка просят воспроизвести движения, выполняемые сидящим напротив логопедом: коснуться правой рукой левого уха, правой рукой левого глаза, правой рукой правого глаза и т.д. выполнение заданий требует мысленной пространственной переориентации, чтобы преодолеть тенденцию к зеркальному воспроизведению.

Оценка результатов: Ошибки в воспроизведении могут интерпретироваться и как результат снижения психической активности.

Оценивается количество правильно воспроизведённых действий: 5 правильных движений – 5 баллов; 3–4 движения – 4 балла; 1–2 движения – 3 балла; 0 – неверно – 2 балла.

Речевой вариант: «Подними левую руку, покажи правый глаз, левую ногу, возмись левой рукой за правое ухо, правой рукой – за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

Оценка результатов: Учитывается, выполнены ли оба задания, выполнена только простая ориентировка или не выполнено ни одного задания. Выполнены обе части задания (ориентировка и движение) – 5 баллов; Выполнена только простая ориентировка (без правильных действий) – 3 балла; Задания не выполнены или спутаны все команды – 2 балла.

Итоговая оценка (макс. 10 баллов) интерпретируется следующим образом: 9–10 баллов – высокий уровень пространственных представлений; 6–8 баллов – средний уровень; 2–5 баллов – низкий уровень (риск нарушений каллиграфии).

2. Письменные работы (по И.Н. Садовниковой):

Наиболее традиционное упражнение для оценки сформированности каллиграфического навыка. Ребёнок списывает слова или слоги с прописи. Анализу подлежит: чёткость, соединения, наклон, соблюдение строк, устойчивость формы. Широко используется в логопедической и педагогической практике.

Списать слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, жёлудь, вагон, индюк, бабочка.

Списать слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

Записать под диктовку строчные буквы: б, г, е, ж, ц, ы, х, м, ю, в, э, ш, й, т, и. Каждая буква пишется отдельно, если ребенок не помнит, как пишется определенная буква, вместо нее ставит прочерк.

Записать под диктовку прописные буквы: Д, Ф, Ч, У, Ё, Щ, К, В, З, Г, С, Р, Л, Ц, Б, Е.

Записать под диктовку слоги: ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, апт, где, круп, взле, пни, хвы, урн, коч, оста, жади, щац.

Записать предложение после однократного прослушивания: У ёлки пушистый зайчик.

Списать рукописный текст.

Весенний день

Наступила весна. Солнце светит ярко, на деревьях распускаются почки. Ребята вышли во двор. Они слушали пение птиц и собирали первые весенние цветы. В воздухе чувствовался запах свежей травы.

3. Кинетические пробы (О.В. Елецкая). Задание состоит в написании повторяющихся цепочек букв (например, 'лилили'). Оно позволяет оценить плавность переключения между движениями, автоматизацию моторных программ. Норма выполнения задания – плавное, ритмичное письмо, за которое дается 5 баллов. 1-2 балла ставятся за частые остановки и перерывы, 0 баллов – за тремор или грубые ошибки.

4. Проба на штриховку (И.Н. Садовникова). Задание заключается в заполнении фигуры параллельными линиями. Оценивается способность сохранять равномерность линий, соблюдать заданный ритм и пространственную организацию. Нормальное выполнение задачи включает точность линий, отсутствие разрывов и пропусков.

Разделение обследования каллиграфического навыка письма на два раздела помогает:

1. Локализовать проблему (например, если ошибки только в диктанте – слуховой аспект; если при списывании – зрительный).
2. Подобрать адресные упражнения для коррекции (например, при двигательных трудностях – штриховки, при фонематических – игры со звуками).
3. Отдифференцировать виды дисграфии (оптическая, акустическая, моторная).

Предложенные методики позволяют всесторонне оценить каллиграфический навык у детей, выявив дефициты в зрительном, слуховом и двигательном компонентах письма. Комплексный анализ обеспечивает точную диагностику и дальнейшую коррекцию. Для устойчивого каллиграфического навыка нужно развивать все три аспекта одновременно.

Результаты диагностики помогают точно определить дефицитарные функции и выбрать соответствующие коррекционные методики, что способствует эффективной работе с детьми, страдающими дисграфией.

Таким образом, распределение диагностических упражнений по ведущим аспектам – зрительному и двигательному – позволяет логопеду целенаправленно выявить характер и локализацию нарушений, препятствующих формированию каллиграфического навыка у младших школьников. Такое разграничение методически оправдано, поскольку письмо представляет собой сложное психофизиологическое действие, в котором задействованы зрительные, двигательные и речевые механизмы.

Диагностика зрительного аспекта позволяет выявить трудности в восприятии формы, пространственной ориентации и кратковременной зрительной памяти, характерные для оптической дисграфии. Оценка двигательного аспекта – ключ к выявлению моторной дисграфии, связанной с нарушениями графомоторной координации, ритмичности и плавности письма.

2.2. Состояние каллиграфического навыка у детей младшего школьного с дисграфией

В рамках данного исследования было проведено обследование каллиграфического навыка у 6 детей младшего школьного возраста с дисграфией, обучающихся в 3 классе. Для диагностики использовались материалы Д.Б. Эльконина, А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой, О.В. Елецкой и Д.А. Щукиной, направленные на выявление нарушений в зрительном, слуховом и двигательном аспектах, что позволило комплексно оценить каллиграфический навык детей. Каждый ребенок был оценен по нескольким заданиям, что позволило выявить специфические трудности в овладении каллиграфией.

Зрительный аспект обследования был направлен на выявление нарушений пространственного восприятия и графо-моторных навыков через задания на графическое копирование и тематический рисунок.

В результате выполнения упражнения «Графический диктант» Д.Б. Эльконина у младших школьников выявлены различия в уровне сформированности каллиграфического навыка. Двое показали средний уровень с незначительными нарушениями, требующими тренировки зрительно-моторной координации и графической устойчивости. У четверых детей низкий уровень, что указывает на необходимость индивидуальной коррекционной работы.

Таблица 1 – Результаты выполнения упражнения «Графический диктант» Д.Б. Эльконина

№	Имя ребенка	Уз. 2 (дикт.)	Уз. 2 (сам.)	Уз. 3 (дикт.)	Уз. 3 (сам.)	Уз. 4 (дикт.)	Уз. 4 (сам.)	СБ	Уровень
1	Артём	2	2	2	1	1	1	9	средний
2	Полина	1	1	0	0	0	0	2	низкий
3	Данил	3	1	3	1	3	1	11	средний
4	Кира	1	1	1	0	0	0	3	низкий
5	София	1	1	1	1	1	0	5	низкий
6	Максим	2	1	1	0	0	0	4	низкий

По результатам выполнения задания «Рисование по памяти» О.Б. Иншакова у троих детей выявлен средний уровень подтверждающий зрелость графического образа, с отдельными отклонениями. Трое детей продемонстрировали низкий уровень, требующий коррекционной работы.

Таблица 2 – Результаты выполнения задания «Рисование по памяти»

О.Б. Иншакова

№	Имя ребенка	Квадрат	Домик	Буква «Ж»	Сумма баллов	Уровень
1	Артём	3	2	2	7	средний
2	Полина	2	1	1	4	низкий
3	Данил	2	2	3	7	средний
4	Кира	3	0	1	4	низкий
5	София	2	2	1	5	средний
6	Максим	2	1	0	3	низкий

В ходе выполнения задания на графическое копирование у троих выявлен средний уровень с частичными искажениями формы и пропорций, требующий дополнительной тренировки. И трое детей продемонстрировали низкий результат, что свидетельствует о нарушении зрительно-пространственного восприятия и необходимости коррекционной помощи.

Таблица 3 – Результаты выполнения задания на графическое копирование

№	Имя ребенка	Кол-во правильно выполненных фигур	Кол-во частично выполненных	Кол-во ошибок	Итоговый балл	Уровень
1	Артём	7	3	3	5.5	средний
2	Полина	5	5	5	2.5	низкий
3	Данил	6	4	4	4.0	средний
4	Кира	4	6	6	1.0	низкий
5	София	4	6	6	1.0	низкий
6	Максим	8	2	2	7.0	средний

По результатам выполнения рисунка «Дом – дерево – человек» у троих выявлены отдельные нарушения, что свидетельствует о среднем уровне сформированности. Трое детей показали низкий результат, указывающий на недостаточность зрительно-пространственной организации и необходимость коррекционной поддержки.

Таблица 3 – Результаты выполнения рисунка «Дом – дерево – человек»

№	Имя ребенка	Дом (0–4)	Дерево (0–13)	Человек (0–29,5)	СБ	Уровень
1	Артём	3,5	8	18,5	30	средний
2	Полина	2	5	8	15	низкий
3	Данил	4	9	12,5	25,5	средний
4	Кира	2,5	8	18	28,5	средний
5	София	1,5	5	1,5	8	низкий
6	Максим	1	5	5,5	11,5	низкий

У детей наблюдается не сформированная зрительно-моторная база, необходимая для успешного овладения письмом и изобразительной деятельностью.

По результатам выполнения задания «Домик» У двоих выявлены отдельные неточности, что указывает на частичную сформированность навыка. Четверо учащихся продемонстрировали выраженные затруднения, требующие индивидуальной коррекционной работы.

Таблица 4 – Результаты выполнения задания «Домик»

№	Имя ребенка	Оптич. диктант (0–5)	Рисунок «Домик» (0–5)	Сумма	Уровень
1	Артём	3	4	7	средний
2	Полина	1	3	4	низкий
3	Данил	2	4	6	средний
4	Кира	3	1	4	низкий
5	София	2	2	4	низкий
6	Максим	1	1	2	низкий

По результатам выполнения теста Бентона и теста Векслера сделаны следующие выводы: двое детей (2, 5) продемонстрировали средний уровень сформированности зрительной памяти и зрительно-конструктивных умений. У них наблюдаются отдельные недостатки в точности и планировании графического действия. Им рекомендованы коррекционные занятия с акцентом на развитие пространственного анализа и моторного контроля. Остальные дети (1, 3, 4, 6) показали низкий уровень по обоим тестам. У них выявлены выраженные трудности удержания зрительного образа, планирования и выполнения графомоторных действий. Это требует системной

логопедической коррекции и углублённого нейропсихологического обследования.

Таблица 5 – Результаты выполнения теста Бентона и теста Векслера

№	Имя ребенка	Бентон (10)	Уровень (Б)	Векслер (14)	Уровень (В)	Общий вывод
1	Артём	5	Низкий	6	Низкий	Трудности зрительной памяти и планирования
2	Полина	6	Средний	8	Средний	Требуется коррекция пространственного анализа
3	София	4	Низкий	5	Низкий	Нарушение зрительной памяти и зрительно-конструктивных умений
4	Кира	5	Низкий	7	Низкий	Недостаточная сформированность зрительно-графических компонентов
5	Данил	7	Средний	7	Средний	Нуждается в коррекции графомоторных действий
6	Максим	4	Низкий	6	Низкий	Выраженные трудности пространственной организации письма

Комплексное обследование, включающее тесты Бентона и Векслера, позволяет выявить индивидуальные особенности формирования каллиграфического навыка и вовремя определить направление логопедического сопровождения. Наиболее значимыми для эффективного формирования каллиграфии являются зрительная память, зрительно-пространственные представления и графомоторное планирование.

Двигательный аспект обследования был направлен на выявление особенностей зрительно-пространственной координации, моторного планирования и графомоторных навыков, влияющих на формирование каллиграфического навыка у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

По результатам выполнения проб Хеда у двоих обследуемых выявлен средний уровень пространственных представлений. У этих детей отмечаются отдельные затруднения в направлении движений и ориентации в схеме тела,

что может проявляться в нестабильности почерка и затруднениях при правильной постановке элементов букв.

Остальные дети продемонстрировали низкий уровень пространственных представлений. У них наблюдаются выраженные трудности пространственной организации и контроля двигательного действия. Это указывает на необходимость специализированной коррекционной работы, направленной на развитие пространственных представлений и координации движений как базовых компонентов письма.

Таблица 6 – Результаты выполнения проб Хеда

№	Имя ребенка	Наглядный вариант (0–5)	Речевой вариант (0–5)	Сумма баллов	Уровень пространств. представлений
1	Артём	2	3	5	низкий
2	Полина	4	4	8	средний
3	Данил	3	2	5	низкий
4	Кира	3	4	7	средний
5	София	2	2	4	низкий
6	Максим	3	3	6	низкий

По результатам выполнения заданий, направленных на анализ графических и орфографических параметров письма (соединения букв, чёткость начертания, соблюдение наклона, устойчивость формы и ориентация на строке), можно сделать следующие выводы:

У троих обучающихся выявлен средний уровень сформированности каллиграфического навыка. Их работы характеризуются частичной устойчивостью начертания букв, однако наблюдаются недостатки в соединениях, ориентации на строке и стабильности графических движений. Им необходимы систематические тренировки для закрепления навыков.

Остальные дети продемонстрировали низкий уровень выполнения заданий. У них отмечаются выраженные трудности при соединении букв, нарушается наклон, не выдерживаются пропорции элементов, что указывает на незрелость зрительно-моторной координации и требует коррекционной поддержки.

Таблица 7 – Результаты выполнения заданий, направленных на анализ графических и орфографических параметров письма

№	Имя ребенка	Спис. рук.	Спис. печ.	Буквы стр.	Буквы пропис.	Слоги	Предлож.	Текст	Сумма	Ур.
1	Артём	3	3	3	3	3	3	3	21	низ.
2	Полина	4	4	4	3	4	4	4	27	ср.
3	Данил	2	3	3	2	3	3	3	19	низ.
4	Кира	3	3	3	3	3	3	4	22	ср.
5	София	2	2	2	2	2	2	3	15	низ.
6	Максим	4	4	4	4	4	4	4	28	низ.

По результатам обследования с помощью письменных работ И.Н. Садовниковой можно отметить, что у двух детей сформирован средний уровень автоматизации письма. Их письмо отличается относительной ритмичностью, однако наблюдаются сбои и замедления, что свидетельствует о неполной автоматизации графомоторного навыка. Им рекомендуется дополнительная графомоторная тренировка.

У остальных детей зафиксирован низкий уровень автоматизации письма. Их работы характеризуются выраженными трудностями: неровное начертание, остановки, избыточное мышечное напряжение. Это указывает на недостаточную сформированность тонкой моторики и зрительно-моторной координации, что требует целенаправленной коррекционно-развивающей помощи.

Таблица 8 – Результаты выполнения заданий, направленных на анализ графических и орфографических параметров письма

№	Имя ребёнка	Оценка за кинетическую пробу	Уровень автоматизации письма
1	Артём	2	низкий
2	Полина	3	средний
3	Данил	2	низкий
4	Кира	3	средний
5	София	1	низкий
6	Максим	2	низкий

По результатам выполнения пробы на штриховку также было выявлено, что у двух детей показатели соответствуют среднему уровню

пространственной организации: движения в целом упорядочены, но имеются отдельные сбои в ритме и направленности. У остальных участников отмечен низкий уровень, что проявляется в неровности штрихов, нарушениях ориентации и недостаточной координации движений. Это требует коррекционных упражнений на развитие пространственных представлений и графомоторных умений.

Таблица 9 – Результаты выполнения заданий, пробы на штриховку

№	Имя ребёнка	Балл за штриховку (0–5)	Уровень пространственной организации
1	Артём	2	низкий
2	Полина	3	средний
3	Данил	2	низкий
4	Кира	3	средний
5	София	1	низкий
6	Максим	2	низкий

Каллиграфический навык формируется на основе тесного взаимодействия зрительных и двигательных компонентов, и его нарушение у детей с дисграфией часто обусловлено несформированностью одного или обоих аспектов. В ходе обследования использовались методики, охватывающие как зрительно-пространственную сферу (оптический диктант, пробы Хеда, штриховка, графическое копирование), так и двигательные (кинетические пробы, письмо букв, списывание, штриховка, письмо под диктовку).

Зрительный аспект каллиграфического навыка оценивался на основе нескольких взаимосвязанных характеристик. В ходе обследования учитывалась зрительно-пространственная ориентировка, способность воспринимать и удерживать графический образ, а также уровень графической организации, проявляющейся в заданиях на штриховку и графическое копирование. Дополнительно анализировалась точность воспроизведения под зрительным контролем при выполнении заданий на списывание слов, текста, букв и слогов.

У трёх детей был выявлен средний уровень развития зрительных функций: они ориентируются в пространстве строки и способны воспроизводить графические элементы, однако при усложнении заданий допускают неточности и отдельные искажения образов. У двух детей зафиксирован низкий уровень зрительно-пространственной организации: отмечаются трудности удержания зрительного образа, нарушения точности и устойчивости графических действий. Один ребёнок совсем не справился с заданиями, что свидетельствует о выраженной несформированности зрительной основы письма и необходимости углублённой коррекционной работы.

Двигательный аспект каллиграфического навыка оценивался по ряду параметров, отражающих зрелость моторных программ, необходимых для письма. Анализировались плавность и степень автоматизации графических движений, что особенно проявлялось при выполнении кинетических проб. Учитывалась устойчивость письма при повторении одинаковых элементов, таких как цепочки букв и слоги, а также ритмичность, темп и способность сохранять форму букв в заданиях на диктант, списывание и штриховку.

У трёх детей наблюдается средний уровень моторной организации письма: письмо выполняется в целом ритмично, но с отдельными сбоями и снижением устойчивости при увеличении нагрузки. У двух учащихся отмечен низкий уровень двигательной координации: письмо сопровождается напряжённостью, нарушением ритма и частыми остановками. Один ребёнок не справился с двигательными заданиями, что проявилось в грубых нарушениях формы букв, значительном треморе и полной дезорганизации письма.

У половины обследованных детей Артём, Полина и Кира каллиграфический навык находится на среднем уровне: зрительное восприятие буквенного образа и графомоторные действия в целом сформированы, однако отмечаются отдельные затруднения при усложнении

задания, что свидетельствует о необходимости систематической коррекционной работы.

У двух детей (Данил и София) зафиксирован низкий уровень развития каллиграфического навыка. У них наблюдаются выраженные нарушения как в зрительном анализе, так и в двигательной организации письма, что проявляется в снижении точности, ритмичности и устойчивости графических действий.

Один ребёнок (Максим) не справился с заданиями, что свидетельствует о грубой несформированности каллиграфического навыка и необходимости индивидуальной коррекционно-развивающей помощи. Результаты обследования представлены на рисунке 4.



Рисунок 4 – Результаты выполнения заданий, сводная оценка по аспектам

На основе проведённого исследования можно сделать следующие выводы, связанные с изучением каллиграфического навыка у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Раннее выявление и коррекция нарушений каллиграфии у таких детей является важным этапом их обучения. Проведение комплексных обследований и использование индивидуализированных коррекционных

методик позволяет существенно улучшить результаты в овладении письмом и предотвратить возникновение стойких трудностей в учебной деятельности.

Важно отметить, что эффективность коррекционной работы с детьми с дисграфией возможна только при комплексном подходе, включающем одновременное развитие зрительных, слуховых и двигательных компонентов письма. Применение методик, направленных на все эти аспекты, способствует повышению уровня сформированности каллиграфического навыка.

Таким образом, исследование каллиграфического навыка у детей младшего школьного возраста с дисграфией подтверждает необходимость системной работы, включающей диагностику, коррекцию и профилактику.

2.3. Организация и содержание логопедической работы коррекции каллиграфического навыка детей младшего школьного возраста с дисграфией на логопедических занятиях

Коррекция каллиграфических навыков у детей младшего школьного возраста с дисграфией представляет собой сложный и многоуровневый процесс, требующий системного, индивидуализированного и комплексного подхода. Эффективность логопедической работы зависит от её направленности не только на устранение внешних проявлений нарушения письма, но и на восстановление и развитие сенсомоторных, зрительно-пространственных и языковых компонентов, обеспечивающих становление полноценного письменного навыка.

Нарушения каллиграфии у данной категории учащихся, как правило, обусловлены не только низким уровнем сформированности графомоторных умений, но и дефицитами в зрительном анализе, пространственной ориентировке, фонематическом восприятии и кинестетическом контроле. В связи с этим, логопедическая коррекция должна опираться на поэтапное и целенаправленное воздействие на все компоненты письменной деятельности.

Основные направления логопедической коррекционной работы:

1. Развитие зрительно-пространственных функций, обеспечивающих адекватное восприятие формы, величины, пространственного расположения и ориентации букв. Упражнения направлены на формирование зрительного анализа, синтеза, зрительной памяти и дифференциации схожих по начертанию графем.

2. Формирование и автоматизация графомоторных умений, необходимых для выполнения точных, плавных и ритмичных движений. Применяются штриховки, обводки, письмо элементов букв, что способствует выработке устойчивых двигательных стереотипов.

3. Обучение правильному написанию и соединению букв, с соблюдением графических параметров (высота, ширина, наклон, размещение в строке). Особое внимание уделяется формированию зрительно-двигательного образа каждой буквы и осознанности при её воспроизведении.

4. Коррекция специфических письменных ошибок, возникающих в результате различных форм дисграфии (оптической, моторной, акустико-артикуляционной). Здесь важно устранение графических искаженностей, зеркальных написаний и подстановок, а также развитие навыков самоконтроля.

5. Развитие фонематического восприятия и слуховой памяти, как основа для правильного соответствия звука и буквы. Включаются упражнения на различение звуков, составление слогов, звуко-буквенный анализ, что способствует улучшению качества письменной речи.

6. Индивидуализация коррекционного процесса. Учитываются особенности каждого ребёнка: уровень речевого и моторного развития, степень выраженности нарушений, когнитивный и эмоциональный фон. На основе диагностики составляется индивидуальный план, отражающий конкретные цели и этапы коррекционной работы.

7. Стимуляция мотивационно-волевой сферы. Дети с дисграфией нередко испытывают неуверенность и тревожность, связанную с неуспешностью в учебной деятельности. Поэтому логопедическая помощь

должна включать элементы эмоциональной поддержки, поощрения, использование игровых и творческих форм, способствующих повышению интереса к письму.

Упражнения по основным направлениям логопедической коррекционной работы для формирования и развития каллиграфического навыка представлен в приложении.

Занятия начинаются с диагностики каллиграфических умений, что позволяет определить уровень сформированности графического навыка и наметить соответствующие пути коррекции. В структуру занятия включаются упражнения как статического (обводка, рисование букв), так и динамического характера (кинестетические цепочки, письмо под ритм), что развивает координацию и ритмичность письма.

Методика коррекционной работы должна базироваться на принципе постепенного усложнения заданий, начиная с простых элементов и переходя к целым словам и предложениям. Это способствует формированию прочных, осознанных и автоматизированных навыков письма.

Коррекция каллиграфического навыка у младших школьников с дисграфией представляет собой многоуровневую логопедическую работу, охватывающую как технические аспекты графического навыка, так и психолого-педагогические компоненты. Основное внимание должно быть уделено поэтапной и индивидуальной коррекции зрительно-пространственных, моторных и языковых процессов, обеспечивающих становление полноценного, устойчивого и разборчивого почерка. Только комплексный подход с учётом личностных и когнитивных особенностей ребёнка позволяет достичь положительных результатов в обучении и развитии письменной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило всесторонне рассмотреть проблему коррекции каллиграфических навыков у младших школьников с дисграфией на логопедических занятиях. В результате теоретического анализа научной и методической литературы было выявлено, что формирование каллиграфического навыка у детей с дисграфией затруднено вследствие недостаточной зрелости фонематических процессов, нарушений мелкой моторики, зрительно-пространственного восприятия и недостаточной сформированности слухоречевой памяти.

В ходе эмпирического этапа исследования были выявлены особенности проявления каллиграфических нарушений у учащихся 3 класса, имеющих диагноз дисграфии. Диагностические методики позволили установить, что у детей данной категории преобладают трудности в координации движений при письме, несформированность графо-моторных умений, а также трудности в восприятии и воспроизведении фонематической информации.

На основе полученных данных был составлен и апробирован комплекс логопедических приёмов, направленных на коррекцию каллиграфических нарушений. В него вошли упражнения на развитие фонематического слуха, артикуляционной и общей моторики, пространственного восприятия и зрительно-моторной координации. Особое внимание было уделено заданиям, способствующим автоматизации движений письма, а также укреплению навыков анализа и синтеза звуко-буквенной информации.

Анализ результатов формирующего этапа показал положительную динамику: у большинства детей улучшилось качество написания букв и слов, повысилась точность и ритмичность письма, снизилось количество графических и звуко-буквенных ошибок. Это подтверждает эффективность применения разработанного комплекса коррекционных упражнений в логопедической практике.

Таким образом, цель дипломной работы достигнута: теоретически обосновано и практически подтверждено значение логопедической коррекционной работы в формировании каллиграфических навыков у младших школьников с дисграфией. Представленные в исследовании методические рекомендации могут быть использованы в деятельности логопедов, работающих в образовательных учреждениях с детьми, испытывающими трудности в овладении письменной речью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова Н. Г. Азбука. Обучение грамоте и чтению : 1 класс : методическое пособие / Н. Г. Агаркова, Ю. А. Агарков. – Москва : Академкнига/Учебник, 2012. – 208 с. – ISBN 978-5-49400-039-2.
2. Агаркова Н. Г. Русская графика. 1 кл. : книга для учителя / Н. Г. Агаркова. – Москва : Дрофа, 1997. – 56 с. – ISBN 5-7107-0915-8.
3. Астапов В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии : учебное пособие / В. М. Астапов. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с. – ISBN 5-98549-017-3.
4. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев ; редактор Я. А. По. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1960. – 480 с.
5. Ахутина Т. В. Нейропсихолог в школе : пособие для педагогов. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, И. О. Камардина. – Москва : В. Ю. Секачев, 2022. – ISBN 978-5-88923-339-8.
6. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения : учебное пособие / Т. В. Ахутина. – Москва : Издательство Московского университета, 2014. – 424 с. – (Серия "Когнитивные исследования в языке". Language and Reasoning). – ISBN 978-5-9905856-8-3.
7. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 320 с. : ил. – (Серия «Детскому психологу»). – ISBN 978-5-91180-958-4.
8. Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников : практическое пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2017. – 175 с. – (Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-03840-8.

9. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму : методическое пособие к "Прописям" / М. М. Безруких. – Москва : Просвещение, 2002. – 30, [2] с. : ил., табл. – ISBN 5-09-010692-4.

10. Векшина Т. В. Практический материал для занятий с детьми, испытывающими трудности в усвоении программы начальной школы. : математика, русский язык, окружающий мир : пособие для педагогов, родителей, репетиторов, гувернеров, нянь / Т. В. Векшина, М. Н. Алимпиева. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2016. – 76 с. – ISBN 978-5-691-02214-2.

11. Величенкова О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие + CD / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 263 с. : ил. + 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – (Логопедия в школе). – ISBN 978-5-4441-0084-4.

12. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.03 / Н. Н. Волоскова ; [научное учреждение]. – Москва, 1996. – [22] с.

13. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс] / А. С. Воронин ; редактор О. В. Климова ; Уральский государственный технический университет - УПИ. – Электрон. дан. – Екатеринбург : Издательство УГТУ-УПИ, 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)

14. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2021. – 576 с. – (Эксклюзив: Русская классика). – ISBN 978-5-17-133833-6.

15. Горецкий В. Г. Методическое пособие по обучению грамоте и письму : книга для учителя / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Н. А. Федосова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2003. – 105, [2] с. – ISBN 5-09-012084-6.

16. Даль В. И. Толковый словарь русского языка : современная версия / В. И. Даль. – Москва : Эксмо, 2003. – 575 с. – ISBN 5-04-007979-6.

17. Елецкая О. В. Коррекция диспраксической дисграфии : формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях : методические рекомендации / О. В. Елецкая, Д. А. Щукина. – Москва : Редкая птица, 2018. – 64 с. – (Школьный логопед). – ISBN 978-5-6041973-3-2.

18. Желтовская Л. Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников : пособие для учителя четырехлетней начальной школы / Л. Я. Желтовская, Е. Н. Соколова. – Москва : Просвещение, 1987. – 225 с. : ил. – (Библиотека учителя начальных классов).

19. Илюхина В. А. Письмо с "секретом" : из опыта работы по формированию каллиграфических навыков письма учащихся / В. А. Илюхина. – Москва : Новая школа, 1994. – 48 с. – ISBN 5-7301-0020-5.

20. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 173, [2] с. – ISBN 5-7695-2145-7.

21. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с. – ISBN 5-691-01581-8.

22. Использование игр с буквами в логопедической коррекции нарушений письменной речи у младших школьников в условиях общеобразовательных организаций : методические рекомендации / сост. А. А. Ковалева. – Челябинск : Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017. – 26 с.

23. Ишимова О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. 1-4 классы : программно-методические материалы : [пособие для учителей] / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – Москва : Просвещение, 2021. – ISBN 978-5-09-121455-0.

24. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 330 с. : ил., табл. – (Детская психология). – ISBN 5-9268-0234-2.

25. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : книга для логопеда / Р. И. Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 220, [3] с. : ил. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 5-691-00137-X.

26. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 218, [3] с. : ил. – (Библиотека логопеда). – ISBN 5-94033-034-7.

27. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина ; редактор-составитель Г. В. Чиркина, Б. П. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с. : ил. – ISBN 5-89415-462-6.

28. Логопедия. Книга 4 : Нарушения письменной речи : дислексия, дисграфия / [автор-составитель Р. И. Лалаева]. – Москва : Владос, 2007. – 303 с. – ISBN 978-5-691-01217-4.

29. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов. Книга I : Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи. В 2 частях. Часть 2 : Ринолалия. Дизартрия / С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец, Л. Г. Парамонова. – Москва : Владос, 2003. – 306 с. – (Библиотека учителя-дефектолога). – ISBN 5-691-01211-8.

30. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. профессоров, засл. деятеля науки РФ Волковой Л. С. и Шаховской С. Н. - Москва : ВЛАДОС, 1998. - 677 с.; 21 см.; ISBN 5-691-00128-0

31. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учебное пособие / Л. В. Лопатина ; под редакцией Е. А. Логиновой. – Санкт-Петербург : Союз, 2005. – 192 с. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 5-94033-041-X.

32. Лурия А. Р. Письмо и речь : нейролингвистические исследования : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2002. – 345, [1] с. : ил. – (Высшее образование. Классическая учебная книга, Classicus). – ISBN 5-7695-1011-0.

33. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 768 с. : ил. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-4461-0836-7.

34. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 464 с. – ISBN 5-7695-3638-1.

35. Львов М. Р. Основы обучения правописанию в начальной школе : учебное пособие для слушателей ФПК преподавателей педагогических институтов / М. Р. Львов ; под редакцией Ш. В. Журжиной. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Прометей, 1988. – 90 с.

36. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва : Гном, 2022. – 128 с. – ISBN 978-5-00160-531-7.

31. Морозова Л.В. Причины нарушения каллиграфии // Начальная школа. 1984. №8. С.9-12.

37. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

38. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с. – ISBN 5-89814-326-2.

39. Подольская О. А. Теория и практика инклюзивного образования [Электронный ресурс] / О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 202 с. – Режим доступа: по подписке. –

URL: <https://biblioclub.ru> (дата обращения: 12.05.2024). – ISBN 978-5-4475-2780-8.

40. Подольская О. А. Основы коррекционной педагогики и психологии [Электронный ресурс] / О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 169 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru> (дата обращения: 12.05.2024). – ISBN 978-5-4475-9772-6.

41. Потапова Е. Н. Радость познания : книга для учителя / Е. Н. Потапова. – Москва : Просвещение, 1990. – 96 с. : ил. – (Творческая лаборатория учителя). – ISBN 5-09-001395-0.

42. Прищепова И. В. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи : психолого-педагогический подход : учебно-методическое пособие / И. В. Прищепова, П. А. Прищепова. – Санкт-Петербург : Издательский Дом «Литера», 2020. – 128 с. : ил. – (Серия «В помощь логопеду»). – ISBN 978-5-407-00992-4.

43. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : книга для логопедов / И. Н. Садовникова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1995. – 255 с. : ил. – ISBN 5-87065-036-4.

44. Соколова Е. Н. Обучение чистописанию / Е. Н. Соколова, О. Т. Тарасова ; под редакцией члена-корреспондента АПН СССР Н. А. Менчинской ; Научно-исследовательский институт психологии Академии педагогических наук СССР. – Москва : Просвещение, 1969. – 110 с. : ил.

45. Федосова Н. А. Я готовлюсь к письму : от рисунка к букве : тетрадь 1 / Н. А. Федосова ; рисунки Е. Ванзиной. – Москва : Гном и Д, 2001. – 32 с. : ил. – ISBN 5-296-00066-8.

46. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учебное пособие для педагогических институтов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 221, [1] с. : ил. – ISBN 5-09-000967-8.

47. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление : учебное пособие / Л. С. Цветкова ; Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 359 с. : ил., табл. – ISBN 5-89502-434-3.

48. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь / В. В. Цвынтарный. – Нижний Новгород : Флокс, 1995. – 31, [1] с. : ил. – ISBN 5-87198-081-3.

49. Утехина К. М. Я учусь писать : пособие по развитию графических навыков письма у детей 5-6 лет : в 2 ч. / К. М. Утехина. – Москва : [б. и.], 1998. – Ч. 1–2. – ISBN 5-7946-0012-8.

50. Языкознание : большой энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1998. – 682, [3] с. : ил., табл. – (Большие энциклопедические словари). – ISBN 5-85270-307-9.

51. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок : комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИ, 2007. – 360 с. : ил. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 978-5-89415-591-3.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Упражнения для формирования и развития каллиграфических навыков
у младших школьников с дисграфией

Задание 1.

Посмотри на таблицу и прочитай сначала все слоги, составленные из строчных букв, а потом - из прописных.

ка	МИ	та	ЗЯ	СУ	ву	до
фи	РЫ	па	ШО	ЛА	су	ты
бо	де	ри	ЖУ	ха	ха	ку
не	КИ	ку	ПИ	ча	ча	вы
до	де	не	ГО	пи	пи	су
ШИ	ио	му	ТЕ	ра	ра	ЦЕ
ЖИ	ПЕ	фы	ЦУ	ро	ха	бо

Задание 2.

Найди буквы, состоящие из одинакового количества элементов – «палочек».

Н Ж А К Б

Задание 3.

Определи, какие буквы сломались.

Ҁ Ъ Ѓ Ќ Ї ґ 0

Задание 4.

В каждой строчке найди две буквы, написанные одинаково.

А	А	<i>А</i>	А	А	<i>А</i>
К	<i>К</i>	К	К	<i>К</i>	К
Р	<i>Р</i>	<i>Р</i>	Р	Р	Р
М	М	<i>М</i>	М	М	<i>М</i>
У	У	<i>У</i>	У	<i>У</i>	У
Я	Я	<i>Я</i>	Я	Я	Я
Ж	<i>Ж</i>	Ж	<i>Ж</i>	Ж	Ж

Задание 5.

Прочитай загадки и отгадай их.

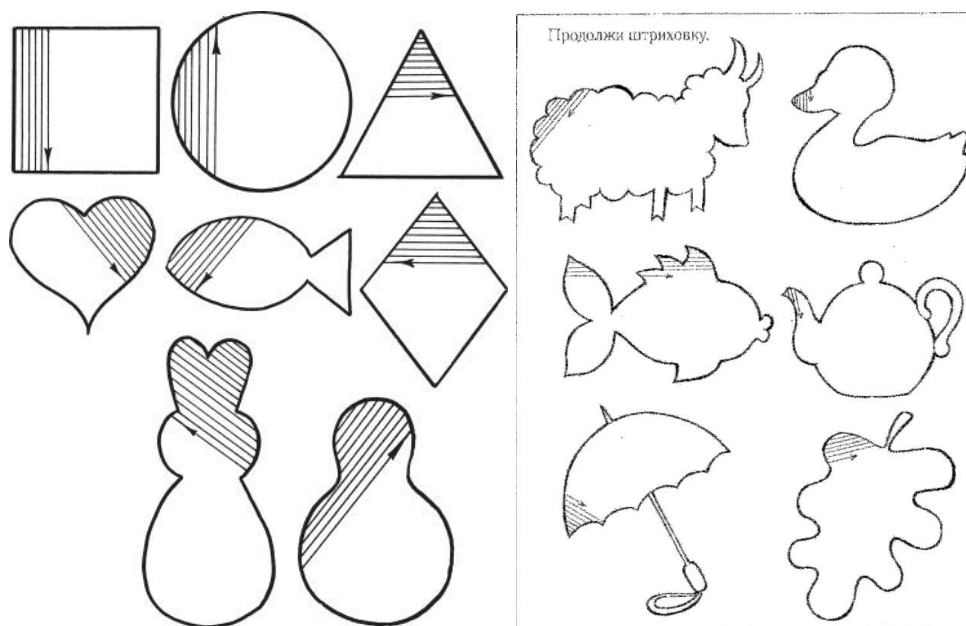
Стоит Антошка на одной ножке.

Цветное коромысло над рекой повисло.

Над бабушкиной избушкой висит хлеба краюшка.

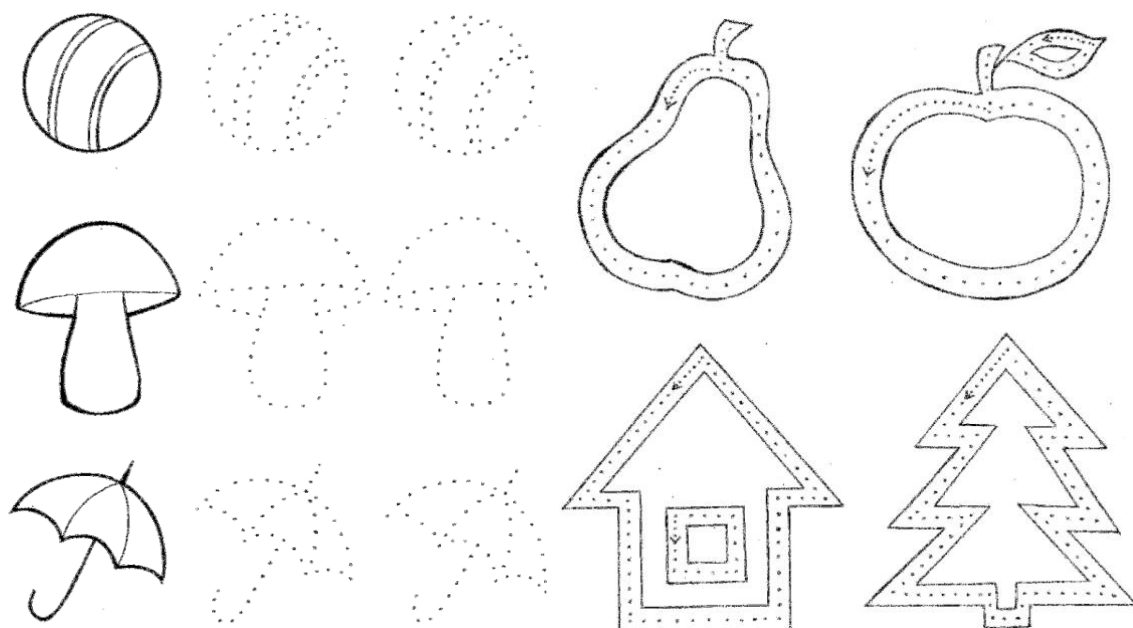
Задание 6.

Продолжи штриховку.



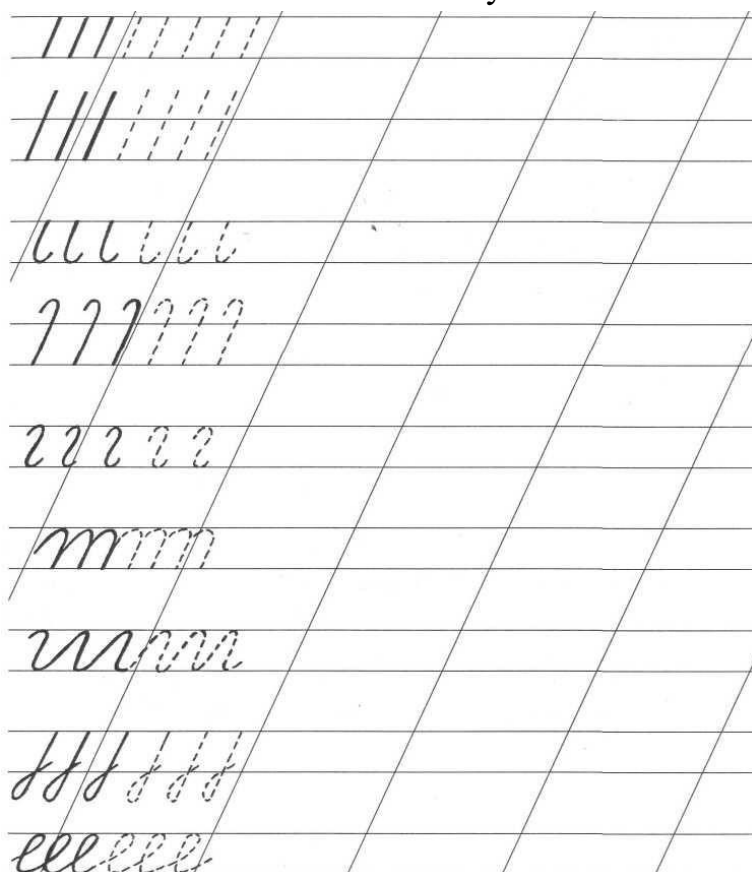
Задание 7.

Обведи фигуры по точкам и раскрась их.



Задание 8.

Напиши основные элементы букв.



Задание 9.

Напиши основные соединения букв в словах.



Задание 10.

Обведи только слова, написанные правильно.

Сенег, салысе, завод, путешествование,
тонна, урожай, жираф, косяк, си-
рень, шишка, богатырь, дочка, ам-
лея, рознь, вокзал, календарь, русский.

Задание 6.

Напиши название предметов. Пиши гласные - красным цветом, твердые согласные – синим цветом, мягкие согласные – зеленым цветом.



--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--