



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет инклюзивного и коррекционного образования

Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик.

«Коррекция нарушений письма у младших школьников с общим  
недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях»

Квалификационная работа

Проверка на объем заимствований:

76,56 % авторского текста  
Работа реценз. к защите

рекомендована/не рекомендована  
«14» 12 2022 г. ч. 15  
зав. кафедрой \_\_\_\_\_  
(название кафедры)

ФИО

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4- 1  
Титова Алёна Васильевна

Научный руководитель:

к.п.н. доцент кафедры специальной  
педагогике, психологии и предметных  
методик

Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск 2023

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ.....	6
1.1 Письмо как речевой вид деятельности.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР III уровня.....	11
1.3 Особенности письма младших школьников с ОНР III уровня. ....	19
1.4 Логопедическая работа по коррекции письма у младших школьников с ОНР III уровня.....	23
Выводы по 1 главе.....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ .....	31
2.1 Методы и приемы исследования состояния письма у младших школьников с ОНР III уровня.....	31
2.2 Состояние процесса письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	34
2.3 Комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	41
Выводы по 2 главе.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	48
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	51
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	55

## ВВЕДЕНИЕ

Письменная речь, является базовым школьным навыком, без эффективного владения которым обучение затрудняется, а порой даже невозможно. При недостаточной или плохой сформированности данных форм письменной речи, невозможно обучение русскому языку и многим другим предметам.

Е. С. Воеводина считает, что расстройства в данной области оказывают негативное влияние на весь процесс обучения, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психического развития ребенка. Нарушения письма создают невообразимые препятствия в овладении грамотой и приводят к трудностям обучения. Письмо является одним из сложнейших интегративных когнитивных навыков, которые объединяются в единую структуру деятельности все высшие психические познавательные функции – внимание, восприятие, память, мышление. В логопедии данное нарушение обозначается термином дисграфия. Согласно определению А. Н. Корнева, это стойкая неспособность овладения навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствия грубых нарушений зрения и слуха.

Одной из причин данного нарушения является общее недоразвитие речи. Р. Е. Левина сформировала научное ОНР, это тяжелые речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Ученые отмечают, что у младших школьников с ОНР недостаточно сформирована коммуникативная деятельность, эмоциональная сфера, поэтому это показывает низкий уровень саморегуляции, рефлексии, целенаправленности поведения, импульсивность, повышенный уровень

тревожности, зависимость от чужого мнения, гипервозбудимость, эмоциональное и двигательное беспокойство, либо заторможенность.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как Л. С. Выготского, Я. А. Лурии, Р. И. Лалаевой, Л. Д. Венедиктовой, Л. Н. Ефименковой, Н. И. Садовниковой, А. Н. Корнева, Р. Е. Левиной, А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Т. Б. Филичева.

Анализ литературы показал, что данная проблема достаточно изучена, однако существует необходимость совершенствования традиционных приемов, методов и поиск более эффективных научно - обоснованных путей формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Н. И. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, Г. А. Каше и др. Однако стоит отметить, что в настоящее время проблема диагностики и коррекции нарушений письма в случае речевого дефекта не является до конца решенной и требует дальнейшего изучения.

Вышесказанное подтвердило актуальность темы нашего исследования: «Коррекция навыков письма у детей младшего школьного возраста у детей с ОНР III уровня на логопедических занятиях».

Объектом является становление письма в младшем школьном возрасте

Предмет исследования: содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить необходимость комплекса упражнений по коррекции письма логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности формирования навыков к овладению письмом у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

3. Составить комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования: теоретический анализ клинико-психолого-педагогической и методологической литературы по проблеме исследования, эксперимент.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ интернат для обучающихся с ОВЗ №11 г.Челябинска».

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

## 1.1 Письмо как речевой вид деятельности

Д. Б. Элькониным было определено, что письмо как важнейшее средство понятийного мышления и понимания только начинает осваиваться в младшем школьном возрасте при соответствующих действиях педагогов. Исследователь отмечает, что начальный этап развития речи является одним из самых важных, а далее этот навык только совершенствуется. В связи с тем, что воспитание всесторонне развитой личности нельзя представить без совершенствования такого уникального инструмента познания мира как речь, развитие речи школьников в настоящее время одна из ведущих задач образовательных учреждений, которая, прежде всего, реализуется, на уроках русского языка.

А. Р. Лурия в "Очерках психофизиологии письма" отмечает, что письмо обеспечивает скоординированной активностью затылочной, теменной областей коры головного мозга, височной области левого полушария головного мозга, которые являются корковыми отделами анализаторных систем, а также передних отделов коры головного мозга, связанных с организацией потока движений с течением времени, с развитием и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий [21].

Письменность является непрерывным процессом, который начинается с формирования мотивации к письменной речи. Затем следует создание замысла, который лежит в основе создания общего смысла содержания письменной речи. Этот процесс сопровождается анализом звукового состава слов, которые будут записаны.

Психофизиологическая структура письма, как представил ее автор, включает все вышеперечисленные этапы. Каждый из них играет ключевую роль в формировании материала для написания текста. Необходимо отметить, что процесс создания замысла тесно связан с мотивацией. Отсутствие мотивации может привести к тому, что замысел не будет создан, и не будет возможности создать смысл в содержании письменного текста.

Анализ звукового состава слов, который выполняется в процессе записи текста, также является неотъемлемой частью письма. Эта операция позволяет авторам писать правильно произносимые слова, избегая ошибок в орфографии и произношении.

Т. В. Ахутина считает, что письменность является сложной знаковой системой, которая предназначена для освоения младшими школьниками. Символическое обозначение слов - это сложный процесс, который для младшего школьника является еще более сложным, так как слова сами по себе являются символами первого порядка. Кроме того, процесс письма характеризуется высокой степенью произвольности, а также наличием сложноорганизованной сенсомоторной базы. Это делает процесс освоения письменной речи для младшего школьника довольно сложным.

Для того, чтобы младшие школьники хорошо освоили письменную речь, очень важно, чтобы их языковые и когнитивные способности достигли определенного, минимально необходимого уровня зрелости. Это позволит им более успешно осваивать сложности письменности и преодолевать трудности, связанные с символическим обозначением слов. Важно также изучать и анализировать конкретные типы ошибок, которые младшие школьники допускают при обучении письменности, чтобы можно было сделать выводы о наиболее эффективных методах преподавания этого навыка.

В работах И. И. Горелова, А. А. Леонтьева и К. Ф. Седова представлен психолингвистический подход к анализу письма. Этот подход рассматривает, как письмо соотносится с языковыми и лингвистическими средствами и реализует перевод внутренних психологических смыслов и содержаний в словесные структуры на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Структурированные единицы, такие как слова, фразы и тексты являются реализацией этого процесса. Подход психолингвистики рассматривает письмо как инструмент, который обеспечивает целостный и результативный процесс выполнения программы [18].

Согласно исследованиям А. Р. Лурии, важный компонент оперативной организации речи связан с обеспечением ее физической или звуковой стороны: звуковой анализ речи, который превращает непрерывный поток звуков в дискретные единицы – фонемы, основанный на выявлении признаков, играющих решающую роль в различении смысла слов. Слова и словосочетания, которые различаются в разных языках. Затем происходит лексико-семантическая организация речевого акта, заключающаяся в овладении лексико-морфологическим кодом языка, который обеспечивает преобразование образов или понятий в их словесные обозначения [16].

А. А. Леонтьев считает, что модель процесса формирования письменной речи может быть представлена так: мотив, программирование, оформление мысли в предложение, анализ предложения на слова, звуковой анализ, соотнесение выделенных фонем с графемами, воспроизведение графем с помощью движений руки. Непосредственно автор выделили три основные операции письма, как вида деятельности: символическое обозначение фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов, графо-моторные операции [19].



Письмо складывается на более поздних этапах образования детей на основе гармонично развитой устной речи. Процесс письма представляется как сложный комплекс совместной деятельности разных анализаторов: слухового, речедвигательного, зрительного и др. При отклонениях в развитии слухового восприятия, прежде всего, оказывается нарушенным развитие устной речи. При неполном и поврежденном формировании устной речи овладение хорошим письмом выступает сложным и трудным процессом.

Письмом ребенок активно овладевает в младшем школьном возрасте. Первоначально ребенок пишет небольшие слова, фразы, затем составляет предложение и в итоге возникает готовый продукт письменной речи – текст.

Г. А. Цукерман (с опорой на исследования Д. Б. Эльконина) отмечает на то, что мышление тесно связано с письменной речью, чем с устной; обмен мыслями и ощущениями между пишущим и читающим предполагает и от той, и от другой стороны довольно хорошей произвольности, осознанности, нежели обмен мыслями и чувствами между теми, кто говорит и слушает, поэтому овладение письменной речью кардинально меняет культурное развитие ребенка; в школе детей не обучают письменной речи как средству коммуникации, их учат техническим навыкам письма. В следствии чего вместо функциональной грамотности устанавливается грамотность формальная, которая не обладает такой возможностью, как перенесения навыка за пределы конкретной ситуации, в которой данный навык был сформирован.

Письменная речь предполагает больший контроль, чем устная. Устная речь может быть дополнена поправками, пояснениями к тому, что уже было сказано. В устной речи ярко проявляется интонирование высказывания, мимическое и пантомимическое сопровождение речи.

У письма есть свои особенности в содержании, в подборе лексики и грамматических формах. Написание слов имеет свои особенности. Дети должны понять, что неправильное написание может не совпадать со словами, которые слышатся на слух. Для того, чтобы научиться правильному произношению и написанию, важно знать правильное написание и произносить слова.

Когда младшие школьники овладевают письмом, они познают, что тексты могут быть разными по структуре и обладают стилистическими различиями: бывают тексты-повествования, описания, рассуждения, письма, эссе, статьи и т.д.

Одним из важных значений письма является правильность. Так В. С. Мухина выделила правильность орфографическую, грамматическую (построение предложений, образование морфологических форм) и пунктуационную [14].

Слуховая дифференциация звуков, правильное произношение, языковой анализ и синтез, сформированность лексико-грамматической стороны речи, зрительный анализ и синтез, пространственные представления – все это является функциями уровня сформированности речевых и неречевых функций. Именно эти функции способствуют успешному овладению навыка письма в нормальном развитии.

Овладение письменной речью подразумевает функционирование одновременных и последовательных процессов в их единстве. Л. С. Выготский, поднимая вопрос о соотношении мышления и речи, рассматривал, что симультанно организованная мысль реализуется в речи сукцессивно. В то же время способность анализировать и синтезировать временную последовательность символов или звуков и сохранять ее в памяти, несомненно, важна для овладения письменной речью [7].

Письмо является умственным процессом аналитико-синтетической деятельности.

А. Р. Лурия отмечал, что перевод фонемы в графему осуществляется посредством взаимодействия речеслухового, речедвигательного и зрительного, а перевод графемы в кинему — зрительного и двигательного анализаторов. Важно понимать, что весь письменный процесс обеспечивается координативной системой всех этих анализаторов[21].

Процесс развития письменности выражается в том, что для его осуществления необходим мотив, побуждающий к действию. Кроме этого, данная форма письменной речи включает в свою структуру анализ и синтез элементов речи.

Существуют разные подходы к пониманию трудностей на письме, разные классификации нарушения письма. Т. В. Ахутина выделяет несколько вариантов дисграфий на основе нейропсихологического подхода. С позиции данного подхода трудности в формировании письма возникают вследствие задержки созревания мозговых структур или нарушения их функционирования, которые и отвечают за развитие высших психических функций (внимание, восприятие, мышление, память) [2].

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР Шуровня

Овладением знаниями по проблеме детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые как Р. И. Лалаева, О. Е. Грибова, Р. Е. Левина, А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, Ю. В. Вятлина, А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, В. А. Репина и многие другие исследователи.

В трудах выделены различные речевые расстройства, относящиеся к общему недоразвитию речи, при которых отмечается позднее начало речи, бедный словарный запас, недостаточно сформированное произношение и фонематическое образование.

Встречаются различные степени речевого недоразвития: от полного отсутствия речи до полноценного с элементами фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Р. Е. Левина в первые дала теоретическое определение общего недоразвития речи. Под общим недоразвитием речи автор подразумевает – при различных речевых патологиях у детей с сохранным интеллектом и слухом нарушается формирование всех сторон речи. Автором было выделено три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов речи у детей с общим недоразвитием речи. Т. Б. Филичева раскрыла четвертый уровень общего недоразвития речи. Таким образом, внесла важное изучение данного нарушения. Каждый уровень определяется соотношением первичного дефекта и непосредственно вторичных проявлений, которые способствуют задержке формирования компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной стороны речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона [29].

Общее недоразвитие речи можно заметить при сложных формах детской патологии таких как: дизартрия, ринолалия, алалия и афазия, все эти нарушения влекут за собой нарушения аналитико-синтетической деятельности (грамматического строя речи, словарного запаса, пробелы в фонетико-фонематическом развитии), поэтому на фоне несформированности данной деятельности проявляется такое нарушение как дисграфия.

Е. М. Мастюкова выделила три основные категории детей с общим недоразвитием речи:

В первую группу входят дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение ЦНС. У таких детей недоразвитие всех

речевых компонентов сопровождается малыми неврологическими дисфункциями (недостаточность регуляции мышечного тонуса, неточность мышечных дифференцировок, некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности и другими проблемами).

Вторая группа детей имеет у сложный вариант общего недоразвития речи, у которого речевой дефект сочетается другими неврологическими и психопатологическими синдромами, таких как синдром повышенного черепного давления, цереброастенический и невротоподобный синдром, синдром двигательных расстройств и другие. У детей этой группы низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость.

В третьей группе детей имеется стойкое и постоянное недоразвитием речи, обусловленным органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Большинство данных детей имеет такое нарушение как моторная алалия .

В работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спириной, И. К. Колповской, Г. В. Чиркиной, О. Е. Грибовой и С. Б. Яковлева рассматриваются особенности и характер затруднений в овладении письмом у детей с общим недоразвитием речи.

Расстройства письма связаны с рядом таких причин как: органические поражения корковых зон головного мозга, участвующих за формирование навыков чтения и письма, незрелостью этих систем мозга, нарушением их функционирования. На нарушение чтение и письма могут повлиять и долгие соматические заболевания детей в ранний период их развития, неблагоприятные внешние факторы, такие как: неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка. Часто нарушения чтения и письма сочетается с психическим или психофизическим

инфантилизмом, с выраженной неравномерностью психического развития, с определенными особенностями структуры интеллекта, с недостаточностью таких психических функций, как внимание, память.

Р. Е. Левина [33] обращает внимание, что у детей наблюдаются различные степени нарушений письма: начиная от полной неспособности к усвоению грамоты и заканчивая частично несформированной письменной речью (в соответствии с речевой патологией и характером нарушения речи).

На этом акцентирует внимание Л. Ф. Спирина [27], автор отмечает, что, когда ученики пишут под диктовку слова, они оказываются написаны совершенно иначе и отличаются от продиктованных, но при этом у них нет никаких трудностей при списывании с печатного и рукописного текста. Отсюда, следует отметить, что у таких детей нет проблем в усвоении зрительно-пространственного расположения букв в слове. У другого процента детей, по данным Л. Ф. Спириной записывая слова и целые фразы, допускают множество дисграфических ошибок, их письмо совершенно неразборчиво и непонятно. У третьих отмечаются минимальные специфические ошибки.

А. В. Ястребова отмечает, что второклассники и третьеклассники с общим недоразвитием речи, несомненно, допускают множество орфографических ошибок. Причиной этого является не усвоение программного материала по русскому языку и урокам грамоты. Важно заметить, что большинство составляют ошибки на правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, сомнительных согласных, мягких согласных, предлогов и приставок.

А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова [27] отмечают, что в более тяжелых случаях нарушения письма отмечаются ошибки, в виде слияния нескольких слов в одно («на заводе загудгаудо» - на заводе загудел гудок; «у бабскит бяттуб» - у бабушки болят зубы), а также

раздельное написание («в ослеса» - возле леса; «с веты» - цветы, «за парке» - зоопарке и т. д.). Данные ошибки указывают на недостаточно расчлененное восприятие речи детьми.

Классификация трудностей письма Т. В. Ахутиной: с позиции нейропсихологического подхода.

Т. В. Ахутина [2] с позиции нейропсихологического подхода выделила трудности письма (механизмы, которых редко обсуждаются в логопедической (педагогической) литературе), часто встречающиеся у детей. Автор выделила трудности письма схожей с регуляторной дисграфией, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля). Так, у детей с данными нарушениями отмечаются проблемы с удержанием произвольного внимания, трудности ориентировки в задании, включения в задание, импульсивность решений и инертность, затруднения в переключении с одного задания на другое. В письме характерны ошибки упрощения программы по типу патологической инертности.

Нарушения письма второго варианта обусловлены трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры. При быстро устают, уровень работоспособности меняется в течение четверти, недели, дня, урока. Обычно эти дети не сразу включаются в задание, а, начав его, быстро устают; через некоторое время рабочее состояние возвращается, но уже на сниженном уровне, в следствие чего ребенок вновь устает — ложится на парту или сползает с нее. На фоне утомления ребенок делает разнообразные грубые ошибки и, прежде всего, те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля. Дети пишут медленно, навыки письма автоматизируются с большим трудом, во время письма может нарастать тонус мышц, ребенку трудно удержать рабочую позу. Величина букв, нажим, наклон колеблются в зависимости от утомления.

Третий вариант трудностей письма Т. В. Ахутина представляет как зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу. Зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа, несомненно, зависит от правого полушария.

Третий уровень представляет собой, что общеупотребительная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматического строя. В устной речи детей, наблюдаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, в сравнении с детьми, находящимися на первом и/или втором уровнях развития речи.

В обычных высказываниях очень редко употребляются сложные конструкции, в них преобладают простые распространенные предложения.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений, отсюда в активном словаре в основном преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, которые обозначают качества, признаки, состояния предметов и действий.

Бедный словарный запас обусловлен неумением различать и выделять общность корневых значений, непосредственно отмечается большое количество ошибок в словоизменении, поэтому нарушается синтаксическая связь слов в предложениях.

Пример таких ошибок: смешение окончаний некоторых существительных мужского и женского рода, замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже



окончанием существительного женского рода, склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода, неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный, неправильное соотнесение существительных и местоимений, ошибочные ударения в слове, неразличение видов глаголов, ошибки в беспредложном и предложном управлении, неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода (реже встречается неправильное согласование существительных и глаголов).

В исследованиях таких авторов как Н. А. Никашина, Л. Ф. Спинова, А. В. Ястребова отмечается, что у младших школьников с общим недоразвитием речи скудный словарный запас. Интересно, что значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом, являются отличительным признаком. Действительно, одним из частых проявлений данного нарушения являются неполноценность и недостаточность лексической стороны речи [25],[32].

У детей возникают трудности в неумении пользоваться способами словообразования, создаются трудности в использовании вариантов слов, детям сложно подобрать однокоренные слова, самостоятельно образовать новые слова с помощью суффиксов и приставок.

Важно понимать, что на этой стадии потребность в употреблении предлогов (как простых, так и сложных), школьники часто пытаются самостоятельно подобрать правильное применение того или иного предлога.

Обращенная речь стремительно развивается и приближается к норме, при этом понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами недостаточное. Так же присутствуют трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических

структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Регулярно повторяющиеся затруднения в различении фонем, которые принадлежат лишь к родственным группам, несмотря на то, что звуковая сторона речи на описываемом уровне значительно сформированна, способствуют определить дефекты произношения звуков. Несомненно, наблюдаются нестойкие замены, когда произносимый звук в разных словах звучит по-разному; смешения звуков, когда ребенок изолированно произносит определенные звуки верно, в словах и предложениях их взаимозаменяет.

На данном уровне в качестве остаточного явления отмечаются перестановки звуков, дети пользуются полной слоговой структурой слов (слогов и слов). Школьники нередко искажают в речи трех-четырёхсложные слова, правильно повторяя за специалистом (сокращают количество слогов). Наблюдается многочисленное количество ошибок при передаче звукозаполняемости слов (перестановки и замены звуков и слогов, сокращений при стечении согласных в слове).

Если у ученика неполноценно развит фонематический слух и восприятия, он не может самостоятельно различать на слух сходные по артикуляции или по звучанию звуки речи. В процессе чего, у него словарный запас недостаточно насыщается в состав, не формируется грамматический строй и ребенок начинает отставать от возрастной нормы.

Более подробно рассматривали проблемы развития грамматического строя языка такие авторы как Н. И. Лепская, М. Ф. Фомичева. Из-за недоразвития активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка, благодаря которому нормальный ребенок эмпирически овладевает всей сложной системой грамматики русского языка, ученик недостаточно понимает грамматические формы [22].

Опираясь на вышесказанное, мы смело можем сказать, что третий уровень общего недоразвития речи сопровождается такими недостатками, как: неточное знание и неточное употребление многих обычных слов, активный словарь детей состоит в основном из существительных и глаголов, малый процент слов, которые характеризуются качествами, признаками, состояниями и предметами и действиями, а также способами действий, большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов, почти не используются в речи более сложные предлоги; наблюдается неточная сформированность грамматических форм языка (например: ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении), с помощью способов словообразования дети почти не пользуются; в активной речи используется только простые предложения, отмечается полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные); сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова; обыденную речь дети понимают хорошо, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами.

### 1.3 Особенности письма младших школьников с ОНР III уровня.

Нами было выявлено ранее, при общем недоразвитии речи все компоненты речи: лексика, грамматика, фонетика, фонематика, связное высказывание, темпо-ритмическая организация речи, а также тесно связанные с ними процессы: мышление, память, анализ и синтез, графомоторные навыки, оптико-пространственное восприятие, развиваются недостаточно для дальнейшего овладения чтением и письмом.

Поэтому важно выявить трудности овладения данными навыками и своевременно оказать систему коррекционного воздействия. В настоящее время под нарушением письма принято понимать термин «дисграфия».

Так А. Н. Корнев, О. Б. Иншакова, И. Н. Садовникова дали определение данному нарушению, как неспособность частично овладевать навыками письма, проявляющихся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, при сохранном интеллекте, и отсутствии тяжелых нарушений слуха и зрения [2], [11], [26].

На данный момент существуют различные подходы в изучении дисграфии: нейропсихологический, клинико-психологический и логопедический.

Одними из представителей изучения нейропсихологического подхода являются О. А. Величенкова, Т. В. Ахутина, Ю. В. Микадзе. Авторы в данном подходе выделяли несколько типов нарушения письма: регуляторную, акустико-кинестетическую (фонематическую), зрительно-пространственную (холистическую) дисграфии.[2]

Т. В. Ахутиной были выделены варианты трудностей письма часто возникающих у школьников, но механизмы которых недостаточно представлены в педагогической литературе. Автор выделила трудности письма по типу регуляторной дисграфии, трудности вследствие колебаний рабочего состояния и активного тонуса коры головного мозга, а также зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу.

Классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций процесса письма, разработанная Р. И. Лалаевой [14], является наиболее обоснованной. Она включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию

на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Представленная форма нарушения проявляется в пропусках и заменах, причиной этого является то, что ученик как слышит, так и пишет. Опираясь на неправильное проговаривание, вследствие чего ученик недостоверно отражает произношение на письме.

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания. При данной форме нарушения неполноценно формируется дифференциация твёрдых и мягких согласных звуков, в следствии, чего ребёнок на письме неправильно обозначает мягкость согласных. Так же стоит отметить, что данная форма проявляется в заменах букв, которые сходны по звучанию. В основном это свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. При этом в устной речи ребёнка таких нарушений может не наблюдаться.

3. Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Данное нарушение проявляется в искаженной структуре слов и предложений(звукобуквенная структура слова проявляется особо часто в искажениях). Причинами расстройства деления предложения на слова (особенно предлогов, с другими словами); отдельном написании одного слова (чаще отдельном написании приставки и корня слова) – нарушения процессов слогового и фонемного анализа.

4. Аграмматическая дисграфия. Данная форма нарушения письма связана с несформированностью грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений и может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения, текста. Аграмматизмы на письме в предложениях проявляются в виде искажения морфологической структуры слова, замены суффиксов, изменений падежных окончаний, падежа местоимений, нарушений предложных конструкций, числа существительных, в ошибках согласования.

Нарушения синтаксического оформления речи выражены трудностями конструирования сложных предложений, пропусками членов предложения, нарушением порядка слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия. Характерна недоразвитием зрительногогнозиса и пространственного понимания. Ребёнок заменяет рукописные графически сходные, имеющие одинаковые элементы буквы, пишет буквы зеркально, пропускает элементы букв (при соединении букв, включающих одинаковый элемент), присутствуют и лишние элементы букв.

Одними из представителей клинико-психологического подхода являются А. Н. Корнев, Ю. Г. Демьянов. Авторы рассматривают дисграфию как самостоятельное расстройство или, как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений. [12]

А. Н. Корнев классифицирует дисграфии в связи с нарушениями связанными с фонологией и синтезом единиц [12]. Автор выделяет две формы дисграфии, которые связаны с нарушением языковых операций (метаязыковые дисграфии и дисфонологические дисграфии). Важно понимать, что ученый выделил симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Автор выявил неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определил то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности, опираясь на клинические и нейропсихологические исследования.

И. Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письма. В ее основе лежит принцип поуровневого анализа специфических ошибок. Согласно данной классификации выделяются три группы ошибок: на уровне буквы и слога, на уровне слова и на

уровне предложения. К первой группе автор относит ошибки звукового анализа, ошибки фонематического восприятия (трудности в дифференцировании фонем), смешение букв по кинетическому принципу. К ошибкам на уровне слова И. Н. Садовникова[26] относит: раздельное написание частей слова, слитное написание служебных слов, смешение границ слов, нарушения словообразования и т.п. К третьей группе ошибок относят аграмматизмы, нарушения границ предложения и т.д. (проявление специфических ошибок: пропуска, перестановки, вставки букв и/или слогов). Это говорит о том, что школьник не может выделить звуковые компоненты в составе слова.

Коррекция недостатков письма и чтения требует постоянных систематических занятий, отнимает у детей много сил и времени, в результате чего может снизиться общая успеваемость. Поэтому значительно легче и целесообразнее предупреждать нарушения письма и чтения.

#### 1.4 Логопедическая работа по коррекции письма у младших школьников с ОНР III уровня

Логопедическая работа по устранению нарушений письма у младших школьников с ОНР строится с учетом некоторых принципов: патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного нарушения), принципу учёта "зоны ближайшего развития" (по Л. С. Выготскому[7]), принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы, принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции, принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушения речевой деятельности, принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушений и письма, принцип комплексности, принцип системности, принцип деятельностного подхода, принцип поэтапного

формирования психических функций, онтогенетический принцип. С учетом этих принципов и следует разрабатывать логопедические занятия по коррекции нарушений письма.

Обязательными условиями реализации АООП обучающихся с ТНР являются логопедическое сопровождение обучающихся, согласованная работа учителя-логопеда с учителем начальных классов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся. Если у педагога в классе обучается ребенок с ТНР, то очень важно учитывать индивидуальный темп обучения ребенка, применять специальные методы, приемы и средства обучения, в том числе специализированные компьютерные технологии, дидактические пособия, повышающих контроль за устной и письменной речью. Вся образовательная и воспитательная деятельность должна быть построена так, чтобы на всех уроках и внеклассных мероприятиях осуществлялась работа по коррекции и профилактике нарушений и развитию речи обучающихся с ТНР.

Важно понимать, что варианты обучения 5.1 и 5.2 значительно отличаются друг от друга. Вариант 5.1. предполагает, что обучающийся с ТНР получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию сверстников с нормальным речевым развитием, находясь в их среде и в те же сроки обучения. Срок освоения в данном случае составляет 4 года. Система оценки достижения обучающимися с ТНР планируемых результатов освоения адаптированной программы соответствует федеральному государственному образовательному стандарту. Вариант 5.2 предполагает, что обучающийся с ТНР получает образование, соответствующее по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих нарушений речевого развития, но в более пролонгированные календарные сроки. Срок освоения адаптированной программы по варианту 5.2 составляет в I отделении 5 лет, во II отделении — 4 года



(для обучающихся с тяжелой степенью выраженности заикания при нормальном развитии речи). Для обучающихся с ТНР, не имевших дошкольной подготовки и (или) по уровню своего развития не готовых к освоению программы 1 класса, предусматривается 1 дополнительный класс. Выбор продолжительности обучения (за счет введения 1 дополнительного класса) на I отделении (4 года или 5 лет) остается за образовательной организацией.

Детям с особенностями речевого развития необходимо создание специальных условий для успешного освоения адаптированной программы. Ребенок с тяжелыми нарушениями речи не сможет быть успешным без помощи специалистов службы сопровождения и индивидуализации обучения. Необходимые специальные условия обучения прописаны в рекомендациях ПМПК с учетом особенностей развития ребенка. Рассмотрим, какие именно специальные средства могут быть предусмотрены для обучающихся с ТНР.

1. Использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания.

2. Использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов.

Для обучающихся с ТНР по варианту 5.1 и 5.2 адаптированная программа предусматривает использование как базовых учебников для сверстников без ограничений здоровья. С учётом особых образовательных потребностей для ребенка с ТНР, который обучает ся по варианту 5.2 могут применяться также специальные учебники, приложения, дидактические материалы, рабочие тетради и пр. на бумажных и (или) электронных носителях.

Использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования.

Программа коррекционной работы с обучающимся с ТНР по варианту 5.1 и 5.2 предполагает обеспечение

видеопроекционным оборудованием, индивидуальными логопедическими зондами, зеркалами, лингводидактическими комплектами, специальными дидактическими материалами для развития дыхания, голоса, мелкой моторики, коррекции (компенсации) дефектов звукопроизношения, нарушений лексико-грамматического строя речи, связной речи, профилактики и коррекции нарушений чтения и письма, специальными компьютерными программами по диагностике и коррекции нарушений речи.

Цель реализации АООП (вариант 5.1) начального общего образования:

Обеспечение достижения выпускником НОО планируемых результатов освоения АООП НОО (вариант 5.1) на основе комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ТНР.

АООП НОО для детей с ТНР (вариант 5.2) предполагает, что обучающийся с ТНР получает образование, соответствующее по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих нарушений речевого развития, но и в более пролонгированные календарные сроки, находясь в среде сверстников с речевыми нарушениями и сходными образовательными потребностями или в условиях общего образовательного потока (в отдельных классах).

Цель реализации АОП НОО учащихся с ТНР:

АОП НОО (вариант 5.2) направлена на формирование у них общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие их личности (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое), овладение учебной деятельностью в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Задачи АОП НОО:

1. Разработка и внедрение разноуровневых дидактических материалов и учебных пособий для индивидуальной самостоятельной работы на уроке и вне его по всем курсам школьной программы;
2. Развитие коммуникативной сферы детей с ТНР (ВАРИАНТ 5.2) путём освоения речевой культуры и норм поведения;
3. Формирование более адекватной самооценки и учебной мотивации детей с ТНР; внедрение в практику учебно-воспитательного процесса мероприятий валеологического характера, направленных на сохранение и укрепление психического и физического здоровья учащихся;
4. Организация и оказания индивидуальной системной помощи родителям, воспитывающим учащихся с ТНР, направленной на повышение их ресурсных возможностей в адаптации и социализации учащихся с ТНР.

Коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО.

Содержание коррекционно-развивающей области представлено следующими обязательными коррекционными курсами:

"Произношение", "Логопедическая ритмика", "Развитие речи".

1. Коррекционный курс "Произношение".

Основные задачи реализации курса:

Развитие психофизиологических механизмов, лежащих в основе устной речи: оптимального для речи типа физиологического дыхания, речевого дыхания, голоса, артикуляторной моторики, чувства ритма, слухового восприятия, функций фонематической системы (по В.К. Орфинской). Обучение нормативному (компенсированному) произношению всех звуков русского языка с учетом системной связи между фонемами русского языка, их артикуляторной и акустической характеристики, характера дефекта (параллельно с развитием операций

языкового анализа и синтеза на уровне предложения и слова).  
Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова. Формирование просодических компонентов речи (темпа, ритма, паузации, интонации, логического ударения). Профилактика нарушений чтения и письма. Задачи реализации коррекционного курса "Произношение" конкретизируются для обучающихся с ТНР на I и II отделениях.

## 2. Коррекционный курс "Логопедическая ритмика".

Основные задачи реализации курса: Развитие общей, тонкой и артикуляторной моторики. Развитие дыхания и голоса. Развитие чувства темпа и ритма в движении. Воспитание координации речи с темпом и ритмом музыки. Коррекция речевых нарушений средствами логопедической ритмики. Задачи реализации коррекционного курса "Логопедическая ритмика" конкретизируются для обучающихся с ТНР на I и II отделениях.

## 3. Коррекционный курс "Развитие речи".

Основные задачи реализации курса: Формирование речевой деятельности обучающихся с ТНР, профилактика вторичных речезыковых расстройств. Развитие устной и письменной речи. Формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) на основе обогащения знаний об окружающей действительности, развития познавательной деятельности (предметно-практического, наглядно-образного, словесно-логического мышления). Формирование языковых обобщений и правильного использования языковых средств в процессе общения, учебной деятельности. Формирование, развитие и обогащение лексического строя речи, уточнение значений слов, развитие лексической системности, формирование семантических полей. Развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения продуктивными и непродуктивными способами словоизменения и словообразования, связью слов в предложении,

моделями различных синтаксических конструкций предложений. Развитие связной речи, соответствующей законам логики, грамматики, композиции, выполняющей коммуникативную функцию.

Так же важно понимать, что коррекционные задачи программы представляют собой: создание условий, способствующих освоению детьми с ТНР АООП НОО, оказание коррекционной помощи в овладении базовым содержанием обучения; осуществление педагогической помощи детям с ТНР с целью коррекции нарушений устной речи, коррекции и профилактики нарушений чтения и письма; осуществление индивидуально ориентированной педагогической помощи детям с ТНР с учётом особенностей психического и (или) физического развития, индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями ПМПК).

1. Закрепление практических навыков правильного использования языковых средств в речевой деятельности, в диалогической и монологической речи.

2. Формирование фонематических, лексических, морфологических, синтаксических обобщений.

3. Развитие фонематического слуха, умения слушать и слышать.

4. Развитие речемыслительной деятельности.

5. Работа по уточнению, расширению и активизации словарного запаса.

6. Составление предложений и текста по репродукции картины.

7. Формирование навыка языкового анализа и синтеза.

8. Закрепление слогового и звукобуквенного анализа и синтеза.

9. Закрепление навыков правильного, сознательного, выразительного чтения и аккуратного, разборчивого, грамотного письма.

10. Профилактика и преодоление дислексий, дисграфий и дизорфографий, а также коррекцию нарушений устной речи.

Из вышеперечисленного следует отметить, что коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на: обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы; освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

### Выводы по 1 главе

Анализ литературы показал, что данная проблема достаточно изучена, однако существует необходимость совершенствования традиционных приемов, методов и поиск более эффективных научно - обоснованных путей формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНРШ уровня.

Нами было рассмотрено письмо, как вид речевой деятельности и как формируются эти навыки. Мы рассмотрели как идет обучение письму с точки зрения психолингвистического, психофизиологического, нейропсихологического и лингвистического аспектов письма.

Мы рассмотрели все параметры письма: произношение, лексика, грамматика и связная речь. Выявили, что нарушения письма бывают как дисграфическими, так и нейропсихолингвистическими.

Изучили, что АООП (варианта 5.1 и 5.2) определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне НОО. Более подробно мы проанализировали АООП (варианта 5.2) целью которой является предназначение обучающимся с тяжелыми нарушениями речи для преодоления речевых расстройств, которым требуются особые педагогические условия, специальное систематическое целенаправленное коррекционное воздействие.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

### **2.1 Методы и приемы исследования состояния письма у младших школьников с ОНР III уровня**

Целью констатирующего эксперимента было исследовать специфические особенности нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для осуществления поставленной цели использовалась методика О. Б. Иншаковой. Методика представляет серию специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы: увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью [2],[10].

По результатам проведенного обследования был осуществлен анализ, который позволил выявить специфические ошибки письма.

Обследование проводится по следующим направлениям: письмо по слуху (диктант), списывание с печатного текста, с писывание с рукописного текста.

В обследовании принимали участие 5 школьников, у которых отмечается общее недоразвитие речи III уровня. Все ученики посещают 3 класс. Возраст учащихся 9-10 лет.

Обследование проводилось в утренние часы, чтобы минимизировать возникновение утомления. Задания были предложены фронтально. Анализ результатов обследования письма, школьников третьих классов производилась по следующим параметрам:

При рассмотрении выполненных работ были проанализированы следующие группы ошибок:

1. Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих

согласных, включая их мягкие пары: звонкий согласный на глухой согласный; глухой согласный на звонкий согласный; твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой: гласная буква 2 ряда на гласную 1 ряда; гласная буква 1 ряда на гласную 2 ряда ( г ласные буквы 1 ряда А О У Э Ы ; г ласные буквы 2 ряда Я Е Ю Е И )

Ошибки обозначения мягкости согласных (замена гласной буквы 2 ряда на Ъ, замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова, замена Ъ на гласную букву, пропуск Ъ, замена разделительного Ъ на И, Й + Ъ): свистящих и шипящих согласных: свистящий согласный на шипящий согласный; шипящий с огласный на свистящий согласный; аффрикатов и их компонентов: согласный звук Ц на согласный Ч; согласный звук Ч на согласный звук Ц; аффрикаты на компоненты аффрикатов; заднеязычных согласных (к-х, г-к, включая их мягкие пары): смычных согласных (К, Г) на щелевой (Х); щелевой (Х) на смычные согласных (К, Г); сонорных согласных, включая мягкие пары: вибрант Р на смычно-проходной согласный Л; смычно-проходной согласный Л на вибрант Р; гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой (по горизонтали): (А – О – У – Э – Ы; Я – Е – Ю – Е – И) ; гласная буква первого ряда на гласную букву первого ряда; гласная буква второго ряда на гласную букву второго ряда; согласных, сходных по способу образования: п-к, с-х, т-к и т.д; согласных, сходных по месту образования: п-м, т-н, н-л и т.д.

2. Моторные ошибки: ошибки двигательного запуска; графический поиск при написании букв; лишние элементы при воспроизведении букв; недописывание отдельных элементов; персеверации – повтор предыдущей буквы (слога): согласных букв; гласных букв; слогов; неоднократные правильные обводки букв.



3. Зрительно-моторные ошибки: смешения оптически сходных букв; неточность передачи графического образа буквы; неадекватное начертание букв.

4. Зрительно-пространственные ошибки: зеркальность букв; неточность оформления рабочей строки (при анализе учитывалось правильность написания, по следующим параметрам: письмо по слуху (диктант), списывание с печатного и рукописного текстов) - неудержание строки во время письма, за каждую ошибку данного вида начисляется по 1 баллу; количество предложений необоснованно написанных с новой строки; заголовок письменной работы написан не посередине (сильно сдвинут влево или вправо); первое слово текста написано рядом с его названием.

5. Ошибки звукового анализ и синтеза.

Данная группа ошибок может встречаться как на уровне буквы, так и слога, в связи с тем, что слог, в силу несформированности фонемного анализа может восприниматься ими как целая и неделимая единица: пропуски букв (согласных – парных звонких согласных, парных глухих согласных, непарных звонких, непарных глухих согласных; гласных – А, О, У, Э, Ы, Я, Е, Ю, Е, И; знаков – Ъ); вставки букв (согласных – парных звонких согласных, парных глухих согласных, непарных звонких, непарных глухих согласных; гласных – А, О, У, Э, Ы, Я, Е, Ю, Е, И; знаков – Ь и Ъ); перестановки букв: хаотичные перестановки; реверсия (зеркальная перестановка) букв в слоге; реверсия букв в слове, антиципация букв: согласных, гласных.

Ошибки оцениваются следующим образом:

1 балл – допущенная и не исправленная ошибка;

0,5 балла – допущенная, но правильно исправленная ошибка.

Общая сумма баллов, начисленных за ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения и одновременно охарактеризовать у учащегося уровень сформированности контроля за процессом письма

(путем отнимания от общего количества ошибок тех, которые ученик самостоятельно исправил).

## 2.2 Состояние процесса письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Мы изучили особенности письма и специфические ошибки младших школьников с ОНР III уровня с помощью методики О. Б. Иншаковой, включающей в себя письмо по слуху (диктант), списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста.

Результаты обследования третьеклассников представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты ошибок диагностики нарушений письма

Имя ученика	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционными сходством звуков			Моторные ошибки			Зрительно-моторные ошибки			Зрительно-пространственные ошибки			Ошибки звукового анализа и синтеза		
	Пи	Сп	Сп	Пи	Сп	Сп	Пи	Сп	Сп	Пи	Сп	Сп	Пи	Сп	Сп
	сь	ис	ис	сь	ис	ис	сь	ис	ис	сь	ис	ис	сь	ис	ис
	мо	ыв	ыв	мо	ыв	ыв	мо	ыв	ыв	мо	ыв	ыв	мо	ыв	ыв
	раз	ан	ан	зв	ан	ан	сло	ан	ан	уро	ан	ан	эле	ан	ан
	ме	ие	ие	ков	ие	ие	жн	ие	ие	вен	ие	ие	ме	ие	ие
	рп	реб	мо	ой	изу	сос	ые	до	пи	ь	сна	пи	нт	слу	ош
	о	енк	же	по	чен	тоя	по	пус	сь	по	чал	сь	ы	ху	иб
	слу	ас	тс	слу	ия	ни	слу	тил	мо	слу	ас	ма	по	с	ки
	ху	печ	рук	ху	с	ес	ху	ис	с	ху	печ	с	слу	печ	с
	(ди	атн	оп	(ди	печ	рук	(ди	печ	рук	(ди	атн	рук	ху	атн	рук
	кта	ого	ис	кта	атн	оп	кта	атн	оп	кта	ого	оп	(ди	ого	оп
	нт)	от	ног	нт)	ого	ис	нт)	ого	ис	нт)	на	ис	кта	на	ис
		веч	ос		зв	ног		ко	ног		ру	ног		чи	ног
		аю	вяз		уко	оз		рре	оп		ше	ог		нае	оз
		т	и		в	ам		кц	ись		ни	ран		т	вук
		тек	тек		тек	ена		ия	ма		е	иц		тек	ово
		ста	ста		ста	тек		тек	тек		тек	ы		ста	й
						ста		ста	ста		ста	тек			тек
												ста			ста
Мирон	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*Продолжение таблицы 1*

Арсений	4,5	1	-	2	4	2	0,5	2	-	0,5	1	-	0,5	1	1,5
Евсей	6	1	-	1,5	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Саша	7,5	2	2,5	3	3	3	1	2,5	2	3	1	2	1	3	3,5
Коля	9	2	2	2,5	2	5	2,5	4	4	4	6	4	20	5	3

Данная таблица демонстрирует, что наибольшее число ошибок являются дисграфическими, которые указывают, что у обследуемых детей могут формироваться две формы дисграфии: артикуляторно-акустическая и дисграфия на почве нарушения звукового анализа и синтеза. Помимо этого наблюдаются ошибки, обусловленные недостаточностью регуляторной функции – моторные ошибки и недостаточностью зрительной функции – зрительно-моторные и зрительно-пространственные ошибки.

По характеру распределения ошибок можно отметить, что во всех трех сериях ученики допускают значительное количество ошибок, наибольшее число выявлено в написании диктанта, больше всего ошибок в заменах и смешениях букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков:

1. звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары: звонкий согласный на глухой согласный («гувшинки» вместо «кувшинки»); глухой согласный на звонкий согласный («стебельке» вместо «стебельке»).

2. твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой: гласная буква 2 ряда на гласную 1 ряда («черемуха» вместо «черёмуха», «красыв» вместо «красив»); гласная буква 1 ряда на гласную 2 ряда («високие» вместо «высокие», «далоком» вместо «далёком»);

гласные буквы 1 ряда А О У Э Ы;

гласные буквы 2 ряда Я Ё Ю Е И.

Ошибки данного характера допускаются школьниками, обнаруживаемыми при обследовании устной речи нарушения фонематического восприятия при различении твёрдых и мягких звуков на слух.

Ошибки обозначения мягкости согласных: замена гласной буквы 2 ряда на Ъ («льбовались» вместо «любовались»); замена гласной буквы 2 ряда на Ъ + гласная буква («любовались» вместо «любовались»); пропуск Ъ («большой» вместо «большой», «стебелке» вместо «стебе льке»).

Ошибки обозначения мягкости не относятся к дисграфическим.

3. свистящих и шипящих согласных: свистящий согласный на шипящий согласный й («чудешный» вместо «чудесный »); шипящий согласный на свистящий согласный («солныско» вместо «солнышко»).

4. аффрикатов и их компонентов: согласный звук Ц на согласный Ч («расчвели» вместо «расцвели», «чветёт» вместо «цветёт»); согласный звук Ч на согласный звук Ц («колецком» вместо «колечком»); аффрикаты на компоненты аффрикатов («светок» вместо «цветок», «раствели» вместо «расцвели»); компоненты аффрикатов на аффрикаты («цёмной» вместо «тёмной», «чёмный» вместо «тёмный»).

5. заднеязычных согласных (к-х, г-х, включая их мягкие пары): смычных согласных (К, Г) на щелевой (Х) («прибехають» вместо «прибегают», «холоса» вместо «голоса»); щелевой (Х) на смычные (К, Г) («шороки» вместо «шорохи», «черёмука» вместо «ч ерёмуха»).

6. сонорных согласных (включая мягкие пары): вибрант Р на смычно-проходной согласный Л («класив» вместо «красив»); смычно-проходной согласный Л на вибрант Р («стеберёк» вместо «стебелёк»).

7. гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой (по горизонтали) : гласная буква 1 ряда на гласную букву 1 ряда («наслаждалось» вместо «наслаждалась»); гласная буква 2 ряда на

гласную букву 2 ряда («тарилками» вместо «тарелками», «л ёбовались» вместо «любовались»).

8. согласных сходных по способу образования: п-к, с-х, т-к и т.д: («хтебелёк » вместо «стебелёк»); согласных сходных по месту образования: п-м; т-н, н-л и т.д. ( «та» вместо «на »;

Моторные ошибки наблюдались у всех детей: о шибки двигательного запуска («ку8шинки» вместо «кувшинки», «поднян» вместо «поднят»); графический поиск при написании букв; лишние элементы при воспроизведении букв (И — Й, И — Ш: («круглыи» вместо «круглый»); н едописывание отдельных элементов букв (Е — Ё) («теплым» вместо «тёплым»); персеверации— повтор предыдущей буквы (слога) ( согласных букв («стебелёл» вместо «стебелёк»); гласных букв ( «кувшиинки» вместо «кувшинки»); неоднократные правильные обводки букв ) .

В виду несформированности устойчивой программы написания букв, ребёнок инертно укорачивает или наоборот удлиняет воспроизводимые элементы букв. Отмечено, что на качество написания букв влияет скорость и объем воспроизводимого текста. При их увеличении качество букв резко ухудшается, теряются или «размываются» их дифференциальные признаки, наклон букв и их размер также становится переменным

Зрительно-пространственные ошибки наблюдались у троих детей:

Неточность оформления рабочей строки: неудержание строки во время письма: (выходы за верхнюю границу первой и по следней строк на 1 мм и более, выходы за нижнюю границу первой и по следней строк на 1 мм и более, выходы за верхнюю границу первой и по следней строк менее 1 мм, выходы за нижнюю границу первой и по следней строк менее 1 мм); колебания высоты букв: (буквы в первой и последней стоке, написанных ниже верхней границы строки); колебания наклона букв: (буквы без наклона или с

левосторонним наклоном в первой и последней строках при общем правостороннем наклонном письме); отсутствие слитности написания букв в словах; несоизмеримость элементов одной букв; неравномерность расстояний между словами; выходы за пределы полей и рабочей строки).

Так же трое допустили значительное количество ошибок на звуковой анализ и синтез:

Данная группа ошибок наблюдалась в таких проявлениях как:

1. пропуски букв: согласных (парных звонких согласных, парных глухих согласных («виднелся» вместо «виднелся», «цеток» вместо «цветок», «тебельке» вместо «стебельке», «высоие» вместо «высокие»); непарных звонких, непарных глухих согласных («касивыми» вместо «красивыми», «кувшики» вместо «кувшинки»)), гласных (А, О, У, Э, Ы, Я, Ё, Ю, Е, И («стебельке» вместо «стебельке», «лстьев» вместо «листьев», «выско» вместо «высоко»));

2. вставки букв: согласных (парных звонких согласных, парных глухих согласных («расцветай» вместо «расцвели»)); непарных звонких, непарных глухих согласных («повеляло» вместо «повеяло», «разцвернулся» вместо «развернулся»); гласных (А, О, У, Э, Ы, Я, Ё, Ю, Е, И («пылывут» вместо «плывут», «расцевели» вместо «расцвели», «было» вместо «был»); знаков (Ь («раздалься» вместо «раздался»)),

3. перестановки букв: хаотичные перестановки («кушвинки» вместо «кувшинки», «и\_хстебелёк» вместо «их\_стебелёк»); реверсия букв в слове («динтак» вместо «диктант»)),

4. антиципация букв: гласных («красывими» вместо «красивыми», «фоне» вместо «фоны»).

Совокупность некоторых приведенных ранее ошибок и ряд других может характеризовать состояние функции регуляции и контроля детей с дисграфией, так как письмо без участия данных

процессов оказывается невозможным. При слабости функций программирования и контроля часто встречающимися будут:

- 1) пропуски элементов букв, букв, слогов, слов;
- 2) персеверации элементов букв, букв, слогов, слов;
- 3) контаминации;
- 4) антиципации;
- 5) ошибки обозначения границ предложения;
- 6) орфографические ошибки письма.

Наименьшее число ошибок было выявлено у четверых учеников это ошибки зрительно-моторного характера:

1. смешения оптически сходных букв («мелкин» вместо «мелким», «топкий» вместо «тонкий»);
2. неточность передачи графического образа буквы;
3. неадекватное начертание букв.

Из представленной таблицы, можно заметить, что у одного ученика нет ошибок со звуковым и фонематическим анализом и синтезом, но остались ошибки регуляторного и зрительно-пространственного характера связанные с графомоторными навыками, что мы относим к моторным (оптическим) ошибкам у него отмечается вычерность и неадекватность соединения.

Более подробно мы рассмотрели ошибки в таблице 2-3.

Таблица 2 – Сопоставительный анализ ошибок

<b>Ошибки в заменах и смешениях букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков</b>			<b>Ошибки звукового анализа и синтеза</b>		
Письмо по слуху (диктант)	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста	Письмо по слуху (диктант)	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста
замены и смешения: О-А (3) Е-Ы И-Ы Ы-Е	замены и смешения: Е-А Ч-Ц (2) В-8 (3)	замены и смешения: О-А Я-Е Г-Л П-Н	недописывание и пропуск букв: диктант чуДЕсныеку	недописывание и пропуск букв: соЛнышко	недописывание и смешения букв: воЗдухе Написание

Продолжение таблицы 2

Ы-А Я-Е Л-Р И-Е (3) Ю-Е Ы-А Е-И (2) В-С (2) Р-Л Ц-Щ (3) Ф-В Д-Т Т-Щ П-Б Т-Ц Ч-Щ		?-И В-8(2)	Вшкинки лесноМ подНЯТнаС тебеЛЪКЕ видНелСЯ высоеИе большОЙ видНелся	разВерНУЛ СЯ развернулСЯ из луЖах бутоНЫ	лишних букв раздалЪся спрчталасЯ
--	--	---------------	--	---	--

Продолжение таблицы 2

Моторные ошибки			Зрительно-моторные ошибки			Зрительно-пространственные ошибки		
Письм о по слуху (дикта нт)	Списы вание с печатн ого текста	Списы вание с рукопи сного текста	Письм о по слуху (дикта нт)	Списы вание с печатн ого текста	Списы вание с рукопи сного текста	Письм о по слуху (дикта нт)	Списы вание с печатн ого текста	Списы вание с рукопи сного текста
круглы ИкрасЦ в больЩ ой	М-Т М-Н Б-В Ё-Е Й-И Г-Л	О-А (3) Р-П Н-М Б-В Ё-Е Н-П	Добавл ение лишних  элемент ов и не дописы вание их	лИжах Добавл ение лишних  элемент ов и не дописы вание их.	У-И И-А Добавл ение лишних  элемент ов и не дописы вание их.	Предло жения написа ны с малень кой. Текст написа н рядом с заголов ком буквы. нафоне и_хстеб елёк надалек ом Заголов ок пись ма смещен право/в лево).	Множе ство предло жений написа ны с малень кой буквы. Заголов оксмещ ен вправо/ влево. Наблюд ался повтор ные попытк и написа ния текста.	Множе ство предло жений написа ны с малень кой буквы. Заголов ок сильно смещен вправо /влево.



Таким образом, данные изучения теории и результаты диагностики позволили нам составить программу формирующего эксперимента, направленного на устранение нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Из проведенного обследования можно сделать вывод, что наибольшие трудности возникли у учеников в письме по слуху (диктант), что позволяет уточнить, что вид перешифровки информации из слуховой модальности в двигательную оказывается для учащихся наименее успешным.

### 2.3 Комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

В рамках реализации третьей задачи мы составили комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), направленный на решение следующих задач:

- коррекция замены и смешения букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством;
- коррекция ошибок звукового анализа и синтеза;
- коррекция зрительно-моторных ошибок;
- коррекция зрительно-пространственных ошибок;
- коррекция моторных ошибок.

В основе определения содержания упражнений были положены следующие принципы коррекционной работы:

1. Онтогенетический принцип – логопедическое воздействие строится с учетом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе.

2. Принцип развития – выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в

зоне ближайшего развития ребенка. Работу следует строить, исходя из зоны ближайшего развития ребенка.

3. Патогенетический принцип – опирается на учет механизма нарушения. Так, основным механизмом нарушения при артикуляционно-фонематической дисграфии является недоразвитие фонематических процессов.

4. Принцип опоры на сохранные функции – базируется на учении о функциональных системах. [38]

5. Принцип системности – предполагает то, что использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

6. Принцип поэтапного формирования умственных действий – основывается на том, что мыслительный процесс проходит ряд этапов, которые впоследствии обобщаются, автоматизируются и сокращаются.

7. Принцип комплексности – при устранении нарушений письма логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

Данные констатирующего эксперимента лежали в основе определения задач коррекционной работы, включающей комплекс упражнений. Комплекс упражнений был составлен по следующим направлениям: коррекция фонетической основы письма (акустико-артикуляционная основа письма и звуковой анализ и синтез), формирование регуляторной функции, коррекция зрительно-моторных ошибок, коррекция оптико-пространственной основы письма.

1. Коррекция фонетической основы письма (акустико-артикуляционная основа письма и звуковой анализ и синтез).

Мы составили упражнение на устранение недостатков акустико-артикуляционной основы письма:

А. Сравнение артикуляции пары звуков (например «д-т», установление сходства и различия — «д» - звонкий, «т» - глухой и т. д.).

В. Соотнесение их с соответствующими буквами с выделением характерных признаков букв («т» - три палочки, «д» - одна, длинная).

С. Чтение и запись слогов.

Д. Сопоставление по смыслу и звучанию слов-паронимов (день-ть, дочка-точка и т. д.).

Е. Дифференциация в словах.

Данные задания представлены в приложении 3

Стоит отметить, что поэлементная запись смешиваемых букв с проговариванием является хорошим приемом. Сначала ребенок тренируется в последовательном прописывании элементов букв, затем в написании целых букв. Коррекционная работа должна включать такой комплекс упражнений, который направлен на закрепление связи между акустическим, произносительным, зрительным и двигательным образами буквы. К работе над формированием целостного образа буквы как письменного знака должны привлекаться все анализаторы.

1) Уточнение артикуляции звуков (как произносите каждый звук: положение губ, языка).

2) Сопоставление звука по артикуляции.

3) Соотнесение звука с буквой. Установление сигнальных признаков каждой буквы (например: "б" - хвост белки вверх, "д" - хвост дятла вниз).

4) Чтение слогов (таблица слогов выполнена в рукописном шрифте) (приложение 3).

5) Конструирование букв из элементов. Лото "Сложи букву".

6) Объяснение того, как выполняется каждое движение при написании основных элементов в буквах. Письмо по воздуху, поверхности стола.

7) Поэлементная запись букв с проговариванием.

Недостаточность языкового анализа и синтеза проявляется в неумении ребенка улавливать и вычленять в речевом потоке слова, предложения. Это

ведет к слитному написанию сложных слов либо к разделению написанию частей слова. Недостаточное развитие лексико-грамматической стороны речи проявляется в том, что ребенок с трудом выделяет и различает приставки, предлоги, союзы.

Поэтому следующим этапом мы работаем над звуковым анализом и синтезом: коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова (простые формы звукового анализа, сложные формы звукового анализа); коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова; коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

Нами были предложены следующие упражнения:

- А. Вычленение первого гласного из слова в позиции под ударением, а затем в безударной позиции;
- В. Определение количества звуков в слове;
- С. Определение количества гласных и согласных в слове;
- Д. Придумывание слова с заданным количеством звуков;
- Е. Называние звука, чаще остальных повторяющегося в слове. Для этого можно использовать скороговорки, специально подобранные стихи;
- Ф. Игра в «слова». Необходимо назвать слово на последнюю букву предыдущего.

Данные задания представлены в приложении 4.

## 2. Коррекция оптико-пространственной основы письма.

Осуществление оптических ошибок. Мы предлагаем такие упражнения как:

- А. Лепка буквы из пластилина/глины (по контуру и самостоятельно);
- В. Выкладывание букв счетными палочками, фасолью/горохом, тонкой атласной лентой (по контуру и самостоятельно);
- С. Прописывание буквы в воздухе пальцем/карандашом;

D. Нахождение верно написанной буквы рядом с ее зеркальным изображением;

E. Исправление неправильно написанной буквы.

Данные задания представлены в приложении 5.

3. Коррекция зрительно-моторных ошибок.

A. Нахождение и подчеркивание заданной буквы среди других, схожих по написанию;

B. Прописывание строчной и прописной буквы в строчку;

C. Дописывание элемента буквы;

D. Шифровка текста.

Данные задания представлены в приложении 6.

4. Формирование регуляторной функции.

Основной принцип коррекции: действия планирования и контроля выполняются сначала совместно со взрослым, максимально развернуто и с внешними средствами. Постепенно ребёнок усваивает программу и может самостоятельно ей следовать.

A. Задания на избирательное письмо;

B. Письмо слов/предложений наоборот;

C. Шифровка текста;

D. Цифровой диктант.

Данные задания представлены в приложении 7.

Коррекционная работа включает в себя задания трех уровней:

1. Работа со звуками и буквами: упражнения на соотнесение звуков и букв; называние букв, написанных на карточках правильно и зеркально; выкладывание букв из палочек; дермалексия-узнавание буквы, «написанной» на спине, на ладони, в воздухе; обведение букв по трафарету и др;

2. Работа со слогами: придумывание слов, содержащих заданный слог в определенной позиции; составление слоговых схем; составление слога по картинкам и др.;

3. Работа со словами: отгадывание ребусов; подбор слов в смысловый ряд; деление слов на слоги с выделением ударного слога; составление цепочки слов, отличающихся одним звуком и др.

Затем работа проводится со словосочетаниями, предложениями и т.д.

Нами были подобраны упражнения, которые способствуют минимизировать проявление данного типа ошибок.

Первоначально корректируются ошибки фонематического восприятия, в основе которых лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Исследователи объясняют любые смешения либо акустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв — равно для чтения и письма. Поэтому нам необходимо работать над развитием понимания акустико-артикуляционным образом звуков.

Таким образом, представленные упражнения будут способствовать преодолению таких ошибок как: замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; моторные ошибки; зрительно-моторные ошибки; зрительно-пространственные ошибки; ошибки звукового анализа и синтеза.

#### Выводы по 2 главе

В результате проведенного констатирующего эксперимента было исследованы специфические особенности нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Целью констатирующего эксперимента было исследовать специфические особенности нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Для осуществления поставленной цели использовалась методика О. Б. Иншаковой. Данная методика направлена на выявление специфических ошибок письма младших школьников. Посредством предъявления серии специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы:

увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью, мы рассмотрели специфические ошибки школьников. По результатам проведенного обследования был осуществлен анализ, который позволил выявить специфические ошибки письма.

Во всех видах письменных работ у учеников были выявлены особенности письма. Наибольшее количество ошибок было допущено в написании письма по слуху (диктант), где ученики допустили больше всего дисграфических ошибок на замены и смешения букв, по акустико-артикуляционному сходству звуков и ошибок звукового анализа и синтеза. При списывании с печатного и рукописного текста больше всего было допущено моторных, зрительно-моторных ошибок и ошибок звукового анализа и синтеза.

С целью определения содержания коррекционной работы по преодолению нарушения письма нами был составлен комплекс упражнений по преодолению выявленных специфических ошибок следующего характера: замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; моторные ошибки; зрительно-моторные и зрительно-пространственные ошибки; ошибки звукового анализа и синтеза.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нами было теоретически изучено и практически определено содержание необходимости комплекса упражнений по коррекции письма логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР Шуровня на логопедических занятиях.

В рамках реализации первой задачи в процессе исследования установлено, что письменная речь, является базовым школьным навыком, без эффективного владения которым обучение затрудняется, а порой даже невозможно. При недостаточной или плохой сформированности данных форм письменной речи, невозможно обучение русскому языку и многим другим предметам. Полное усвоение письменной речи зависит от усвоения графомоторных навыков у учащихся младшего школьного возраста.

Методы коррекционной работы в случае трудностей письменной речи должны быть адекватны механизмам нарушения. Коррекция выявленных ошибок составляется от механизма нарушения письменной речи.

Одной из причин данного нарушения является общее недоразвитие речи. Р. Е. Левиной было определено кактяжелое речевое расстройство, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

На нарушение чтения и письма могут повлиять и длительные соматические заболевания детей в ранний период их развития, неблагоприятные внешние факторы, такие как: неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка и т.д. Часто нарушения чтения и письма сочетается с психическим или психофизическим инфантилизмом, с выраженной неравномерностью психического развития, с определенными особенностями структуры интеллекта, с недостаточностью таких психических функций, как



внимание, память. Определение причин нарушения письма занимались такие ученые как Л. С. Выготского, Я. А. Лурии, Р. И. Лалаевой, Л. Д. Венедиктовой, Л. Н. Ефименковой, Н. И. Садовниковой, А. Н. Корнева, Р. Е. Левиной. А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Т. П. Бессонова, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Т. Б. Филичева.

Рассматривались разные подходы к пониманию нарушения письма: существует традиционный подход в коррекционной работе по преодолению нарушений письма, но в настоящее время актуален нейропсихологический подход к пониманию данных нарушений (Т. В. Ахутина, А. Н. Корнев). Нарушение детей с ОНР носит вариативный характер и изучается с позиции разных научных дисциплин.

Для осуществления второй задачи нами было проведено экспериментальное обследование по выявлению специфических особенностей нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях. Для диагностики использовалась методика И. Б. Иншаковой.

Были проанализированы и получены следующие результаты: большинство детей допускают такие ошибки как замены и смешения букв, связанных акустико-артикуляционным сходством звуков. Наибольшие трудности возникли у учеников при написании диктанта. Опираясь на проведенное обследование, мы смогли подобрать комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Решая третью задачу исследования, которая заключалась в составлении комплекса упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Мы составили комплекс упражнений по следующим этапам: коррекция фонетической основы письма (акустико-артикуляционная основа письма и звуковой анализ и синтез), коррекция оптико-пространственной основы письма, коррекция зрительно-моторных ошибок и формирование

регуляторной функции. Данный комплекс упражнений может быть использован в работе с детьми с общим недоразвитием речи III уровня младшего школьного возраста, как учителем-логопедом, учителем начальных классов в коррекционной школе на уроках русского языка и уроках грамоты, так и родителями во внеурочной деятельности.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н. Г. Агаркова. – Москва : Начальная школа. – 1999. – №4. – 208 с.
2. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : Секачев. – 2008. – 128 с.
3. Бадалян Л. О. Неврапатология / Л. О. Бадалян. – Москва : Изд-во «Академия». – 2012. – 256 с. – ISBN 978-5-7695-6374-4.
4. Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Издательство «Союз». – 2003. – 203 с. – ISBN: 5-94033-034-7.
5. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс. – 2008. – 133 с. – ISBN 5-89814-207-X.
6. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волково, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. – 1998. – ISBN 5-691-00128-0.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – Москва : Лабиринт. – 1999. – 352 с. – ISBN 978-5-4461-1109-1.
8. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ :Астрель. – 2005. – 351 с. – ISBN 5-17-030476-5.
9. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения / под ред. Гаркуши Ю.Ф. – М. : Академии. – 2008. – 192 с.
10. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС. – 2011. – 279 с. ISBN978-5-691-00179-6.

11. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург :МиМ. – 1997. – 286 с. – ISBN 5-9268-0234-2.
12. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург. : Гиппократ. – 1995.
13. Лалаева Р.И. Венедиктова Л.Д. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева. Л. Д. Венедиктова. – Санкт-Петербург. – 2001. –203 с.
14. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб.пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И Лалаева. – Санкт-Петербург : СОЮЗ. – 1998. – 264. с. ISBN 5-289-02020-9.
15. Левина Р. Е нарушение письма у детей с общим недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва. : Наука. – 1982. – 217 с.
16. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва. – 2008. – 76 с.
17. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – Москва. – 2006. – 32 с.
18. Леонтьев А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев // Основы речевой деятельности. – Москва :Ленанд. – 1974. – 257 с.
19. Леонтьев А. А Психологическая структура значения / А. А. Леонтьев // Семантическая структура слова. – Москва :Ленанд. – 1971. – 301 с.
20. Логинова Е.А. Нарушения письма: особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Е. А. Логинова под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС». – 2004. 208 с.
21. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во Моск. Унта. – 1986. – 431 с.

22. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та. – 1979. – 320. ISBN 5-211-03957-2.
23. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. / Е. В. Мазанова. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательство ГНОМ и Д. – 2007. – 184 с.
24. Мазанова Е.В. Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии. / Е. В. Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ. – 2007. – 184 с.
25. Никашина Н.А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи / Н. А. Никашина. – Москва. – 2012. – 166 с.
26. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС». – 1995. – 255 с.
27. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма / Л. Ф. Спирина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – под ред. Р.Е. Левиной. – Москва. – 1965. – 33-45 с.
28. Спирина Л.Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма / Л. Ф. Спирина // Вопросы логопедии. – под ред. Левиной Р.Е. - Москва. – 1959. – 75-135 с.
29. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение. – 1989. – 223 с.
30. Чиркина Г. В. Основа логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение. – 2001. – 168 с.
31. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательных школ / А. В. Ястребова. – Москва. – 2014. – 159 с.
32. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение. – 1978. – 103с.

33. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва. – 2010. – 120 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

### Материал к обследованию письма младших школьников с ОНР III уровня

*Письмо по слуху (диктант)*

Кувшинки.

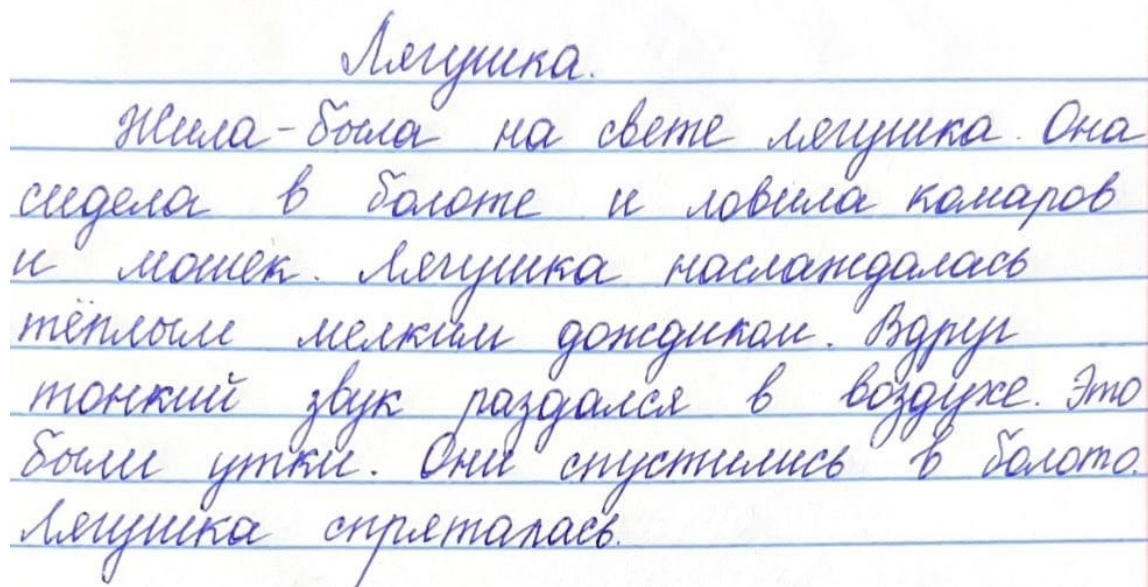
На далёком лесном озере расцвели чудесные кувшинки. Их стебелёк был высоко поднят над водой. На стебельке виднелся большой круглый цветок. Он был очень красив на фоне тёмной воды. Высокие сосны любовались красивыми цветами.

*Списывание с печатного текста*

Цветёт черёмуха.

Под лучами майского солнышка, всё быстро растёт. В лугах развернулся пёстрый ковер из трав и листьев. Налились на черёмухе бутоны. Утренний туман не поднялся колючком с лесной полянки. Он замер и лёг инеем на землю.

*Списывание с рукописного текста*



Медушка.  
Жила-была на свете медушка. Она  
сидела в бочке и ловила комаров  
и мошек. Медушка наслалась  
тёмным мелким дождем. Вдруг  
тонкий звук раздался в воздухе. Это  
были утки. Они спустились в бочку.  
Медушка спряталась.

Результаты обследования письма младших школьников с ОНР III  
уровня

Евсей

Диктант

Кувшинки

На далёком лесном озере расцвели  
чудесные кувшинки. Их лепестки  
высоко подняты над водой. На стеб-  
ле виднеется большой красивый  
этак. Он был очень красив на фоне  
тёмной воды. Вода же была  
полна красивыми цветами.

Иванов

Цветёт черёмуха

Под лучами майского солнышка  
все растёт. В лесах разверну-  
ся пёстрый ковер из трав и цве-  
тков. Нашлись на черёмухе бу-  
тоны. Утренний туман не под-  
нялся высоко с лесной помя-  
нкой. Он замер и лёл шёл  
на землю.



с рукописной  
магичка

Мама - Бома на свете магии-  
ка. Она сидела в бочке и лови-  
ла кушаров и мошек. Магичка  
насилась дождаться теплым медком  
дождиком. Вдруг тихий звук  
раздался в воздухе. Это были  
утки они спустились в бочку  
Магичка спрятались.

Арсений

Диктант<sup>т</sup>

Кухарки<sup>и</sup>

На далёкой лесной озере разцвели чудесные  
кухарки. Их стебель был высоко поднят над водой.

Но стебельки виднелись большой круглой увяток.

Он был очень красив на фоне темной воды. Высокие  
сосны любовались прекрасным цветом.

с ружейского

Лягушка

Жила-была на свете лягушка. Она сидела в  
болоте и ловила комаров и мошек. Лягушка

наслаждалась тёплым мелким дождем. Вдруг  
тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки

Они спустились в болото. Лягушка спряталась.

с пчелиной

Увётит черемуха

- 1 Под лучами майского солнышка всё быстро растёт.
- 11 В мураве развернулась пёстрый ковёр и трав и листья  
Намнись на черемухе бутонет. Тренинкий туман
- 1 не поднялся каменом лесное павение. Он залез и  
лёг ином на землю.



Мирон 05.04.2023.

Диктант

Кувшинки.

На далёком лесном озере расцве-  
ли чудесные кувшинки. Их стебельки  
высоко подняты над водой. На стеб-  
ле виднеется большой круглый цветок.  
Он был очень красив на фоне тёмной  
воды. Высшие сосны назывались кра-  
сивыми цветами.

с печального

Цветёт черемуха

Под лучами майского солнышка всё  
быстро растёт. В муках развернуся  
пёстрый ковёр из трав и мхов. На-  
мись на черемухе бутаны. Утрен-  
ний туман не поднимся колечком  
с лесной полянки. Он замер и лё-  
желем на землю.

лягушка

Жила-была на свете лягушка. Она  
сидела в болоте и ловила комаров и  
мошек. Лягушка начиналась  
тёплыми мелкими дождиками. Вдруг  
| тонкий звук раздался в воздухе. Это  
были утки. Они спустились в болото.  
Лягушка спряталась.







**Комплекс упражнений по преодолению замен и смешений букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков.**

1. Прочитайте слоги (таблица слогов выполнена в рукописном шрифте).

па - па - па	ба - ба - ба
по - по - по	бо - бо - бо
пу - пу - пу	бу - бу - бу
пе - пе - пе	бе - бе - бе
пи - пи - пи	би - би - би
та - та - та	да - да - да
то - то - то	до - до - до
ту - ту - ту	ду - ду - ду
те - те - те	де - де - де
ти - ти - ти	ди - ди - ди
па - ба - па	та - да - да
бо - бо - по	да - та - да
пу - бу - пу	ду - ту - ду
пе - пе - бе	те - те - де
пи - пи - би	ди - ди - ти

2. У вас на столе лежат буквы. Я буду называть слова, а вы поднимаете:

– Поднимите букву *В*.

Слова: виноград, фон, фея, ветер, вьюга, вопрос.

– Поднимите букву *С*.

Слова: сено, сито, глаза, нос, скрип, заяц.

3. Запишите слова в две колонки Д – в левую, Т – в правую.

Подчеркните эти буквы.

Слова: Дом, стена, стул, стеллаж, подоконник, дверь.

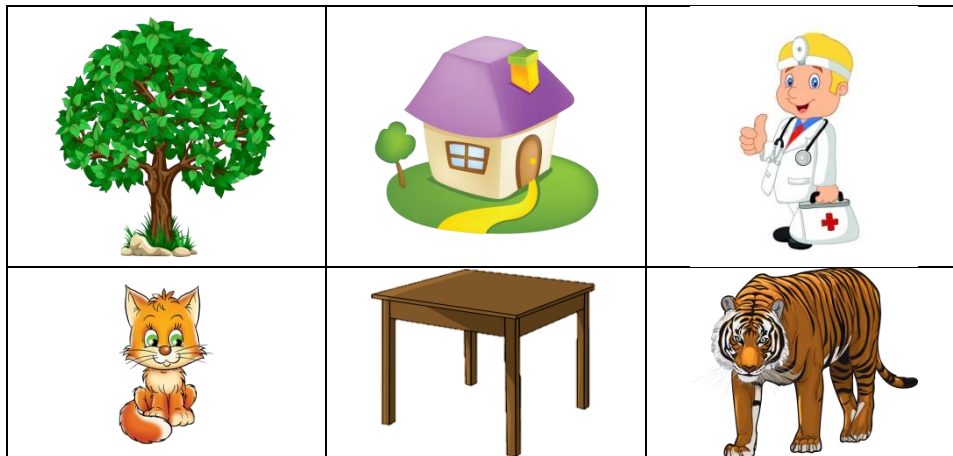
4. Прочитайте и запишите слова, вставив пропущенные буквы «Ч», «Щ» «Ц»;

Слова: \_енок, \_ыпленок, \_ерёмуха, коле\_ко, по\_та, \_ука, \_ирк.

5. Найдите ошибку:

Слова: потарок, сдена, щветок, сцебёлк, боднять, колецко.

6. Разложитекартинки в две колонки, запишите их названия в тетрадь;



7. Измените слова по образцу: войти-войдите, найди-найдите.

Слова: полить-..., сшить-..., свить-..., вить-....

При работе с другими звуками можно использовать иные приемы словоизменения и словообразования:

8. Хлопните в ладоши если услышишь звук [С], ударь кулачек, если услышишь звук [Ш]

Шар	Мошка
Собака	Костер
Кошка	Носки
Сушка	Шишка

**Комплекс упражнений по преодолению ошибок звукового анализа и  
синтеза**

1. *Назови первую гласную в слове:*

- Облако
- Море
- Заяц
- Девочка
- Машина
- Огород
- Снежинка

*На какие два столбика можно разделить эти слова?*

2. *Посчитай количество звуков в слове:*

- Песня
- Долька
- Васильки
- Портфель
- Ворота
- Снежные

*Сколько гласных и согласных звуков?*

3. *Прочитай чистоговорки*

ША-ША-ША – Саша моет малыша

ШИ-ШИ-ШИ – Спать ложатся малиши

ШУ-ШУ-ШУ – Я письмо пишу

*Какой звук ты часто слышишь?*

СУ-СУ-СУ – Воздушный шарик я несу

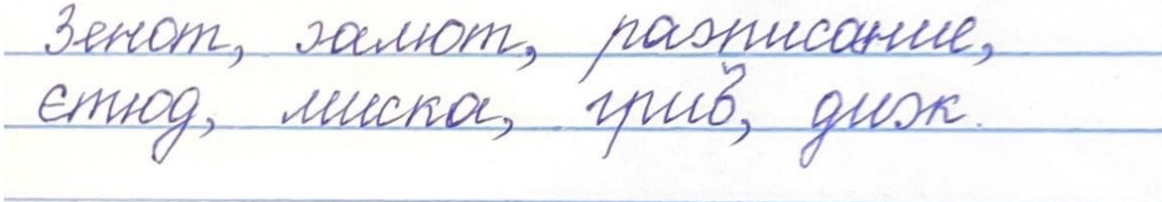
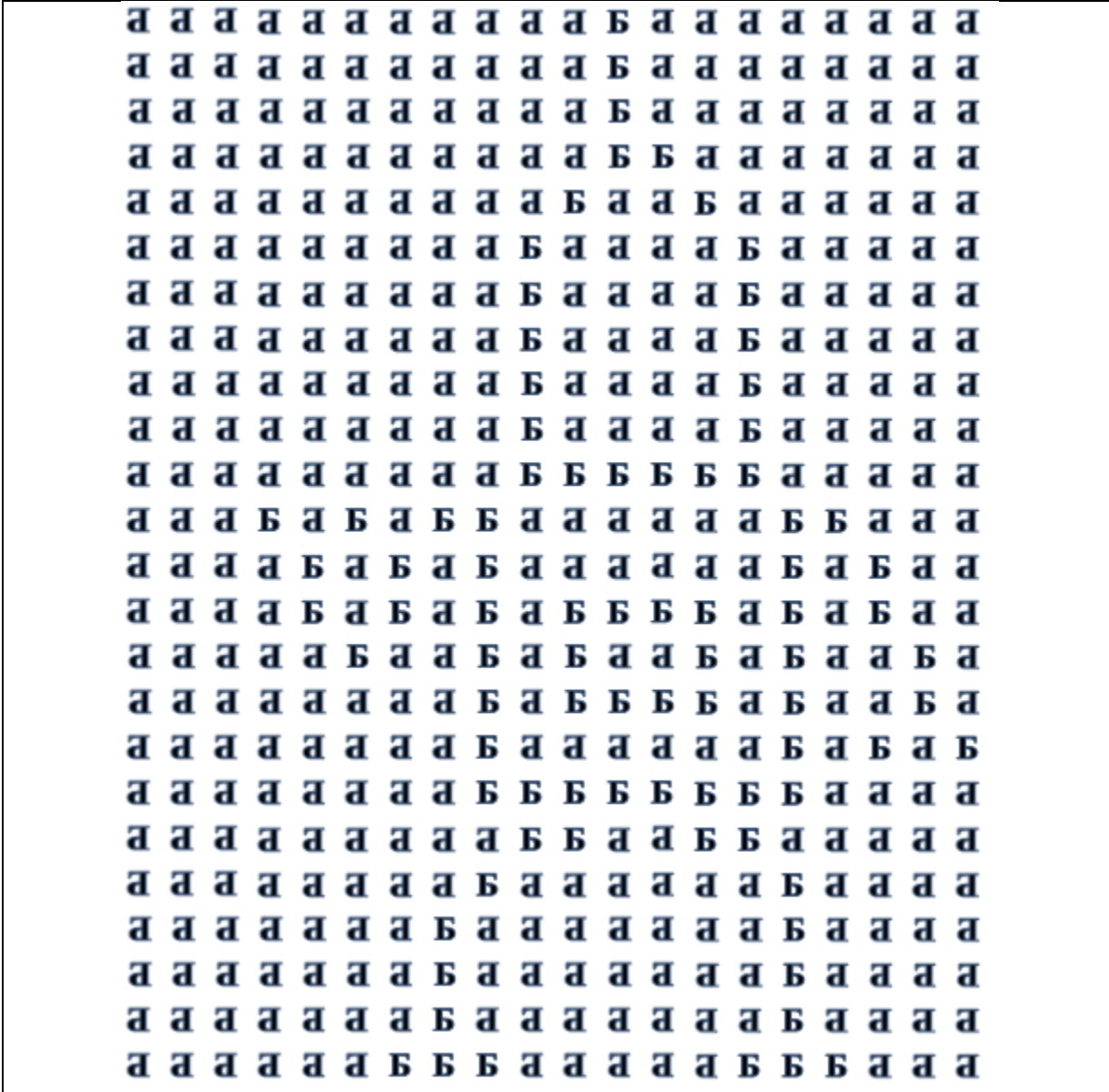
СО-СО-СО – Миша катит колесо

СУ-СУ-СУ – Мишку видели в лесу

*Какой звук ты часто слышишь?*



**Комплекс упражнений по преодолению оптико-пространственных ошибок**

<p>1. Исправь неправильно написанные буквы.</p>

<p>2. Расшифруй рисунок. Найди правильно написанную букву и разукрась.</p>


**Комплекс упражнений по преодолению зрительно- моторных ошибок**

1. Найди и подчеркни букву Н.

Огни, помаща, снег, нос, очки,  
чёрной, бутон, кирпич, мечта,  
почта, бинт, чудесной, сом

2. Продолжи:

Зз Зз  
Дд Дд

3. Допиши букву И.

ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ ИИ

4. Упражнение “Шифровка”

**Буква п любит цифру 2, потому что у неё две ножки, а буква т – цифру 3, потому что у неё три ножки. Расколдуй слова, прочитай и запиши их.**

За2ки \_\_\_\_\_

ша2ка \_\_\_\_\_

2аль3о \_\_\_\_\_

бо3инки \_\_\_\_\_

2уховик \_\_\_\_\_

Зуфли \_\_\_\_\_

са2оги \_\_\_\_\_

2лаЗье \_\_\_\_\_

**Комплекс упражнений для коррекции регуляторной функции**

**1) Задания на избирательное письмо**

Логопед диктует слово/ предложение, а ребёнок пишет только гласные/ только согласные/ только первые буквы/ только последние и т.п.

<p><b>Выпиши все гласные в предложении.</b></p> <p>Во дворе зацвела сирень. (о оеаеаие)</p>	<p><b>Выпиши все согласные в предложении.</b></p> <p>Утро было очень холодное. (трблчньхлдн)</p>
---	--

**2) Письмо слов/предложений наоборот**

<p><b>Напиши слова наоборот</b></p> <p>Дерево, пенал, помидор, солнце, тетрадь, окно, туман.</p>
<p><b>Напиши предложение наоборот:</b></p> <p>Мама купила продукты в новом магазине.</p>

**3) Шифровка текста:**

<p><b>Зашифруй гласные буквы в предложении: О-*, Я-+, У-#, А-^, И-!, Е-?, Ю-/</b></p> <p>В гостях у бабушки тепло и уютно.</p>
--

**4) Цифровой диктант**

<p><b>Послушай текст и посчитай количество букв в слове и последовательно запиши их.</b></p> <p>К нам из леса пришла лиса. (132464)</p>
---