



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 ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Коррекция нарушений письма у младших школьников с общим
недоразвитием речи (III уровень)**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»**

Направленность программы бакалавриата

«Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

73,81 % авторского текста

Работа реком. к защите

« 5 » 03 2025

зав. кафедрой ДНнКО

к.п.н., доцент, Дружинина Лилия
Александровна

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-521-101-5-1

Сироткина Анна Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Бородина Вера Анатольевна

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ.....	6
1.1 Онтогенетические закономерности формирования письма ...	6
1.2 Специфика письма младших школьников с ОНР III уровня....	10
1.3 Логопедическая работа по коррекции письма младших школьников с ОНР III уровня	18
Выводы по главе 1	23
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	25
2.1 Исследование письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	25
2.2 Организация и содержание логопедической коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	35
Выводы по главе 2	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	43
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	45
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	48
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	49

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена неуклонным ростом числа детей с общим недоразвитием речи III уровня, испытывающих значительные трудности в освоении письменной речи. Письмо, являясь сложной психофизиологической деятельностью, требует согласованной работы различных анализаторных систем, сформированности языковых обобщений и операций. Несформированность этих компонентов у детей приводит к возникновению стойких нарушений письма, препятствующих полноценной школьной адаптации и дальнейшему образованию.

В условиях современной образовательной системы, ориентированной на индивидуальный подход и инклюзию, ранняя диагностика и своевременная коррекция нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня приобретает особую значимость. Недостаточная разработанность эффективных методик коррекции, учитывающих специфику речевого развития данной категории детей, определяет необходимость поиска новых, более результативных подходов.

Проблема коррекции нарушений письма у детей с ОНР III уровня является междисциплинарной и рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных исследователей в области логопедии, психологии и педагогики. Изучение трудов Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, Л.Ф. Спировой и других ученых позволило определить теоретические основы исследования и выявить ключевые аспекты, определяющие успешность коррекционного воздействия.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных данной проблеме, вопросы разработки комплексных программ коррекции, учитывающих индивидуальные особенности детей с ОНР III уровня и направленных на преодоление специфических ошибок письма, остаются актуальными и требуют дальнейшего изучения.

Объект исследования: процесс овладения письмом детьми младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: логопедическая коррекция письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.
3. Составить комплекс упражнений по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования: МАОУ СОШ №131 города Екатеринбурга Свердловской области. В экспериментальную группу вошли 9 детей 3-4 классов с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. В ней подробно изучены онтогенетические принципы и закономерности развития письма у детей, представлена специфика нарушений письма у детей с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе описывается экспериментальная работа по исследованию состояния письма у детей младшего школьного возраста с

ОНР III уровня. Также во второй главе описан комплекс упражнений по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

1.1 Онтогенетические закономерности формирования письма

Письмо – это средство общения при помощи системы графических знаков. Это вторичная форма существования языка, появившаяся позже звуковой речи и изучаемая различными науками, такими как лингвистика, психолингвистика, нейропсихология и логопедия. Оно также является как предметом, так и результатом обучения, поскольку без образовательного процесса не формируется.

В процессе онтогенеза установление навыка письма происходит в соответствии с закономерностями, которые определяют последовательное взаимосвязанное всестороннее развитие всех его аспектов: развитие координации между глазом и рукой, слухом и голосом. С развитием навыка письма, помимо слухового и речедвигательного анализаторов, приобретают значимость зрительный и двигательный (движения рук) компоненты. Таким образом, все четыре компонента являются важными для эффективного формирования и развития навыка письма.

Формирование письма, как навыка, включает в себя несколько этапов.

В.С. Мухина выделяет несколько этапов формирования процесса письма.

Первый этап – обретение навыка символизации. Первым проявлением способности к символической деятельности в онтогенезе является появление символической игры с характерными для нее действиями игрового замещения предметов и предметного изображения в рисунках. С того момента, как ребенок переходит от каракулей к изображению форм, которым дает названия, начинается развитие графического символизма. Овладение рисованием – это освоение знаковой деятельности. Дальнейшее

улучшение рисунков свидетельствует о положительной динамике усвоения графических элементов.

Следующий этап – моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Для формирования начального навыка грамотного письма используется двухэтапный подход. Первым этапом является фонологическое структурирование звуковых элементов слова. Это включает установление последовательности фонем во времени, из которых это слово состоит. Затем, на втором этапе, происходит преобразование временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв. Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем является для ребёнка сложной задачей, которая происходит параллельно с фонематическим анализом и графомоторными операциями записи букв. Для успешного освоения этих навыков требуется не только умение координировать данные сенсомоторные процессы, но и поддерживать оптимальную концентрацию и распределение внимания во время их выполнения.

Последним этапом в цепочке формирования письма является усвоение графомоторных навыков. Этот процесс во многом зависит от уровня сформированности зрительно-моторных координаций. На ранних этапах школьного обучения дети тратят огромное количество энергии, неэффективно используя мышцы и выполняя лишние движения. Ребенок сильно сжимает кисть или карандаш в руке и нажимает на ручку указательным пальцем при письме. В результате напряжены и лицевые мышцы, и весь организм. Позже у ребенка вырабатываются объединенные двигательные навыки, письмо приобретает характер сложных и обобщенных кинестетических схем [19].

В своей работе «Очерки психофизиологии письма» А. Р. Лурия выделяет такие составляющие процесса письма, как мотивация, замысел и анализ содержания текста. Замысел, который человек намерен изложить письменно, устанавливает порядок содержания, помогая поддерживать

правильную последовательность и структуру слов в предложении. Через внутреннюю речь замысел постепенно трансформируется в полную структуру высказывания, где элементы соединены в определенной последовательности. К специальным операциям письма относят:

- а) анализ звукового состава слова, подлежащего написанию;
- б) уточнение слышимых звуков и их перекодирование в четкие эталоны - фонемы;
- в) перевод выделенных фонем или их комплексов в графемы;
- г) планирование и реализацию моторной программы написания с последующим контролем [17].

По мнению профессора Н.А. Бернштейна, «независимо от выбранного метода обучения, все дети проходят процесс освоения навыка письма через несколько стадий» [8].

Первый этап овладения навыком письма – увеличенное написание букв. Причина этому лежит в несовершенной координации между движениями пишущего инструмента и начертанием букв. Циклографические исследования в этой области показали, что чем крупнее буква, тем меньше разница между движениями пишущего инструмента и движениями руки.

На втором этапе обучения письму дети начинают писать более мелким почерком. Это связано с развитием и улучшением их пространственной координации. Они становятся более уверенными в движениях и способны более точно контролировать положение кончика пишущего предмета. Также они начинают осознавать и учитывать мелкие детали и совершать меньше ошибок при перешифровке.

Третий этап освоения навыка письма – освоение письма по линейке. На данном этапе движение предплечья, которое управляет пишущим инструментом, постепенно переходит из зависимости от зрительного контроля к осознанию местоположения в пространстве. Таким образом,

ровное расположение и направленность строк достигаются уже на бумаге без необходимости нарисованных линий и клеток.

На конечном этапе обучения дети развивают свой собственный стиль письма. На этом этапе необходимо освоить правильное распределение нажимов. Настоящая скоропись достигается только через длительную практику и полностью сформируется во время окончания школы учеником [8].

Р. И. Лалаева отмечает, что письмо взрослого человека отличается от письма ребенка, так как в первом случае процесс протекает автоматически, в отличие от действий детей, которые только начинают овладевать данным навыком. К примеру, письмо у взрослого выполняется осознанно, оно направлено на передачу смысла или фиксацию какой-либо информации. Данный процесс является синтетическим. Графический образ слова воспринимается, а затем воспроизводится в письменной речи не отдельными элементами, то есть графемами (буквам), а как единое целое. Процесс письма происходит на уровне автоматизма и контролируется на двух уровнях: кинестетическом и зрительном. Данный процесс характеризуется многоуровневой структурой, которая включает множество операций. У взрослого человека они хорошо отработаны и проявляются в сокращённом виде. При овладении операцией письма все этапы реализуются в развернутом виде [14].

В ходе онтогенетического развития ребенок уже к концу дошкольного периода детства обладает готовностью к овладению грамотой. К этому возрасту ребенок демонстрирует значительное развитие устной речи во всех аспектах, включая фонетику, лексику и грамматику, что приводит к сформированной связной речи. Фонематический слух и восприятие также развиты на необходимом уровне, и ребенок владеет основными операциями звукового анализа и синтеза. Это создает основу для дальнейших навыков языкового анализа. Оптико-пространственная ориентация и начальные графомоторные способности сформированы в достаточной мере.

Таким образом можно отметить, что развитие письма является сложным и продолжительным процессом, результатом которого является достижение ребёнком навыка скорописи. Понимание онтогенетических закономерностей формирования письма помогает выявить и предупредить множество потенциальных трудностей, которые могут возникнуть в процессе развития навыков письменной речи.

1.2 Специфика письма младших школьников с ОНР III уровня

Проблематикой детей с общим недоразвитием речи занимался целый ряд ученых, в частности, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, а также Р.И. Лалаева. Существенный вклад в изучение данной темы внесли В.А. Ковшиков и Н.В. Серебрякова. Кроме того, важные исследования проводили В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и другие специалисты.

Р.Е. Левина дает следующее определение общему недоразвитию речи: это форма речевой аномалии у детей с нормальным слухом и интеллектуальным развитием, при которой нарушено формирование всех компонентов системы речи, относящихся к звуковой и к смысловой сторонам речи. Ей также было выделено три уровня ОНР, отличающимися степенью сформированности и владения компонентами речевой системы [16].

В психолого-педагогических системах классификации распространено выделение четырех уровней общего недоразвития речи у детей. При этом Т.Б. Филичева отмечала, что в действительности, сложно выделить отдельные стадии развития, поскольку более поздние этапы постепенно заменяют собой предыдущие. У детей чаще встречаются переходные состояния, в которых сочетаются проявления продвинутого уровня и еще не изжитые нарушения. [27].

Характерными особенностями общего недоразвития речи являются позднее начало говорения, ограниченный словарный запас, грамматические ошибки, проблемы с произношением звуков и формированием фонем.

Для общего недоразвития речи третьего уровня характерна относительно развернутая обиходная речь, отсутствие грубых лексико-грамматических отклонений и фонетических отклонений. При этом стоит отметить, что языковые грамматические структуры развиты не в полной мере: выявляются неточности в использовании падежей, путаница в глагольных временах и видах, погрешности в согласовании слов и построении предложений. Приемы образования новых слов почти не применяются детьми.

Как правило, многие дети все еще испытывают проблемы с четким произношением отдельных звуков и правильным построением слов, что существенно затрудняет освоение навыков звукового анализа и синтеза. Дети часто пропускают слоги в словах, переставляют их местами или заменяют одни слоги другими. Это существенно затрудняет процесс формирования навыка чтения и письма, поскольку ребенок не может четко выделить звуковую структуру слова и соотнести ее с соответствующим графическим образом.

Для достаточно распространенной речи характерна некоторая ограниченность словарного запаса: в независимых репликах дети преимущественно используют имена существительные и глаголы, редко прибегая к наречиям и местоимениям, хотя владеют ими. В собственных высказываниях почти отсутствуют сложные предложения, часто наблюдаются пропуски как основных, так и второстепенных частей предложения, а также нарушения синтаксической структуры.

При этом дети легко налаживают общение, без труда отвечают на несложные вопросы о родных и близких, о взаимодействии с другими людьми, и используют простые, но развернутые фразы из двух, трёх или четырёх слов. Важно отметить, что у детей часто отмечается раннее

развитие неречевых способов коммуникации, таких как мимика и жесты. Эти инструменты служат для компенсации дефицита речевых навыков.

Общее недоразвитие речи носит системный характер, поэтому охватывает не только речевую функцию, но и затрагивает когнитивные способности, эмоционально-волевую регуляцию, перцептивные процессы, память, концентрацию внимания и другие психические функции. Для данных процессов характерны как задержка в формировании, так и отклонения от типичных показателей развития.

Таким образом, у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи, кажущиеся незначительными отдельные проблемы в формировании фонетической, лексической и грамматической сторон речи, в своей совокупности создают значительные трудности в процессе школьного обучения, а также усвоения навыков чтения и письма.

Дети с общим недоразвитием речи третьего уровня в массовой школе обычно усваивают базовые навыки письма и чтения. Однако при этом у них наблюдается множество характерных ошибок, связанных с нарушениями в развитии фонетической стороны речи, недостаточным словарным запасом и особенностями грамматического строя.

Соответственно, можно наблюдать различные уровни нарушений навыков письма: от полной неспособности освоить письмо до относительно развитой письменной речи, которая проявляется лишь в частичной недостаточности.

Дети, которые достигли третьего уровня развития речи, способны осваивать навыки чтения и письма. Тем не менее, их письменное выражение значительно отличается от общепринятой нормы [16].

Р. Е. Левина в одной из своих работ, посвященной характеристике письма у детей с общим недоразвитием речи писала, что самой характерной ошибкой письма детей данного уровня развития речи является замена букв. Несмотря на значительное количество и разнообразие ошибок, можно выделить определенные закономерно повторяющиеся группы этих ошибок,

которые относятся к смешениям. Такие смешения проявляются как в устной речи, так и в ошибках звукового анализа. Это ошибки, возникающие из-за недостаточной способности различать звуки, относящиеся к одной категории или к категориям, которые отличаются тонкими акустическими и артикуляционными характеристиками.

Вот основные выделенные ею ошибки:

- замены звуков по признаку звонкости,
- смешение свистящих звуков с шипящими,
- взаимное замещение свистящих и шипящих групп звуков,
- расщепление аффрикат,
- взаимное замещение букв Р и Л,
- взаимное замещение букв М и Н.

Анализ ошибок указывает на то, что связь между произносительными недостатками и неверным применением соответствующей буквы имеет сложный характер [15].

По мнению Л. Ф. Спировой в процессе специализированного обучения замены букв, как правило, постепенно устраняются. Однако у некоторых детей они могут сохраняться на протяжении длительного времени, особенно при написании слов с сложной звуко-слоговой структурой.

Также среди ошибок, которые совершают дети, особое внимание заслуживают случаи неверного написания гласных. Особенно часто возникают ошибки, связанные с употреблением йотированных гласных. В письме детей с третьем уровнем недоразвития речи выделяются случаи неправильного использования гласных я, е, ю, и, что происходит, когда они указывают на мягкость предшествующего согласного звука. Ошибки в использовании гласных зачастую возникают из-за недостаточного различения мягких и твердых звуков [23].

Часто возникают ошибки в использовании гласных из-за плохого различия между мягкими и твердыми звуками. Это подтверждается тем, что

такие ошибки часто сопровождаются значительным количеством неправильного употребления мягкого знака.

Также на этом уровне довольно часто встречаются перестановки букв и слогов, пропуски, и различные нарушения структуры слов. Весьма часто встречаются ошибки, которые проявляются в соединении двух или более слов. Значительное количество ошибок такого типа, в сочетании с изменениями и другими искажениями фонетической структуры соединяемых слов, указывает на наличие речевого недоразвития у ребенка. Примером этому служит написание слова «сенден» вместо «целый день», что наглядно демонстрирует, как отклонения в письме связаны с недостатками звуковой стороны речи [23].

Можно предположить, что дети, совершающие указанные ошибки, пока не в полной мере осознают слово как отдельный элемент в составе речи.

А. В. Ястребова, также изучающая нарушения письма у младших школьников, отмечала, что знания детей о правилах правописания имеют поверхностный и нестабильный характер. Уровень навыков, их применения и адаптации в новых ситуациях остается чрезвычайно низким. Все это практически не используется ими в учебной деятельности [31].

Р. Е. Левина по этому поводу добавляла, что для успешного усвоения орфографического правила крайне необходимо, чтобы к моменту начала учебы в школе у детей был достаточный речевой опыт. Чем более разнообразны и обширны эти наблюдения, тем продуктивнее проходит процесс освоения грамотного письма [15].

Проанализировав письменные работы учащихся 2-3 классов, А. В. Ястребова пришла к выводу что характерной особенностью письменной речи детей с общим недоразвитием речи является неправильное построение письменного высказывания. Это проявляется в недостатке отчетливо выделенных элементов в текстах, неразделенности материала (все детские работы оформлены без абзацев и содержат пропуски).

Основными синтаксическими конструкциями, используемыми данной категорией детей, являлись простое распространенное предложение и предложение с однородными членами. В построении этих предложений присутствует множество различных недостатков: отсутствие завершенности и целостности мысли; пропуск необходимых слов, их неверный порядок; нарушение грамматической связи; повторение одних и тех же слов в различных предложениях [31].

Кроме того, в письменных работах встречается значительное количество ошибок, которые проявляются в неправильном согласовании, ошибки в употреблении видовых и залоговых форм, а также в некорректном использовании предлогов и союзов.

Л.Ф. Спирова, характеризуя синтаксическое оформление письменной речи у детей с речевым недоразвитием, отмечала, что недостаток словарного запаса, несформированность и неопределенность значений отдельных терминов приводят к значительной бедности выразительных средств в письменных работах детей с нарушениями речи. В некоторых случаях это даже приводит к отсутствию необходимых в контексте слов, что, в свою очередь, вызывает явные пропуски в предложениях. Пропускаются как главные, так и второстепенные члены предложения [23].

Помимо главных и второстепенных членов предложения пропускаются также и предлоги. Причину этого можно найти в неполном речевом опыте ребенка, из-за которого не формируются устойчивые обобщенные связи между определенным предлогом и соответствующей падежной формой существительного, которую этот предлог требует.

Следует отметить и существующие проблемы с разделением текста на предложения и связанные с этим ошибки пунктуации в работах школьников с речевыми нарушениями. Несмотря на специальные занятия по пунктуации, в письменных работах детей с недоразвитием речи часто фиксируется значительное количество ошибок в использовании точек.

Это может проявляться в:

– точка стоит только в конце текста, остальные предложения не разделены,

– отсутствие некоторых точек в тексте,

– неправильно поставленная точка разбивает предложение.

Ошибки в употреблении точки преодолеваются с трудом и наблюдаются вплоть до старших классов.

Сложной задачей для детей с недоразвитием речи становится подбор проверочных слов. В некоторых случаях дети подбирают слово, не связанное по семантике с проверяемым. Неверно подбираются слова и из-за фонетических смешений, встречается бессмысленный подбор проверочных слов. Чтобы найти однокоренное слово с ударением на проблемной гласной, необходимо иметь достаточный словарный запас, а понимание этих слов должно достигать определённой степени обобщения. Ребёнок должен развивать навык выявления схожести значений однокоренных слов. Не удивительно поэтому, что усвоение правописания безударных гласных представляет исключительную сложность для детей с недоразвитием речи [23].

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что дети, имеющие речевые нарушения, часто допускают ошибки в расстановке ударений, особенно когда речь идет о выделении ударного слога в слове.

И. К. Колповская отмечала, что для детей, имеющих речевые нарушения, характерны ошибки в использовании падежных окончаний при письме. Эти ошибки проявляются не только в сложных случаях склонения имен существительных, где правописание затруднено, но и в элементарных падежных формах. Ошибки в использовании винительного падежа с большой вероятностью свидетельствуют о том, что процесс различения падежных окончаний существительных, зависящий от типа склонения, находится в стадии формирования, но еще не закончен. У детей с недоразвитием речи процесс освоения падежных окончаний, часто остается не до конца сформированным даже в более позднем возрасте. У школьников,

отстающих в речевом развитии, нередко выявляются ошибки в использовании падежей, когда один падеж применяется вместо другого, либо происходит смешение падежных форм [12].

Дети часто испытывают сложности с грамматическим оформлением связей между объектами и действиями в их окружении. В письменных работах у них типичны ошибки, разрушающие смысловые связи в словосочетаниях (например, неправильное согласование или управление).

Некорректное использование форм числа у существительных – распространенная проблема. Нередко в письменных работах наблюдается замена единственного числа множественным, либо наоборот. Трудности часто возникают при согласовании прилагательных и существительных. Ошибки проявляются в неправильном выборе рода, падежа или числа [12].

В целом можно отметить, что опыт речевого общения у детей с недоразвитием речи слишком беден, а также неточное восприятие множества звуков, включая гласные, существенно усложняет формирование необходимых обобщений, предшествующих успешному освоению письма.

Усвоение материала у младших школьников с недоразвитием речи происходит замедленно в сравнении с нормой. Работы таких детей характеризуются наличием повторяющихся и систематических погрешностей. Некоторые из них, в основном орфографического характера, схожи с теми, которые обычно допускают ученики с нормальным развитием речи на начальных этапах обучения. Речевые нарушения у детей требуют особого подхода в обучении, включающего специализированные уроки. Эти занятия должны формировать представление о звуковой и морфемной структуре слов и создавать основу для грамотного письма.

Таким образом, дети с недоразвитием речи плохо подготовлены к усвоению письменной речи в школе. Отсутствие необходимой подготовки приводит к несоответствию между речевыми возможностями и учебной программой. Преодолеть это расхождение возможно лишь с помощью специализированных методик, компенсирующих недостатки, характерные

для детей с общим речевым недоразвитием. Особое внимание следует уделять развитию фонематического восприятия, расширению словарного запаса, формированию грамматического строя речи.

1.3 Логопедическая работа по коррекции письма младших школьников с ОНР III уровня

Проблемы с письменной речью достаточно часто встречаются у школьников, обучающихся в обычных общеобразовательных учреждениях. Этот дефект создает серьезные трудности в освоении навыков грамотного письма на первых этапах школьного образования, а в дальнейшем – в понимании и применении грамматических правил родного языка.

В логопедии описано достаточно много методик по коррекции письма у детей с недоразвитием речи. Рассмотрим представленные в литературе методы преодоления нарушений письма у детей с недоразвитием речи.

Л. Н. Ефименкова предлагает проводить логопедическую работу по коррекции письменной речи учащихся начальных классов, имеющих элементы общего недоразвития речи в несколько этапов. Предлагается начинать с усвоения детьми понятия «слово», его смысла и грамматических особенностей. Лишь после полного освоения данного раздела, следует переходить к работе с предложениями. Далее проводится работа по развитию фонематического слуха. Закрепляется понимание детьми того факта, что каждое слово состоит из отдельных звуков, которые объединяются в слоги. Далее, учащиеся осваивают слоговую организацию слов, первоначально опираясь на ритмическую структуру, а затем – на гласные как основу слога. По окончании первого года коррекционного обучения происходит совершенствование анализа и синтеза слов на основе звуков и букв. Также особое внимание в методике уделяется неречевым процессам. Автор рекомендует в течение первого года коррекционной работы включать задания, совершенствующие неречевые процессы [10].

А. В. Ястребова делит коррекционную работу у учащихся 2-3 класса на три этапа, но допускает условность этого деления. На первом этапе работы приоритетной задачей является исправление недостатков в произношении и восприятии звуков речи, включая развитие фонематического слуха. Далее, на втором этапе, когда у школьников сформированы систематизированные фонетические представления, следует уделять внимание расширению словарного запаса и совершенствованию грамматических навыков, устраняя имеющиеся недостатки. После этого на третьем этапе решаются задачи развития и совершенствования связной (контекстной) речи. А. В. Ястребова подчеркивает необходимость коррекции всей речевой системы целиком, поскольку все компоненты языковой структуры взаимосвязаны причинно-следственными связями и активно взаимодействуют друг с другом. Основным в системе логопедических занятий с данной категорией детей является восполнение пробелов в речевом развитии. Именно это определяет логику реализации коррекционных мер, выбор применяемых приемов и наполнение учебного материала, предназначенного для учеников. Из общедидактических принципов А. В. Ястребова на первое место выдвигала осознанное участие и инициативность учеников, а также логичность и упорядоченность подачи материала. Логопедическая работа базируется на этих основополагающих принципах. Последовательность этапов коррекционной работы определяется порядком устранения нарушений в развитии отдельных элементов речевой системы. Подобный подход к организации логопедических занятий обеспечивает комплексное исправление: ликвидируются дефекты в развитии речи; компенсируются упущения в становлении грамматических представлений; утверждается правильное применение грамматической терминологии в ходе обучения; развиваются необходимые навыки интеллектуальной деятельности [31].

В своей методике И.Н. Садовникова определяет ряд ключевых областей для работы, направленных на исправление дисграфии. К ним

относятся: развитие пространственных и временных представлений, развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов, количественное и качественное обогащение словаря, совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов, усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений, обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций. Автор предлагает связывать содержание, тематику и методы, используемые в логопедических занятиях, направленных на коррекцию дисграфии, с ключевыми аспектами учебной программы по русскому языку для начальной школы (1-3 классы). По каждому из направлений И. Н. Садовникова дает краткие методические рекомендации с указанием основных задач [21].

Е.В. Мазанова предлагает систему коррекционных мероприятий для устранения дисграфии, основанную на всестороннем логопедическом анализе, учитывающем психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста. Для того, чтобы добиться успеха в исправлении дисграфии у детей, логопеду важно начинать коррекцию как можно раньше, использовать всесторонний подход к устранению характерных ошибок и вовлекать родителей в выполнение домашних заданий. После всесторонней диагностики проводится цикл специализированных коррекционных уроков, а также параллельно ведется работа в индивидуальных тетрадях. Коррекционная работа проводится в четыре этапа. На первом этапе, организационном, проводят первичную диагностику, оформляют документацию и составляют план работы. На втором этапе, предварительном, предлагается проводить работу по развитию зрительного и слухового восприятия, совершенствовать зрительно-слуховой анализ и синтез, тренировать память. На третьем основном этапе устанавливают прочные связи между звуковым произношением и его письменным отображением, доводят до автоматизма навыки различения схожих букв, дифференцируют взаимозаменяемые

буквы. И на последнем завершающем этапе закрепляют полученные знания [18].

Так же Р. И. Лалаева и Л. В. Венедиктова в своем пособии по коррекции нарушений письма у младших школьников выделили ряд принципов логопедической работы по устранению нарушений письма. К ним относятся:

1. Принцип учета механизма данного нарушения;
2. Принцип учета «зоны ближайшего развития»;
3. Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции;
4. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма;
5. Принцип учета психологической структуры процесса письма и характера нарушения речевой деятельности;
6. Принцип комплексности, системности, деятельностного подхода;
7. Принцип поэтапного (пошагового) формирования психических функций;
8. Онтогенетический принцип.

Определение подходящих способов и направлений коррекции обусловлено качеством проведенной диагностики. В рамках психолингвистического подхода при проведении диагностики акцент делается не на обособленном высказывании или тексте как завершенных формах речевой деятельности, а на непосредственном исследовании динамики речепорождения. Р. И. Лалаева и Л. В. Венедиктова советуют проводить диагностику в два этапа. На первом, предварительном этапе, выявляются ученики, испытывающие затруднения в письменной деятельности. Затем, на основном этапе, происходит углубленное изучение детей с выявленными нарушениями, а также проводится дифференциация различных видов нарушений письменной речи [14].

Исправление проблем с письмом – процесс, требующий значительных усилий и времени от учеников. Следовательно, ранняя профилактика нарушений письма у детей крайне важна для обеспечения успешного формирования навыков письменной речи. Важнейшим аспектом в коррекционно-развивающем обучении является социальная направленность работы преподавателя. Ключевое значение имеют изобретательное использование способов и техник общения с ребёнком, адаптивность. Логопедическая работа направлена на поддержку учебного процесса и успешную адаптацию в обществе детей с речевыми нарушениями, достигаемую через развитие когнитивных функций и формирование речи как инструмента общения.

Для эффективной коррекции речевых нарушений требуется целостный подход. Подтверждением служит взаимосвязанный характер нарушений письменной речи, которые редко встречаются по отдельности. Исследования Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой и Р.И. Шуйфер, посвященные коррекции нарушений письменной речи у детей, акцентируют внимание на необходимости комплексной работы по преодолению дефектов устной речи, чтения и письма.

При реализации коррекционной работы важно учитывать дифференцированный подход, основанный на анализе множества аспектов: своеобразия развития речевых и неречевых функций, потенциала ребенка к обучению, особенностей нарушений фонематического и лексико-грамматического компонентов речи, типа речевой патологии, а также личных характеристик ученика младших классов.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогических и логопедических источников выявил, что исправления нарушений письма реализуется методами, ориентированными, прежде всего, на совершенствование речи и когнитивных способностей, перцептивных процессов, зрительной памяти, воображения и прочих психических функций. Значительная роль отводится сопоставлению сходных букв с

активным вовлечением различных анализаторных систем: слухоречевой, моторно-речевой, зрительной, кинестетической.

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической и логопедической литературы позволил сформулировать следующие выводы относительно изучения письма младших школьников с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Во-первых, письмо, являясь сложной психофизиологической деятельностью, тесно связано с речевым развитием. У младших школьников с ОНР III уровня, характеризующихся системным недоразвитием всех компонентов речи, наблюдаются значительные трудности в овладении письменной речью. Эти трудности обусловлены несформированностью фонетико-фонематической системы, лексико-грамматического строя речи и связной речи. Недостаточность речевого развития оказывает прямое влияние на процесс формирования графо-моторных навыков, звукового анализа и синтеза, а также на умение соотносить фонемы и графемы.

Во-вторых, дети с ОНР III уровня способны усваивать письмо в условиях общеобразовательной школы, но формирование этой стороны речи проходит с определенными особенностями. У них можно наблюдать ошибки словообразования, замены букв при письме, неправильное использование знаков препинания, неверный подбор проверочных слов и другое.

В-третьих, процесс обучения письму детей с ОНР III уровня требует особого подхода, учитывающего специфику их речевых нарушений. Необходимо акцентировать внимание на развитие фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, на расширение словарного запаса и формирование грамматически правильной речи. Эффективная коррекционная работа должна быть направлена на преодоление

фонетических, лексических и грамматических дефицитов, что создаст основу для успешного овладения письменной речью.

В-четвертых, процесс обучения письму детей с ОНР III уровня должен быть комплексным и включать в себя не только логопедическую работу, но и психолого-педагогическую поддержку. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его темп развития, мотивацию к обучению и эмоциональное состояние. Создание благоприятной образовательной среды, способствующей развитию познавательной активности и формированию положительного отношения к учебе, является важным условием успешного овладения письменной речью.

В-пятых, значимым фактором успешного обучения письму является взаимодействие логопеда, учителя и родителей. Согласованность их действий, общая стратегия коррекционной работы и регулярный обмен информацией о достижениях и трудностях ребенка позволяют создать единое образовательное пространство, обеспечивающее всестороннюю поддержку ученику. Активное участие родителей в процессе обучения и выполнения домашних заданий способствует закреплению полученных знаний и формированию устойчивых навыков письма.

Таким образом, теоретический анализ литературы подтверждает необходимость комплексного и дифференцированного подхода к обучению письму младших школьников с ОНР III уровня. Эффективная коррекционная работа, направленная на преодоление речевых нарушений и создание благоприятной образовательной среды, является ключевым фактором успешного овладения письменной речью и дальнейшего обучения в школе. В следующей главе мы представим результаты эмпирического исследования, посвященного изучению особенностей письма младших школьников с ОНР III уровня и разработке комплекса упражнений по коррекции выявленных нарушений.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

2.1 Исследование письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Для обследования письма у младших школьников с ОНР III уровня нами была определена база исследования: МАОУ СОШ №131, города Екатеринбурга. В экспериментальную группу вошли 9 детей 3 и 4 классов с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня. В таблице приведен список обследованных детей.

Таблица 1 – Состав экспериментальной группы

Ребенок	Класс	Логопедическое заключение
Ребенок №1	3 класс	ОНР III уровня, минимальные дизартрические расстройства.
Ребенок №2	3 класс	ОНР III уровня, минимальные дизартрические расстройства.
Ребенок №3	3 класс	ОНР III уровня, минимальные дизартрические расстройства.
Ребенок №4	3 класс	ОНР III уровня, минимальные дизартрические расстройства.
Ребенок №5	3 класс	ОНР III уровня, минимальные дизартрические расстройства.
Ребенок №6	4 класс	ОНР III уровня, минимальные дизартрические расстройства.
Ребенок №7	4 класс	ОНР III уровня, минимальные дизартрические расстройства.
Ребенок №8	4 класс	ОНР III уровня, минимальные дизартрические расстройства.
Ребенок №9	4 класс	ОНР III уровня, минимальные дизартрические расстройства.

Для обследования письма нами была выбрана методика из пособия «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» О.Б. Иншаковой и Т.В. Ахутиной. Цель данной методики – выявление у младших школьников специфических нарушений письма.

Процедура обследования включает в себя три задания:

- слуховой диктант,
- списывание с печатного текста,
- списывание с рукописного текста.

Для школьников младших классов предусмотрены различные текстовые материалы, адаптированные под их уровень знаний и с учетом необходимого объема информации.

Авторы методики предлагают анализировать следующие виды ошибок:

- дисграфические ошибки,
- орфографические ошибки,
- метаязыковые ошибки.

Для характеристики успешности овладения письмом определяется продуктивность (правильность) выполнения письменных заданий. Для этого авторы методики предлагают в каждой письменной работе отдельно подсчитать количество правильно написанных слов (без ошибок и исправлений) - 1 балл, и количество слов с правильными исправлениями (самокоррекцией), внесенными детьми, — 0,5 балла [4].

В таблице ниже приведены результаты продуктивности (правильности) письма в разных видах работ.

Таблица 2 – Результаты продуктивности письма

Ребенок	Диктант (правильно/всего слов/% выполнения)	Списывание с печатного текста (правильно/всего слов/% выполнения)	Списывание с рукописного текста (правильно/всего слов/% выполнения)

Ребенок №1	47,5	64	74%	43	52	82%	62,5	70	89%
Ребенок №2	54	60	90%	41,5	47	88%	35,5	43	77%
Ребенок №3	42,5	64	66%	60,5	68	88%	61	70	87%
Ребенок №4	49,5	68	72%	48,5	54	89%	62	68	91%
Ребенок №5	50	66	75%	50,5	54	93%	65	70	92%
Ребенок №6	64,5	81	49%	69,5	74	93%	60,5	65	93%
Ребенок №7	72,5	81	89%	70	72	97%	59	63	93%
Ребенок №8	69,5	81	81%	68	74	91%	58,5	65	90%
Ребенок №9	70,5	81	87%	65,5	72	90%	57,5	65	88%
Средняя продуктивность	79%			90%			88%		

Из таблицы наглядно видно, что самой трудной формой работы для детей оказался диктант (средняя продуктивность — 79%), что говорит о трудностях в преобразовании слуховой информации в письменную. Списывание с печатного текста выполнялось лучше всего (90%), а списывание с рукописного — немного слабее (88%), что связано со зрительными и графическими сложностями.

Во всех формах работ ни один ребёнок не достиг 100%, что свидетельствует о нарушениях письменной речи у всей экспериментальной группы.

Так же можно отметить, что 2 ребенка (№7, №9) продемонстрировали высокий уровень продуктивности письма (средний процент больше 90%) и минимальное количество ошибок; 4 ребёнка (№2, №3, №4, №5) показали средний уровень (продуктивность около 85–90%); 3 ребёнка (№1, №6, №8) имеют сниженный уровень: продуктивность ниже 80%.

Ребенок №6 имеет наиболее выраженные нарушения (диктант — 49%) и требует индивидуального подхода.

Отообразим средний показатель продуктивности в разных видах работ в графике.

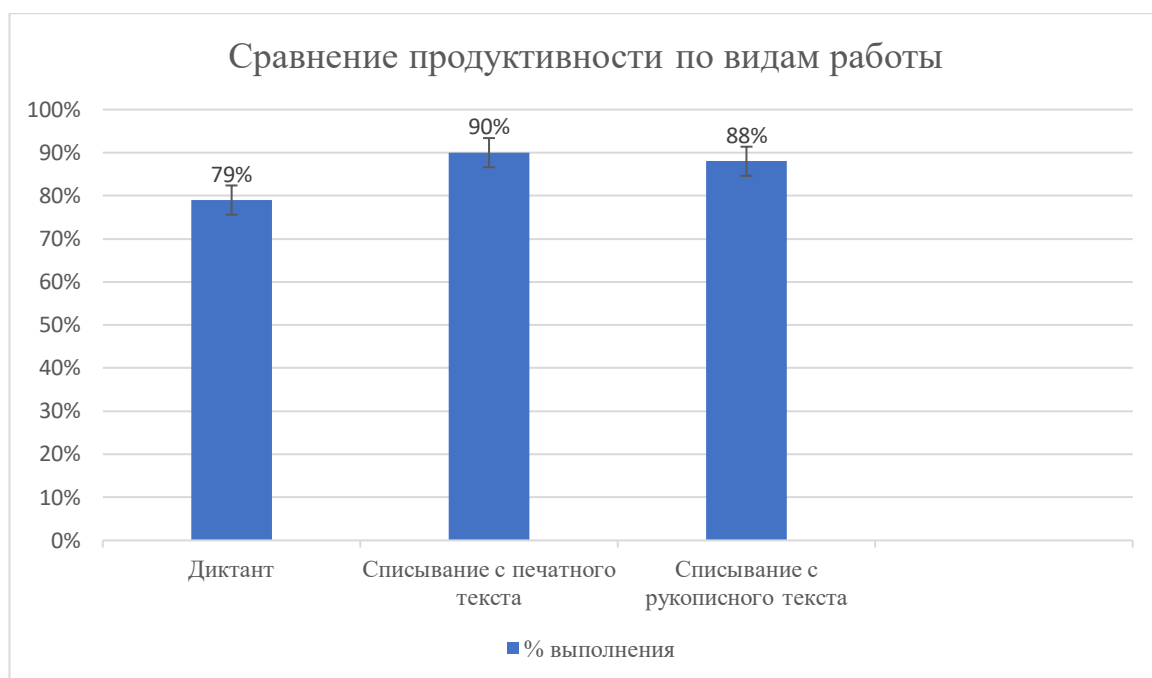


Рисунок 1 – Сравнение показателя продуктивности

График наглядно демонстрирует, что продуктивность растёт при снижении когнитивной нагрузки: чем менее активно задействуется слуховой анализ, тем выше результат. Это подчёркивает необходимость при коррекции уделять особое внимание развитию навыков слухового анализа и фонематического восприятия.

Далее представим результаты обследования всех видов работ на наличие дисграфических ошибок.

Таблица 3 – Показатели дисграфических ошибок

№ ребенка	Ошибки письма (диктант/спис1/спис2)			Оптические ошибки (диктант/спис1/спис2)			Моторные ошибки (диктант/спис1/спис2)			Зрительно-моторные ошибки (диктант/спис1/спис2)			Зрительно-пространственные ошибки (диктант/спис1/спис2)			Ошибки звукового анализа и синтеза (диктант/спис1/спис2)			Всего
№1	2	1	0	0	0	0	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	2	11
№2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	2	5	10

№3	1	1	0	2	0	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	2	14
№4	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	3	1	0	8
№5	2	0	1	1	0	0	0	1	0	3	1	0	0	0	0	1	0	0	10
№6	7	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	0	17
№7	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	9
№8	0	0	0	2	1	0	0	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	8
№9	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	9
Общее количество ошибок	13	6	2	6	2	0	7	10	5	4	5	1	2	0	0	16	6	11	96
Среднее количество ошибок на ребенка	1,4	0,6	0,2	0,6	0,2	0	0,7	1,1	0,5	0,4	0,5	0,1	0,2	0	0	1,7	0,6	1,2	

Чаще всего в работах детей встречались ошибки звукового анализа и синтеза (33 ошибки во всех видах работ, в среднем 3,6 на ребенка), моторные ошибки (22 ошибки, в среднем 2,4 на ребенка), а также ошибки письма (21 ошибка, в среднем 2,3 на ребенка), что указывает на слабость фонематических и моторных процессов. Оптические и зрительно-моторные ошибки были наименее выраженными, встречались эпизодически.

Большинство детей проявили смешанный характер дисграфических нарушений, что важно учитывать при составлении коррекционной программы.

Основные нарушения связаны с пропусками букв («радный» вместо «радостный»; «жужат» вместо «жужжат» и т.д.), неправильным обозначением мягкости согласного («лучь» вместо «луч»; «семя» вместо «семья»), недописыванием элемента буквы («скривается» вместо «скрывается», «общее» вместо «общее»; «пень» вместо «тень» и т.д.).

В графике 2 отображено преобладание ошибок письма и ошибок звукового анализа и синтеза, визуально выделяя их частоту по сравнению с другими типами.

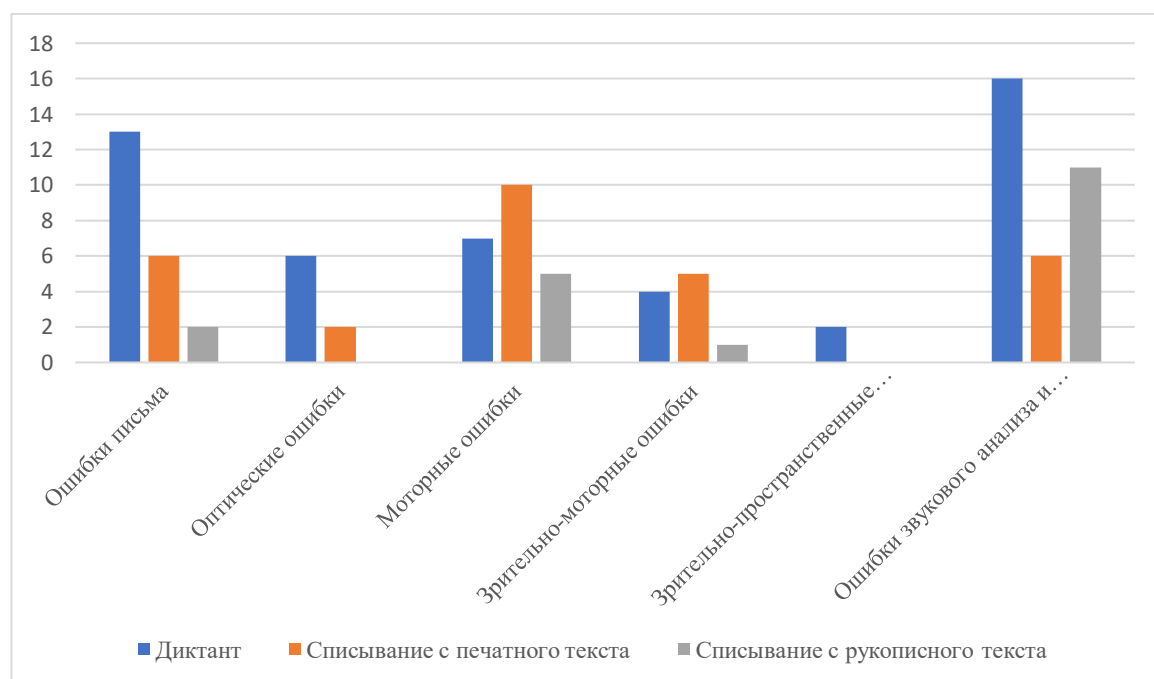


Рисунок 2 - Сравнение количества дисграфических ошибок

Это указывает на необходимость активного включения в коррекционные программы упражнений на анализ и синтез звуков.

Далее представим результаты обследования всех видов работ на наличие орфографических ошибок.

Таблица 4 – Показатели орфографических ошибок

Ребенок	Диктант	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста	Всего ошибок

Ребенок №1	14	1	1	16
Ребенок №2	5	2	1	8
Ребенок №3	6	2	0	8
Ребенок №4	11	2	1	14
Ребенок №5	6	2	3	11
Ребенок №6	2	1	0	3
Ребенок №7	3	1	2	6
Ребенок №8	1	1	1	3
Ребенок №9	4	1	3	8
Общее количество ошибок	52	12	11	75
Среднее количество ошибок	5,7	1,3	1,2	

Орфографические ошибки чаще всего возникали при диктанте (всего 52 ошибки, в среднем 5,7 на ребёнка), так как данная форма требует активного применения орфографических правил без опоры на образец. При списывании таких ошибок меньше (по 1,2–1,3 в среднем), что говорит о том, что многие дети умеют узнавать правильную форму, но не могут её воспроизвести без подсказки.

Основные нарушения связаны с безударными гласными («лесиц» вместо «лисиц»; «виселье» вместо «веселье»; «окозалась» вместо «оказалась»), нарушением правил написания гласных после шипящих («шырокий» вместо «широкий»; «вершыне» вместо «вершине»), а также нарушения написания гласных в окончаниях прилагательных, глаголов («хлопочют» вместо «хлопочут»; «летния» вместо «летняя»).

Далее представим результаты обследования всех видов работ на наличие метаязыковых ошибок.

Таблица 5 – Показатели метаязыковых ошибок

Ребенок	Диктант	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста	Всего ошибок
---------	---------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------

Ребенок №1	2	0	0	2
Ребенок №2	3	0	2	5
Ребенок №3	6	1	2	9
Ребенок №4	3	1	2	6
Ребенок №5	3	1	0	4
Ребенок №6	1	0	0	1
Ребенок №7	0	0	1	1
Ребенок №8	1	0	1	2
Ребенок №9	4	2	1	7
Общее количество ошибок	23	5	9	37
Среднее количество ошибок	2,5	0,5	1	

Метаязыковые ошибки встречаются реже других видов нарушений (всего 37 ошибок на всех детей, что в среднем составляет 4,1), но всё же регулярно проявляются, особенно при диктанте. Самыми частыми метаязыковыми ошибками были: пропуски заглавной буквы, отсутствие точки, слитное/раздельное написание предлогов («за шелестели» вместо «зашелестели»; «вдупле» вместо «в дупле» и т.д.). Это говорит о недостаточной сформированности навыков речевого самоконтроля и грамматических представлений.

В графике представлено сравнение количества ошибок в диктантах, списывании с печатного текста и списывании с рукописного текста.

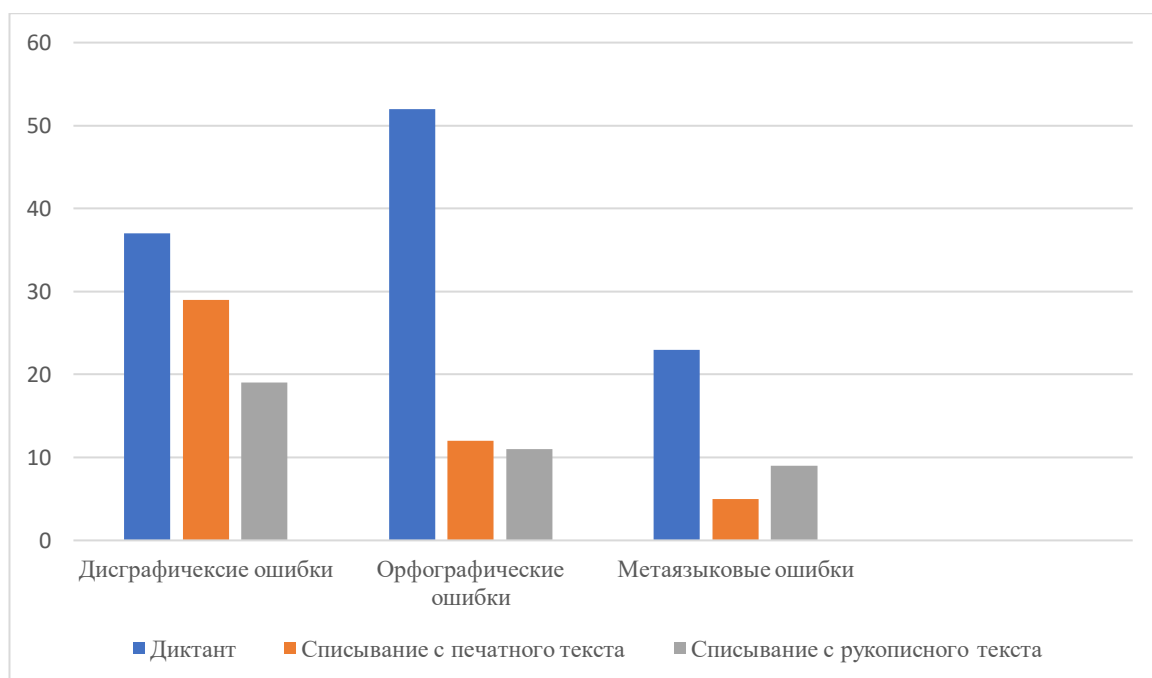


Рисунок 3 - Сравнение количества ошибок в разных видах работ

Так, можно увидеть, что все типы ошибок преобладали в диктантах, что говорит о высоком уровне когнитивной нагрузки при таком виде работы. Нет ни одного вида работы, с которым дети справлялись без ошибок.

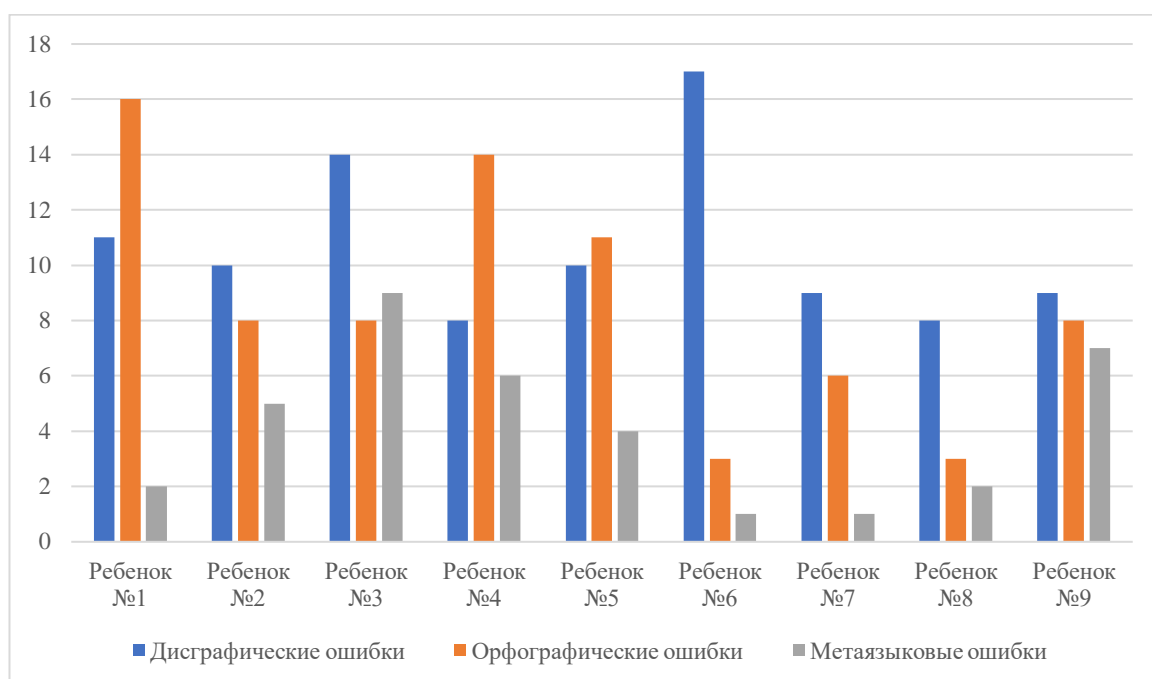


Рисунок 4 - График индивидуальных показателей

Самое большое количество ошибок зафиксировано у ребёнка №6 (17), затем у №3 (14). Минимальное количество ошибок — у детей №8 и №6.

Видно, что у всех детей присутствуют хотя бы 1–2 выраженных типа нарушений, что говорит о системной природе письма при ОНР III уровня.

В таблице приведены систематизированные данные по каждому ребенку и выделен уровень сформированности письма.

Таблица 6 – Индивидуальные показатели детей

Ребенок	Продуктивность письма (средний%)	Общее количество ошибок	Уровень сформированности письма
Ребенок №1	81%	29	Средний уровень
Ребенок №2	85%	23	Средний уровень
Ребенок №3	80%	31	Средний уровень
Ребенок №4	84%	28	Средний уровень
Ребенок №5	86%	25	Средний уровень
Ребенок №6	78%	21	Низкий уровень
Ребенок №7	93%	16	Высокий уровень
Ребенок №8	87%	13	Высокий уровень
Ребенок №9	88%	24	Высокий уровень

Анализ индивидуальных показателей продуктивности письма и количества ошибок позволил выделить три уровня сформированности письменной речи у обследованных детей с ОНР III уровня. Высокий уровень отмечается у 3 детей (% продуктивности 87 и выше), что составляет 33% экспериментальной группы. Средний уровень характерен для 5 детей, то есть 55%. Низкий уровень зафиксирован у одного ребенка (% продуктивности меньше 80) – 11% экспериментальной группы.

Таким образом, экспериментальное обследование письменной речи младших школьников с ОНР III уровня позволило установить, что нарушения письма имеют устойчивый, системный характер и проявляются во всех видах письменных заданий, даже при сниженной когнитивной нагрузке (списывание). Наиболее выраженными трудностями оказались:

ошибки письма, моторные ошибки, ошибки звукового анализа и синтеза, орфографические ошибки при диктанте.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной коррекционной работы по развитию навыков письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, учитывающей индивидуальные особенности каждого ребенка и направленной на преодоление выявленных нарушений.

Результаты диагностики позволяют убедиться в необходимости составления комплекса упражнений, направленных на коррекцию нарушений письма у детей с ОНР III уровня.

2.2 Организация и содержание логопедической коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Обследование письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня выявило, что у большинства детей нарушения письма имеют системный характер. Самыми частыми ошибками во всех видах письменных работ оказались ошибки письма, моторные ошибки, ошибки звукового анализа и синтеза, орфографические ошибки при диктанте, что свидетельствует о нарушении фонематических процессов, графомоторных навыков и снижении речевого самоконтроля.

С учетом полученных данных был составлен комплекс упражнений по коррекции письма, данный комплекс учитывает уровень сформированности навыков, преобладающие виды ошибок и индивидуальные особенности обучающихся.

Цель данного комплекса – поэтапное преодоление нарушений письменной речи через развитие фонематического слуха, улучшение графомоторных умений, формирование орфографической зоркости и навыков самоконтроля при письме.

Коррекционно-развивающий комплекс предназначен для детей младшего школьного возраста (8-10 лет), обучающихся во 3-4-х классах и имеющих логопедическое заключение общее недоразвитие речи III уровня.

Упражнения сгруппированы по направлениям и могут использоваться как в индивидуальной, так и в подгрупповой работе логопеда, а также при взаимодействии с педагогами и родителями.

Комплекс упражнений включает блоки, направленные на коррекцию:

- зрительно-моторных навыков;
- графо-моторных навыков;
- фонематических процессов;
- языкового анализа и синтеза;
- орфографических умений.

Далее представим с помощью таблицы систематизированный нами комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня по указанным блокам.

Таблица 1 - Структура коррекционного комплекса

№	Блок коррекции	Цель блока	Упражнение	Цель
1	Коррекция ошибок письма	Формировать устойчивые звуко-буквенные соответствия и развивать фонематический анализ.	«Слушай и пиши правильно»	Развитие фонематического слуха и умения различать сходные по звучанию парные согласные ([б-п], [д-т]).
			«Выбери нужную букву»	Формирование звуко-буквенных связей: выбор правильной буквы для обозначения услышанного звука.
			«Найди и исправь ошибку»	Развитие навыков самопроверки и осознания частых замен.
			«Мягкий или твёрдый?»	Освоение правил обозначения мягкости согласных: выбор нужной гласной (я,

				ё, ю, е, и) или мягкого знака.
			«Составь пары» (твёрдый/мягкий)	Развитие понимания парности звуков по твёрдости/мягкости и их графического отображения.
			«Звук – буква – слово»	Укрепление звуко-буквенного анализа, составление слов из заданных звуков с правильным обозначением.
			«Продиктуй себе сам»	Развитие внутреннего проговаривания и самоконтроля при написании слов.
2	Коррекция моторных ошибок	Развивать графомоторные навыки, формировать устойчивость и чёткость письма.	«Обведи и дорисуй»	Развитие мелкой моторики и координации движений кисти и пальцев, формирование чёткого моторного плана.
			«Штриховка по направлению»	Отработка навыков плавного, ритмичного движения руки в нужном направлении, развитие устойчивости движений.
			«Пропиши элементы букв»	Автоматизация начальных графических навыков (петли, дуги, палочки), необходимых для правильного написания букв.
			«Напиши в темпе»	Формирование ритма и темпа письма, уменьшение утомляемости и сбоя в графическом исполнении.

			«Рисование обеими руками»	Активизация межполушарного взаимодействия и зрительно-моторной координации.
			«Соедини точки» (буква по точкам)	Повышение точности движения, формирование образа буквы и устойчивых графических движений.
			«Графический диктант» по клеточкам	Развитие пространственной ориентации и последовательности графических действий на листе.
3	Развитие звукового анализа и синтеза	Развивать фонематическое восприятие, умение выделять и анализировать звуки в слове, а также формировать навык звукового синтеза — слияния звуков в слов	«Сколько звуков?»	Формирование умения определять количественный состав звуков в слове.
			«Первый – последний»	Развитие навыка выделения первого и последнего звука в слове.
			«Разложи слово по звукам» (с фишками)	Формирование последовательного звукового анализа с опорой на визуально-тактильные средства.
			«Собери слово из звуков»	Развитие навыка звукового синтеза: слияние отдельных звуков в целое слово.
			«Определи позицию звука»	Уточнение навыка нахождения звука в слове (в начале, в середине, в конце).
			«Поменяй звук – получится...»	Развитие гибкости звукового восприятия и умения заменять один звук на другой, осознавая изменение слова.

			«Звуковая дорожка» (запомни и воспроизведи)	Тренировка слуховой памяти и последовательного звукового удержания.
4	Коррекция орфографических ошибок	Повысить уровень грамотности и сформировать прочные навыки правописания.	«Подчеркни орфограмму»	Развитие орфографической зоркости и осознания места возможной ошибки в слове.
			«Проверь себя» (по карточке или правилу)	Формирование навыка проверки орфограмм через опору на правило или проверочное слово.
			«Диктант с предупреждением»	Обучение активному орфографическому контролю при письме (прогнозирование трудностей).
			«Исправь ошибку»	Развитие навыков анализа написанного и осознанной самокоррекции.
			«Поставь ударение – запиши слово»	Закрепление умения определять безударную гласную и подбирать проверочное слово.
			«Орфографическая зарядка»	Автоматизация написания наиболее частотных орфограмм через многократное включение в задание.
			«Картинка – слово» (по рисунку записать)	Формирование связи между словесным образом и правильным орфографическим оформлением.

Предложенный комплекс коррекционных упражнений направлен на преодоление основных нарушений письма, выявленных у младших

школьников с ОНР III уровня в ходе экспериментального обследования. Он включает четыре ключевых направления: коррекцию ошибок письма, моторных нарушений, развитие звукового анализа и синтеза, а также устранение орфографических ошибок. Каждое направление содержит систему упражнений, направленных на формирование соответствующих речевых и психомоторных функций, обеспечивающих успешное овладение письменной речью.

В первый блок по коррекции ошибок письма входят упражнения, направленные на развитие фонематического восприятия и формирование чётких звуко-буквенных связей. Упражнения позволяют устранить типичные замены звуков и закрепить правила обозначения мягкости согласных с помощью соответствующих букв или мягкого знака.

Во второй блок, направленный на коррекцию моторных ошибок вошли упражнения на развитие графомоторных навыков, точности и плавности движений при письме, а также координации между рукой и зрением. Это важная основа для устойчивого и читаемого почерка.

Третий блок по развитию звукового анализа и синтеза служит формированию основного речевого механизма письма – способности выделять, удерживать и соединять звуки в словах. Упражнения постепенно ведут от простого звукового анализа к сложному синтезу.

Упражнения четвертого блока направлены на формирование орфографической зоркости, понимание правил и навыков их применения, а также развитие самопроверки при письме.

Комплекс построен с учётом специфики выявленных трудностей, принципа поэтапности, индивидуализации и опоры на сохранные функции учащихся. Упражнения подобраны таким образом, чтобы обеспечить постепенное развитие навыков — от элементарных сенсомоторных действий и фонематического анализа до осознанного использования орфографических правил и самоконтроля при письме.

Таким образом, данный коррекционный блок представляет собой практико-ориентированную систему логопедической помощи, направленную на повышение уровня сформированности письменной речи и предупреждение стойких дисграфических нарушений у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Выводы по главе 2

Вторая глава нашего исследования была посвящена экспериментальному изучению особенностей письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Прделанная работа позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, экспериментальное обследование письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня позволило установить, что нарушения письма носят устойчивый, системный характер и проявляются во всех видах письменных заданий, включая диктант и списывание. Это подтверждает необходимость целенаправленной коррекционной работы уже на начальных этапах обучения грамоте.

Во-вторых, в ходе анализа были выявлены основные типы ошибок, характерные для детей с ОНР III уровня: ошибки письма, связанные с подменой и смешением букв, ошибки звукового анализа и синтеза, моторные трудности при письме, а также орфографические ошибки при отсутствии навыков самопроверки. Особенно выраженными оказались ошибки фонематического и моторного характера, что указывает на первичное нарушение речевого и психомоторного развития.

В-третьих, была проведена количественная и качественная оценка результатов обследования, в том числе определены уровни сформированности письменной речи у каждого ребёнка. Это позволило выделить детей с высокими, средними и сниженными показателями, а также установить преобладающие типы нарушений.

В-четвёртых, на основе полученных данных был составлен комплекс коррекционных упражнений, направленный на преодоление выявленных трудностей. Комплекс включает четыре основных направления: коррекцию ошибок письма, коррекцию моторных нарушений, развитие звукового анализа и синтеза, а также устранение орфографических ошибок.

Таким образом, результаты второй главы не только подтверждают специфику нарушений письма у детей с ОНР III уровня, но и обосновывают необходимость целенаправленной логопедической работы, обеспечиваемой через реализацию коррекционного комплекса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Письменная речь — это не просто способ фиксации информации, а важнейшая форма коммуникации, мышления и учебной деятельности. Именно через письмо ребёнок осваивает школьное знание, учится выражать свои мысли, взаимодействовать с текстом, участвовать в образовательной и социальной жизни. Однако у значительного числа младших школьников письмо не формируется должным образом, что становится серьёзным препятствием не только для учёбы, но и для общего речевого, когнитивного и личностного развития.

Особенно остро эта проблема проявляется у детей с общим недоразвитием речи III уровня. При наличии системных речевых нарушений формирование письма оказывается затруднённым на всех этапах: от звуко-буквенных связей до орфографического самоконтроля. В таких случаях письмо требует не просто обучения, а профессиональной логопедической коррекции, направленной на устранение первичных причин трудностей.

Выполненное исследование было направлено на изучение особенностей нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи ОНР III уровня, а также на разработку практико-ориентированного комплекса упражнений, способствующего коррекции выявленных трудностей.

Целью нашего исследования было теоретическое изучение и практическое обоснование содержания логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. В процессе работы были последовательно решены поставленные задачи:

Во-первых, проведён анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме формирования письменной речи у детей с речевыми нарушениями. Рассмотрены теоретические подходы к пониманию письма как сложного психолингвистического процесса, раскрыты механизмы нарушений письма при ОНР, изучена специфика

письма у детей, имеющих изучаемое нарушение. Теоретический анализ позволил обосновать выбор направлений диагностики и коррекционной работы в рамках исследования.

Во-вторых, в ходе экспериментального обследования письменной речи у младших школьников с ОНР III уровня были выявлены специфические особенности и типичные ошибки. Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении диктантов, что проявилось в сниженной продуктивности письма и высокой частотности ошибок. Выявлены преобладающие виды нарушений: ошибки письма, связанные с заменами букв по акустико-артикуляционному сходству, ошибки звукового анализа и синтеза, графомоторные трудности, а также орфографические ошибки. На основании полученных данных были выделены уровни сформированности письма у обследованных детей.

В-третьих, на основе анализа результатов обследования был составлен комплекс упражнений, направленных на коррекцию выявленных нарушений письма. Комплекс включает четыре направления: коррекцию ошибок письма, коррекцию моторных нарушений, развитие звукового анализа и синтеза, а также устранение орфографических ошибок. Упражнения представлены с учётом их целей и механизмов воздействия, а также ориентированы на системную и поэтапную коррекцию. Комплекс может быть использован в индивидуальной и подгрупповой работе логопеда, и адаптирован под уровень речевого развития ребёнка.

Таким образом, цели исследования достигнуты. Разработанный коррекционный блок представляет собой практически значимый инструмент логопедической помощи детям младшего школьного возраста с ОНР III уровня, направленный на формирование полноценной письменной речи. Результаты данной работы могут быть использованы в практике логопедической коррекции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева А.Е. Формирование готовности к овладению чтением и письмом: проблемы и пути их решения/ А.Е. Алексеева // Дошкольное воспитание. – №2. – 2007. – С. 72 – 78.
2. Алексеева М. Об осознании детьми фонетической стороны речи / М. Алексеева // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 10. – С.9–13.
3. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2006. С. 7-20.
4. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников/ Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев, 2008. — 128 с.
5. Белякова Л.И. Логопедическая работа по формированию фонематических процессов у детей. — СПб.: Речь, 2009. — 160 с.
6. Волкова Л.С. Логопедия. Методическое наследие. В 5 кн. Кн. 5: Фонетико–фонематическое и общее недоразвитие речи/ Л.С. Волкова. – М. : Владос, 2004. – 360 с.
7. Гончарова В. А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников // Логопедия. / В. А. Гончарова. - 2022. - № 3(9). - С. 80-83.
8. Девешвили Д.М. Н.А. Бернштейн – основатель современной биомеханики/ Д.М. Девешвили// Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4 (20) – С. 74–78.
9. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: Сфера, 2007. – 192 с.
10. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Просвещение, 1991. – 75 с.

11. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С.Жукова. - М.: 2003. - 132 с.
12. Колповская И.К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма // Школа для детей с ТНР. — М, 1961. — 90 с.
13. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997.
14. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников. – С.-Петербург, Союз, 2001.
15. Левина Р. Е. Нарушения чтения и письма у детей. М.: Учпедгиз, 1951.
16. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии. — М., 1997.
17. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 345 с.
18. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии / Е. В. Мазанова. Москва: изд. «ГНОМ и Д», 2016. - 88 с.
19. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2004. – 452с.
20. Правдина О.В. Логопедия.: Просвещение, 1973. – 281 с.
21. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М.: Просвещение, 1983.
22. Сергеева Е. Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР - это обучение и воспитание в логопедической группе // Логопедия сегодня. - 2008. - № 2. - С. 52-64.
23. Спирова Л. Ф. Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л. Ф. / Дефектология.- №5.- 1988.

24. Спирова Л. Ф., А. В. Ястребова // Дефектология. - 1988. - № 5. - С. 34-37.
25. Токарева О. А. Расстройства письменной речи у детей. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Ляпидевского. Вып. 2. М.: Учпедгиз, 1963.
26. Туманова Т. В. К проблеме преодоления нарушений письма у школьников с недоразвитием речи / Т. В. Туманова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : сб. ст. : в 2 ч. / гл. ред. Н. Г. Андреева. – М. : Изд-во МСГИ, 2004. –Ч. 1. – с. 263- 269.
27. Филичева Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у дошкольников/ Т. Б. Филичева, // Дефектология. – 1985. – № 4 – С. 79-83.
28. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М, 1999.
29. Цветкова Л.С. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования/ Л.С. Цветкова, А.В. Цветков. – М.: «Издание книг ком», 2021. – 120 с.
30. Хватцев М. Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. – М.: Владос, 2010. Кн. 1. – 272 с. – 198 с.
31. Ястребова А.Л. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: Пособие для учителей–логопедов/ А.Л. Ястребова – М.: Просвещение, 1978. – 103 с.
32. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). — М.: "Когито-Центр", 1996 — 47 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

3 класс (конец обучения)

Диктант

Лето

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зелёный лужок прилетели пчёлы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели.

К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий

73

прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробы.

68 слов, 227 согласных, 157 гласных, 6 мягких знаков, 47 кластеров в словах.

Списывание (с печатного текста)

Мышь-малютка

Мышь-малютка — самый маленький грызун в лесу. Весит она всего несколько граммов. Шёрстка у неё коричневая, глазки чёрные, грудка белая. Мышка-малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверёк сплетает из травинок чудесное гнёздышко-шалашик. Оно подвешено на стебельке высоко над землёй. Не страшен мышке ветер и мороз. Утеплела она гнёздышко внутри мягкими былинками. Скоро там появятся крошечные мышата.

66 слов, 218 согласных, 155 гласных, 6 мягких знаков, 47 кластеров в словах.

Списывание (с рукописного текста)

Енот

Живёт енот в дупле, а ночью бродит по болотам, берегам рек и озёр. Шёрстка у него длинная и густая. На хвостике окраска кольцами то светлее, то темнее. На морде шерсть чёрная с белой оторочкой.

Поймает енот лягушку, рака, мыш, ящерицу и сначала пополощет их в воде. За это прозвали его енотом-полоскуном. Енот и жёлуди, и орехи, и ягоды тоже моет. Заодно и лапки помоеет перед едой.

(По А. Тамбиеву)

70 слов, 167 согласных, 145 гласных, 4 мягких знака, 26 кластеров в словах.

4 класс (конец обучения)

Диктант

Бабочки на дорожке

Кусты и травы сгибаются от воды, а узкую тропинку солнце уже высушило. Идешь — и только разноцветные камешки под ногами

74

звенят. На тёплую дорожку вылетели белые, жёлтые, голубые бабочки. Крылья у бабочек в горошек, в крапинку, в полоску.

Я иду, а они порхают над головой. Живая пёстрая лента кружится волной и опускается на тропу. И только четыре бабочки с яркими крылышками взлетают вверх.

Обратно я иду после обеда. Травы просохли, раскрылись цветы. И бабочки прочь с нагретой солнцем тропинки.

82 слова, 234 согласных, 183 гласных, 6 мягких знаков, 56 кластеров.

Слова для справок: вверх, обратно.

Списывание (с печатного текста)

На берегу речки меня встречает маленький куличок. Песок очерчен его следами. Следы пересекаются, сходятся в тропинки. Иду по следу и у куста вижу гнездо. В гнёздышке два яичка. Кулички кружат вокруг меня. Один отбегает от гнезда и торопливо садится. Другой провожает меня до границы своего участка и затихает.

Утром я проснулся от холода. На палатке, на траве, на черёмухе — всюду белая пелена. Нежданный снег в мае наделал много бед. Птицы улетели, бросили свои гнёзда. Погибла и кладка куличков.

(По Ю. Фролову)

79 слов, 232 согласных, 179 гласных, 1 мягкий знак, 54 кластера.

Списывание (с письменного текста)

Берёза

Как чудесно гулять в светлой берёзовой роще. Подойдешь к берёзке, прижмёшься щекой к бересте и почувствуешь её теплоту. Стоит она, покачивается от ветра, радуется своей красотой.

Жизнь у берёзы не лёгкая. И сок из неё цедят, и ветви на веники вяжут, и бересту дерут. На туески.

Состарится берёза, рухнет на землю, придавит лесную траву. Сгниёт древесина и превратится в труху. Упадёт сверху маленькое семечко, прорастёт в мягкой трухе. Глядишь, берёзка тянет листики-ладошки из старого пня.

(По Ю. Фролову)

78 слов, 231 согласная, 172 гласных, 7 мягких знаков, 46 кластеров.

75

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ИСОЗЕВРАМНОЕ КАТЕРМАНИ

3 класс

Вова Трехбразженский

Лето

Аукман

Короткая летняя ночь. Заелран первый луч
солнца. Подул ветерок. Замигали моты-
ли. Встуж проснулось жидкое зелёный
лузжик приметил пчелы. Жуки жужжат по
ликам похотные илюли. Желтой опухле ши-
портка птицы. Звонят в воздухе на радис-
ные песенки. Трехбразжот на ланяма лесные
зверки. Шумные позыные звуки шуртки гонки.
Вот белышкы в рыжой шурке зрелища ёлочки
прыгают. И жарышкы на вершины осёлки
ёжики пробежали в все шиммице.

списывание с печатного текста

Мышь - малютка - самый маленький грызун
в лесу. Весит она всего несколько граммов.
Шерстка у неё коричнево-белая, глазки чёр-
ные, ушкы белы. Мышкы-малютка ловко
лезет по высоким стеблям, м-ствои,
кустам. В высокой траве зверки сплетают
из привилек чужестройе трездышко - шиммице.
Рно пожевышкы на стебелке болскыног зем-
ли. Не слышат мышке ветер и мороз.

Еёном.

Живёт ёном в дупле, а ночью сподит по баш-
ням, переиди речер и зёр. Мерстка у него
длинная и чистая. Для хвостике окраска
попырши по светиле, по пилке для моту
шерсть чёрная с белой оторочкой.

Поймает ёном лягушку, рака, мышь, ястре-
бу и спотаном попомонет их в воде. За это
прозвали его ёном-павскуп. Ёном и павскуп
и орехи, и елзры тоже ест. Зажно и ланки
павскупет перед едой.

Всего: 40

Правильно: 62

Неправильно: 1

Самокоррекция: 1

Орфографические: 1 1

Нематематические: 0

Анаграммические

- Ошибки письма: 0

- Оптические ошибки: 0

- Нотации: III 3

- Зрительно-пространство: 0

- Зрительно-нотации: 0

- Звуковой анализ и синтез: II 2

Виза Ладина.

Коротка летняя ночь. Заиграл
первый луч солнца. Подул ветерок.
За шептанием листочки. В саду
проснулась жизнь. На зелёный
лужок примостились пчёлы. Жуки
торопятся к цветам махнатыми
крыльями. В лесной опушке с
листами играют птицы. Звонят
в воздухе их радостные песни.
Прибегают на полянку лесные
зверьки. Слышны разные звуки,
шорохи, голоса. Вот белочка,
в рыжей шубке сделала лёгкий
прыжок. И оказалась на верхушке
берёзки. Ежик пребрал в своё
железное. Хлопочут усердные
верёвки.

Всего слов: 58

Получено правильно: 95

Самостоятельно: 5

Неправильно: 14

Оценка: удовлетворительно

50.5

Екат

МЕТАЗЫКОВАЯ

Живёт екат в дупле, а ночью бродит
по болотам, берегам реки и озёр.
Шерстка у неё длинная и густая.
На хвосте окраска колечками то
светлее, то темнее. На морде
шерсть чёрная с белой оторочкой.

ПРОДОЛЖАЮЩИЙ ПРОТЕК СЛОВА

НЕИЗВЕСТНЫМ МЕТАЗЫКОВАЯ

Поймает екат мышку, рака,
мышь, лягушку и скатает комочки
их в воде. За это прозвали её
Екатом-попелушкой. Екат и жёлудя,
и орехи, и ягоды тоже ест.
Заодно и ланка пойдёт перед едой.

Ланка.

Всего: 68

Правильно: 62

Неправильно: 3

Самокоррекция: 3

Простоты, юность

65,5

Орфографические: 1 1

Неметафорические: 11 2

Анаграммы

- ошибки письма: 0

- опечатки: 0

- повторные: 1 1

- зрительно-повторные: 1 1

- зрительно-пространственные: 0

- звуковой анализ и синтез: 0