



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

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

34 % авторского текста

Работа ~~рекомендована~~ к защите:

рекомендована/не рекомендована

«5» 03 2025 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-521-101-5-1

Карпова Анна Игоревна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СПиПМ

Ковалева Алёна Александровна

КЗ

Дружинина

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	7
1.1 Закономерности формирования письма у младших школьников	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	12
1.3 Особенности письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	18
1.4. Специфика коррекции нарушений письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях ..	23
Выводы по 1 главе.....	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	31
2.1 Методика исследования письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	31
2.2 Состояние письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	33
2.3 Организация и содержание логопедической коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях	41
Выводы по 2 главе.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	48

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	50
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	53

ВВЕДЕНИЕ

У детей младшего школьного возраста довольно часто возникают сложности с освоением навыков письма. В первом классе обнаруживаются дети, испытывающие трудности с освоением навыков письма. Нарушения в процессе формирования этих навыков мешают не только успешному обучению, но и затрудняют адаптацию ребёнка к школьной деятельности, что, в свою очередь, влияет на его психологическое развитие и формирование индивидуальных особенностей личности. Нарушения письма приводят к трудностям в овладении орфографическими навыками, особенно при усвоении сложных правил, что осложняет дальнейшее развитие письма обучающихся.

Для успешного преодоления трудностей, связанных с письмом, необходимо понимать механизмы, которые их вызывают. Разносторонние взгляды ученых об этиологии нарушений письма вызывают повышенный интерес к данной проблеме, а также определяют ее значимость.

Письмо представляет собой сложную системную и произвольную психическую деятельность, которая предполагает координированную работу множества анализаторов. Ключевыми предпосылками успешного освоения навыков письма считаются развитая устная речь, сформированные разнообразные виды восприятия, высокий уровень внимания и памяти, умение осуществлять аналитико-синтетическую деятельность, а также абстрактным способам деятельности и сформированность общего поведения. В целом ряде работ отмечается что у обучающихся с общим недоразвитием речи нарушается письмо, обусловленное не только особенностями их речевого развития, но и своеобразием познавательной сферы.

Таким образом, на основе вышесказанного можно отметить актуальность изучаемой проблемы. Данный факт позволяет сформулировать тему исследования «Коррекция нарушений письма

младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях».

Объект исследования: особенности письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: специфика логопедической коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить нарушения письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Подобрать методы и приемы по коррекции письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях.

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

Экспериментальная работа по изучению и коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилась на базе МБОУ СОШ №6 г. Чебаркуль Челябинской области. В ней принимали участие 6 детей изучаемой категории.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). В ней подробно изучены онтогенетические принципы и закономерности становления и развития письма у школьников, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию письма у школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Также во второй главе описано содержание логопедической коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), в соответствии с которым составлен комплекс упражнений, направленных на коррекцию.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Закономерности формирования письма у младших школьников

Навык письма, связан с устной речью и ее закономерностями, также имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех вышеперечисленных форм письма.

В работах В. А. Лопатиной предлагается следующее определение: «Письмо – это вид коммуникативной деятельности, связанный с графической фиксацией устной речи и развитием навыков письменной деятельности у ребенка».

Как форма деятельности, согласно пониманию, А. Н. Леонтьева, письмо включает три ключевые операции: а) символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем; б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов; в) графо-моторные действия.

Аналитико-синтетический подход к обучению письму, сложившийся в России, основывается на ряде обязательных условий, без которых овладение письмом оказывается невозможным: а) осознание фонематической структуры слов и развитие навыка фонематического анализа; б) полное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка; в) умение разбиения речевого потока (высказывания) на предложения и слова; г) знание и применение правил символизации фонем по графическим законам (знание звуко-буквенных ассоциаций); д) освоение базовых навыков каллиграфии, включая владение всеми необходимыми моторными образами для написания строчных и прописных букв, а также правил их соединения при безотрывном письме. Эти условия преимущественно актуальны на начальных этапах формирования навыка письма. Неспособность овладеть

хотя бы одним из них значительно затрудняет или делает практически невозможным освоение письма. [29]

Согласно мнению М. Л. Новинской, для успешного овладения письмом крайне важно наличие четко дифференцированной фонемы и прочной ассоциации этой фонемы с соответствующей графемой (буквой). Акустический анализатор тесно связан с двигательным и речедвигательным (кинетическим) анализаторами, играющими важную роль в произвольных актах. Однако письмо – это не только моторный акт, связанный с движением руки; оно представляет собой своеобразное выражение словесной речи. В процессе письма звуковая структура слова требует уточнения, которое осуществляется через проговаривание записываемого слова [25].

Все анализаторы функционируют в виде сложной условно-рефлекторной системы, взаимодействующей друг с другом в процессе письма. Звукоразличение обеспечивается совместной деятельностью речедвигательного и акустического анализаторов. Перекодировка звука в букву происходит благодаря взаимодействию акустической, зрительной и пространственной анализаторных систем, осуществляемой в третичной зоне мозга (височно-теменно-затылочной области), где происходит актуализация образов и представлений буквенных знаков. Преобразование оптического образа буквы в двигательную активность и написание осуществляется через сложную работу зрительной и двигательной систем. [4].

В одной из работ Л. С. Цветковой подробно рассматриваются психологические предпосылки формирования навыка письма. Выделено пять ключевых условий развития письма:

- первая – сформированность (или сохранность) устной речи, ее произвольное владение и способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;

– вторая – развитие различных видов восприятия, ощущения и знаний, а также их взаимодействие, включая пространственное восприятие и представление, такие как зрительно-пространственный и слухо-пространственный гнозис, знание и ощущение собственного тела, а так же различение правого и левого;

– третья – развитие двигательной сферы, включающее тонкие движения, предметные действия и праксис руки, а так же способность к переключению, подвижности и устойчивости движений;

– четвертая – формирование у детей абстрактных способов деятельности, что достигается, постепенным переходом от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;

– пятая – развитие общего поведения, включающего регуляцию, саморегуляцию, контроль за действиями, а также формирование мотивов и намерений. [32].

По мнению А.Р. Лурия, первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является анализ звукового состава. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого, должна быть выделена серия звучаний, - сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих.

Следующая операция письма, соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы. Выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Последней операцией письма, следует моторная операция процесса письма - воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический

контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Также важно упомянуть понятие «функциональных базис письма» – это многоуровневая система, включающая функции и навыки высокого уровня сложности, лежащие в психологической основе письменной деятельности. В структуру этого базиса входят не только развитие языковых компонентов речи, таких как лексика и грамматика, но и зрительно-пространственная ориентация, изобразительно-графические способности и другие навыки. Онтогенез формирования функционального базиса письма характеризуется последовательной сменой и усложнением этапов развития устной речи (расширение лексического запаса, совершенствование лексического строя и т.д.), а также изменение в когнитивных функциях – внимании, памяти, зрительно-моторной координации и других аспектах.

Функциональный базис письма включает два компонента: вербальный и невербальный. Вербальный компонент охватывает фонематический синтез, звукопроизношение, грамматическую организацию речи и связную речь в целом. Невербальный компонент включает двигательные навыки, зрительно-восприятельные способности, развитие слуха, связанного с речью, слухоречевая память, зрительно-предметные навыки и внимание. [21]

В работе В. П. Глухова выделены четыре ключевых этапов формирования графических навыков у первоклассников: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический, и синтетический (речевого письма). Первый этап, названный ориентировочным и относящийся к дошкольному возрасту, предполагает знакомство ребенка с графическими движениями и формами без постановки конкретных целей по выражению элементов речи. В этот период у малыша формируется умение взаимодействовать с карандашом и ручкой, ориентироваться в пространстве листа бумаги, а также развивается способность к символизации. Постепенно

у ребенка появляется понимание письма как средства общения и передачи информации.

Аналитический этап охватывает подготовительный и начальный периоды школьного обучения. После поступления в школу, под руководством учителя, дети начинают систематические графические упражнения. Соблюдая гигиенические и технические правила письма, они учатся воспроизводить отдельные графические элементы букв и их соединения. В процессе выполнения этих упражнений ребёнок анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и свои полученные графические формы, а также сопоставляет их с эталонами, что зависит от условий и возможностей. В возрасте около 7 – 8 лет выявляется недостаток центрального программирования тонких и точных движений рук, однако интенсивное формирование мозговых механизмов произвольных движений продолжается к 9 – 10 годам. В этот период у ребенка активно развиваются навыки звукового и слухового анализа слов. Постепенно младший школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс сложен для ребёнка: при написании букв ему необходимо разбивать их на составные графические элементы и решать специальные задачи, связанные с изображением каждого элемента. Таким образом, в данном этапе явно преобладают аналитические процессы, направленные на разбор элементов.

Далее обучающийся переходит к упражнениям с более сложными соединениями – слоговыми и морфемными сочетаниями звуков в словах. На этом этапе синтетическая деятельность тесно сочетается с аналитической, формируя аналитико-синтетический этап.

На синтетическом этапе письмо постепенно превращается в средство выражения мыслей, и преобладает синтетическая деятельность. В. П. Глухов подчеркивает, что переход к этой стадии требует тщательной подготовки: если графические и технические навыки не усвоены

обучающимся в полном объёме, чрезмерное ускорение письма или отвлечение внимания от графической стороны может негативно сказаться на качестве почерка ребёнка.

На возрастном этапе 9–10 лет навыки письма ребенка сформированы: ребенок способен писать под диктовку, списывать с образца, графо-моторные навыки сформированы и позволяют ребенку совершенствовать скорость письма. Скорость письма совершенствуется до момента обучения в 4–м классе [14].

Таким образом, письмо представляет собой сложный и многоаспектный процесс. Понимание психологических предпосылок и этапов формирования этого навыка позволяет, эффективно выстраивать процесс обучения. Письмо – это не просто механическое воспроизведение букв, а выражение мыслей и способ коммуникации, поэтому письмо зависит не только от развития графо-моторных навыков, но и от сформированности устной речи. Так же выделены этапы формирования графических навыков у детей, которые включают: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический этапы. Отличительной особенностью письма от других видов речи является то, что письмо не формируется у личности самостоятельно, а развивается только в рамках специально организованного процесса обучения.

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

В данном параграфе рассмотрим клинико-психолого-педагогическую характеристику младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Изучением данной проблемы занимались такие исследователи, как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.А. Никашина, А.Ф. Спирова, Т.В. Туманова, и др.

Т. Б. Филичева определяет общее недоразвитие речи как сложное речевое нарушение у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и, как следствие, всей связной речи.

Исследователи, анализируя причины возникновения этого расстройства, указывают на разнообразные факторы, влияющие как в внутриутробный период, так и в процессе родов и раннего детства. Среди них выделяют такие причины, как асфикция, родовые травмы, нейроинфекции, черепно-мозговые повреждения и др. Основная причина широкой распространенности общего недоразвития речи заключается в неблагоприятных условиях беременности и родов матери, что ведёт к повреждению речевых центров коры головного мозга у ребёнка. В результате страдает не только речевая функция, но и наблюдаются отклонения в психо-нервной сфере. Поэтому такие дети требуют комплексной психолого-медико-педагогической поддержке, которая должна начинаться как можно раньше для достижения наилучших результатов.

Важно подчеркнуть, что общее недоразвитие речи – это не окончательное и неизменное состояние речевых функций ребенка. В процессе взросления речь обычно совершенствуется и приближается к норме, однако уровень этого приближения во многом зависит от качества и своевременности оказанной специалистами помощи. [30]

Р. Е. Левина в сотрудничестве с группой научных сотрудников НИИ дефектологии разработала концепцию уровней общего недоразвития речи. Эти подходы позволили выйти за рамки описания отдельных проявлений речевых недостатков и представить целостную картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного анализа

выявлены специфические закономерности, регулирующие переход от низкого уровня речевого развития к более высоким его ступеням.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что у детей наблюдаются более или менее развернутая и связная устная речь. Грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. В то же время отчетливо прослеживаются недостатки в чтении и письме. В устной речи детей этого уровня встречаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, а фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей на первом и втором уровнях речевого развития. В целом запас слов у таких детей ещё очень ограничен, что ведёт к неточному подбору лексики в новых ситуациях. Особенно замены трудности при словообразовании и словоизменении. [20]

По мнению А. С. Жуковой и Т. Б. Филичевой, третий уровень речевого развития отличается наличием развернутой фразовой речи с выраженными недостатками лексико-грамматического и фонетико-фонематического характера. Дети уже используют в самостоятельной речи предложения, делают попытки строить сложносочинённые и сложноподчинённые конструкции. Улучшается понимание речи, оно достигает низкой возрастной нормы. Однако, понимание сложных 2-х и 3-х ступенчатых речевых инструкций, особенно содержащие семантически трудные слова и выражения с переносным значением, остается затруднительным. Объём лексико-грамматических категорий расширяется, появляется возможность использования слов разной слоговой структуры и звукового наполнения, а также правильное произношение гласных и простых согласных звуков. Вместе с тем, сохраняется заметное отставание в развитии каждого компонента языковой системы: наблюдаются нарушения согласования

прилагательных и числительных с существительными, пропуски и замены предлогов, хотя существительные употребляются в правильной форме. [34]

Перейдем к описанию психолого-педагогических особенностей данных детей в младшем школьном возрасте.

По мнению И. Ю. Кондратенко, у детей, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития), наблюдается значительное отставание в области зрительного восприятия и формировании зрительных предметных образов. Автор подчеркивает, что нарушения в зрительной сфере у таких детей проявляются преимущественно в бедности и недостаточной дифференцированности зрительных образов, отсутствии динамики и устойчивости следов, а также в слабой и недостаточно прочной связи между словом и зрительным представлением предмета. Для младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) характерны прежде всего сложности в восприятии зрительных образов, а также в формировании зрительных предметных схем, в меньшей степени – в оперативной зрительной памяти. [16]

А. В. Ястребова обращает внимание на то, что у всех детей с общим недоразвитием речи отмечается снижение уровня развития внимания. Дети демонстрируют недостаточную устойчивость внимания, трудности при его активном включении, переключении и правильном распределении. [12]

По данным В.И. Селиверстова у младших школьников с ОНР отмечаются следующие особенности внимания:

- неспособность сохранять концентрацию, что ведёт к быстрому утомлению и невозможности довести задание до конца;
- слабая сосредоточенность, проявляющаяся в неспособности удерживать внимание на предмете или задании;
- повышенная отвлекаемость: дети легко перестают концентрироваться и переключаются с одного задания на другое, при этом

проявляют беспокойство и суетливость в процессе выполнения учебных действий;

– при необходимости самостоятельных действий у таких детей наблюдается снижение уровня внимания. [31]

Т. Б. Филичева отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи страдает слухоречевая память. Они часто забывают сложные инструкции из 3-4 шагов, что приводит к пропуску элементов и изменению последовательности их выполнения. Особенностью кратковременной памяти у таких детей является уменьшение объёма запоминаемой информации, снижении скорости запоминания и медленный темп заучивания. Также наблюдается нарушение порядка воспроизведения, как правило, остаются без внимания и исправления.

Т. Б. Филичева подчеркивает, что связь между речевыми нарушениями и другими аспектами психического развития определяют особенности мышления у детей с общим недоразвитием речи. Несмотря на наличие предпосылок для овладения мыслительными операциями, доступными в их возрастной группе у них отмечается отставание в развитии словесно-логического мышления. Эти дети обладают недостаточным объёмом знаний о свойствах и функциях предметов, а также испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей. Без специально организованного обучения им трудно осваивать анализ, синтез, сравнение, классификацию и исключение лишних элементов, а также строить логические умозаключения. [34]

Т.Б. Филичева Г.В. Чиркина отмечают, что у детей с ОНР (III уровень речевого развития) отмечаются нарушения развития словесно-логического мышления по отношению к возрастной норме, соответственно данным детям тяжело построить аналитическое суждение исходя из каких-либо фактов. Также, по мнению автора у данных детей в психологическом портрете может встречаться:

- сниженный уровень учебной мотивации;
- быстрая утомляемость;
- рассеянность внимания на занятиях;
- повышенная истощаемость [33].

Дети с общим недоразвитием речи проявляют низкую активность и редко демонстрируют инициативу в межличностном общении. В работах Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Кожевиной подчеркиваются, что у младших школьников с этим нарушением наблюдаются сложности в коммуникации, обусловленные незрелостью мотивационной сферы. Эти трудности в основном связаны с совокупностью речевых и когнитивных отклонений. Вследствие общего недоразвития речи страдает сама деятельность общения, что значительно усложняет формирование межличностных связей и мешает процессам общения и личностного развития.

Кроме того, у детей с общим недоразвитием речи выявляется определенное отставание в развитии двигательной сферы. Их движения плохо координированы, а скорость и точность выполнения снижаются. Наибольшие сложности возникают при выполнении движений по словесной инструкции, что указывает на недостаточную моторную подготовку и проблемные ситуации в управлении движениями под руководством речи. [10]

И. Ю. Левченко обращает внимание на то, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточная координация во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной. Часто у таких детей фиксируются недостатки зрительно-моторной координации, что свидетельствует о слабом развитии тактильно-моторных ощущений, являющихся фундаментом любой деятельности. Также отмечается недостаточное развитие пространственных представлений и образной сферы, что затрудняет формирование полноценного представления о пространственной ориентации и образных связях. [5]

Таким образом, в данном параграфе установлено, что младшие школьники с ОНР (III уровень речевого развития) имеют свои специфические особенности психолого-педагогического развития. В основном данные особенности обусловлены, нарушениями внимания (концентрация, объем, удержание), нарушением когнитивных функций, а также сниженным уровнем познавательной активности и познавательной мотивации.

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

В настоящее время ряд авторов под нарушениями письма в России понимают дисграфию и дизорфографию, которые часто сочетаются. Последний термин активно используется с начала 2000-х (Корнев, 1997; Прищепова, 2006). В российских научно-методических исследованиях есть варианты трактовки термина «дисграфия».

Так, Р. И. Лалаева (1997) определяет дисграфию как «частичное нарушение процесса письма, выражающееся в устойчивых, повторяющихся ошибках, вызванных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [19].

По мнению И. Н. Садовниковой (1995), дисграфия — это «частичное расстройство письменной деятельности (у младших школьников — трудности в овладении письменной речью), характеризующееся наличием стойких специфических ошибок». Важной особенностью является то, что такие ошибки у школьников не связаны с низким интеллектом, нарушениями слуха или зрения, а также не обусловлены нерегулярностью обучения в школе [28].

Так же, О. А. Величенкова и М. Н. Русецкая (2015) дают следующее определение: «стойкое нарушение письма, обусловленное недостаточной

сформированностью отдельных компонентов системы письма и проявляющееся в большом числе специфических ошибок». [3]

Исследованием особенностей овладения письмом детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровня) занимались такие исследователи, как Ю.Ю. Антонова, Е.Ф. Архипова, Е.Л. Волосатова, И.Н. Садовникова, Т.Б. Филичева и др. Перечисленные авторы сходятся во мнении, что младшие школьники с ОНР (III уровень речевого развития) имеют некоторые специфические особенности при освоении письменной речи.

Дизорфография характеризуется нарушением основополагающих принципов орфографического письма и проявляется в многочисленных орфографических ошибках. По мнению А. Н. Корнева (1995), данное нарушение представляет собой особую категорию дефектов письма, которая выражается в неспособности овладеть орфографическими навыками, несмотря на знание правил и регулярное обучение в школе. В основе дисграфии и дизорфографии лежат схожие механизмы их возникновения, связанные с недостаточной развитостью как речевых, так и неречевых функций: зрительно-пространственных навыков, программирования движений и их контроля [17].

Л. Н. Ефименкова отмечает, что причины возникновения нарушений письма кроются в недостаточном формировании двух ключевых систем языка — фонетико-фонематической и лексико-грамматической. Кроме того, она подчеркивает, что интегративный подход в коррекционной и образовательной деятельности существенно повышает эффективность преодоления таких нарушений, способствуя более успешной коррекции и обучению. [12]

Следует отдельно уточнить критерии, определяющие наличие нарушений письма. Большинство ученых придерживаются мнения, что таковыми можно считать:

- специфичность ошибок, указывающих на несформированность фонетических и морфологических принципов письма;
- частотность ошибок, определяемую их достаточно постоянным и большим количественным соотношением относительно правильных вариантов написания;
- стойкость ошибок, демонстрируемых их постоянным проявлением в разных видах письменных работ в течение долгого времени.

Исследованием специфики овладения письмом детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) занимались такие исследователи, как Ю.Ю. Антонова, Е.Ф. Архипова, Е.Л. Волосатова, И.Н. Садовникова, Т.Б. Филичева и др. Перечисленные авторы сходятся во мнении, что младшие школьники с ОНР (III уровень речевого развития) имеют некоторые специфические особенности при освоении письменной речи по отношению к детям с нормальным речевым развитием. Первостепенно данные особенности связаны с более медленным темпом освоения навыков письма. Это может быть обусловлено психолого-педагогическими особенностями данных детей: нарушения внимания, низкий уровень познавательной активности, пространственные нарушения, нарушения учебного поведения и др.

Согласно исследованиям И. Н. Садовниковой, у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) в письменных работах часто выявляются ошибки, связанные с недостаточной сформированностью лексико-грамматических средств языка. Среди них выделяются следующие виды ошибок:

- неправильное управление предложно-падежными формами;
- несогласованность между существительными и прилагательными, глаголами, числительными и другими частями речи;
- неправильное написание приставок раздельно и предлогов слитно;

- искажения структуры предложения, такие как нарушение порядка слов, пропуски слов или предлогов, слитное написание слов, неправильное определение границ предложения и другие;
- искажения слого- и буквенного состава слова, в том числе разорванные слова, пропуски и недописанные слоги, а также иные дефекты в оформлении слова [28].

Л. Г. Парамонова добавляет, что в письменных работах детей с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) также нередко встречаются графические ошибки — неправильное недописание отдельных элементов букв, лишние графические элементы, а также ошибки в пространственном расположении компонентов букв, что свидетельствует о недостаточном развитии графомоторных навыков. Все перечисленное является признаками оптической дисграфии, однако по мнению автора, стойкие ошибки оптического плана не являются распространенными при с ОНР (III уровень речевого развития), однако также могут встречаться в редких случаях [26].

Е.Ф. Архипова пишет о том, что при ОНР (III уровень речевого развития) достаточно распространены фонетико-фонематические нарушения в письменной речи. В качестве примеров автор приводит следующее:

- пропуски букв;
- замены букв (преимущественно парных согласных, звуки которых схожи по звучанию);
- перестановка букв в составе слова;
- написание лишних букв, которых нет в составе слова.

Все указанные ошибки, связанные с недостаточным развитием звуковой и смысловой стороны речи, наблюдаются у детей с ОНР (III уровень речевого развития) и сопровождаются множеством разнообразных

орфографических ошибок, которые обусловлены недостаточной сформированностью у детей представлений о звуковом составе слов [2].

Самостоятельные письменные задания у детей с ОНР (III уровень речевого развития) — такие как изложение и сочинения — характеризуются рядом особых черт. Эти особенности касаются как структуры текста: слабая связность, нарушение последовательности и логичности изложения, — так и недостаточной адекватности использования лексических, грамматических и синтаксических средств.

Как пишет Ю.Ю. Антонова, большинство детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) имеют специфические ошибки в различных видах письменных работ. Однако, как пишет автор, степень их проявления зависит от нескольких факторов:

- особенности речевого развития;
- психолого-педагогические особенности;
- качество коррекционной педагогической работы.

Ю.Ю. Антонова считает, что речевые нарушения всегда обуславливают нарушения письма, простыми словами: «ребенок пишет так как говорит». При наличии у ребенка с ОНР (III уровень речевого развития) возникает риск смешанных дисграфий. Так при фонетико-фонематических нарушениях в устной речи и грамматических нарушениях возникает риск развития аграмматической и фонетико-фонематической дисграфии. Также данные нарушения могут быть сочетаны с оптическими нарушениями, при которых ребенок при письме заменяет буквы на буквы схожие по оптическим признакам. Также автор указывает на то, при своевременно начатой и качественной коррекционно-педагогической работе, направленной на преодоление нарушений речевого развития, минимизируется количество нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень речевого развития) [1].

Таким образом, младшие школьники с ОНР (III уровень речевого развития) имеют специфические особенности письма. Существуют критерии, определяющие наличие нарушений письма (специфичность, частотность и стойкость). Нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) связаны с недоразвитием разных компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связного высказывания.

1.4. Специфика коррекции нарушений письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях

Успешность обучения ребенка в школе непосредственно зависит от речевого развития. С началом школьного обучения у многих детей обнаруживаются трудности обучения чтения и письма, в том числе растет число детей с разными видами дисграфии.

Анализ научной литературы в области психолого-педагогической и логопедической практики показывает, что коррекционные мероприятия, направленные на устранение нарушений письма, в первую очередь сосредоточены на развитии речи и мышления, а также на совершенствовании процессов восприятия, зрительной памяти, воображения и других психических функций. Особое внимание уделяется на сравнении смешиваемых букв с использованием различных анализаторов: слухового, двигательного, зрительного и общего моторного.

И. Н. Садовниковой были сформулированы несколько ключевых принципов организации коррекционно-логопедической работы, которые служат профилактике и коррекции нарушений письма:

- комплексность мероприятий;
- преемственность взаимодействия специалистов, таких как психолог, логопед и педагог, участвующих в работе с ребенком;

- активное привлечение родителей к процессам коррекции и психотерапии. [27]

Теоретические основы для коррекции различных видов дисграфий были сформированы рядом ученых, среди которых Р. И. Лалаева, Е. В. Мазанова, Л. В. Венедиктова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова и другие специалисты.

Особое место занимает подход Р. И. Лалаевой, который базируется на принципах психолингвистики. Этот метод опирается на современные научные представления о структуре речевой деятельности. Выбор методов и техник коррекции определяется результатами тщательного обследования. В рамках психолингвистического подхода, при диагностике, анализируется не отдельное высказывание или текст как готовая единица речеобразования, а сами процессы формирования речи. Такой анализ отличается от элементного — он более целостный и поединичный, где единицей считается психологическая операция, лежащая в основе речевого высказывания. Процесс возникновения речевого выражения включает динамическую организацию действий, составляющих единую деятельность.

Коррекционные мероприятия по этой методике реализуются в несколько этапов. Диагностика у детей проводится в два этапа: предварительный, на котором выявляются учащиеся с трудностями письма, и основной — при котором осуществляется углубленное изучение детей с речевыми нарушениями и дифференцировка возникающих проблем в письменной речи. При коррекции специалисты, такие как Р. И. Лалаева и Л. В. Венедиктова, придерживаются принципов: учет механизма конкретного нарушения, опора на разные анализаторные системы и ресурсы поврежденной психической функции, комплексность и систематичность, поэтапное развитие психических функций и другое. [19]

Деятельность Е. В. Мазановой по профилактике дисграфии строится на основе всестороннего логопедического обследования, учитывающего

особенности психофизического развития детей младших классов. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных учреждений, занимающихся предупреждением и устранением дисграфических нарушений у учеников начальной школы. Мазанова считает, что для достижения высокой эффективности коррекционной работы при дисграфии важно начинать своевременно, придерживаться комплексного подхода, направленного на коррекцию конкретных ошибок, а также активно привлекать к выполнению домашних заданий семейных участников.

После проведения полного обследования реализуется серия специальных коррекционных занятий, сочетающихся с работой в индивидуальных тетрадях. В процессе устранения трудностей в письменной речи необходимо сосредоточиться на расширении зрительной памяти, стимулировании зрительного восприятия и представлений, развитии зрительного анализа и синтеза, укреплении зрительно-моторной координации. Также важно обогащать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, и обучать дифференцировать буквы, которые визуально схожи.

Для более глубокого понимания образа букв по методике Е. В. Мазановой, школьникам рекомендуется использовать различные сенсорные методы: ощупывать, вырезать, лепить из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, а также выделять сходства и отличия в написании букв. Такой комплексный подход способствует укреплению зрительно-моторных связей и более эффективному усвоению графических элементов.

Коррекция дисграфии по Е. В. Мазановой включает 4 этапа: организационный (включает первичную диагностику, заполнение речевых карт и планов), подготовительный (работа над зрительным и слуховым восприятием, становлением зрительного и слухового анализа и синтеза, формированием мнестиса), основной (направлен на то, чтобы закрепить

связи между произношением звука и его графическим отражением в письме, автоматизировать письмо смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференцировать смешиваемые и взаимозаменяемые буквы) и итоговый (закрепление усвоенных умений и навыков). [24]

И. Н. Садовникова выделяет ряд методов, направленных на развитие письма у младших школьников. В их числе — формирование пространственных и временных представлений, углубление фонематического восприятия и звукового анализа слов, расширение и обогащение лексического запаса как по количественным, так и по качественным параметрам. Также важными являются обучение слоговому и морфемному анализу и синтезу слов, освоение навыков сочетания слов, развитие осознанности при составлении предложений, а также стимулирование фразовой речи через знакомство с понятиями многозначности, синонимии, антонимии и омонимии, а также синтаксическими конструкциями [27].

С. С. Мнухин подчеркивает, что наиболее эффективная коррекция нарушений письменной речи достигается при раннем начале работы. Профилактические мероприятия считаются высокоэффективными способами предотвращения развития подобных нарушений, так как своевременное вмешательство позволяет избежать их формирования и закрепления. [13]

А. В. Ястребова рекомендует сосредоточить внимание на активизации устной речи у младших школьников, формировании речемыслительных навыков и укреплении психологических основ для полноценного учебного процесса. Одновременно в работу включаются различные стороны речевой системы — фонетика, лексика и грамматика — причем каждый этап направлен на выполнение определенных ключевых задач.

Первый этап предусматривает устранение пробелов в фонетической сфере, в ходе которого осуществляется развитие фонематического

восприятия и представлений, стимулируется анализ и синтез звуко-слогового состава слов, а также решаются другие задачи, связанные с формированием фонематической основы речи.

Второй этап посвящен ликвидации недостатков в овладении лексикой и грамматикой: уточняется семантика слов, расширяется словарный запас за счет новых слов и элементов словообразования, закрепляется понимание смысловых аспектов используемых конструкций, а также развивается грамматическая правильность и связность речи через освоение школьниками словосочетаний и различных синтаксических конструкций.

Третий этап направлен на развитие навыков связной речи: дети учатся строить логичные высказывания, понимать их структуру и смысл, устанавливать последовательность в высказываниях и выбирать наиболее подходящие языковые средства для выражения своих мыслей [12].

Л. Н. Ефименкова одним из направлений работы выделяет:

- активизация языкового анализа и синтеза — развитие способности видеть звуковой состав, последовательность и расположение слов в предложении; например, создание предложений по сюжетным иллюстрациям, выявление количества речевых единиц, составление предложений с определенным числом слов или их расширение;

- уточнение семантики знакомых слов и постепенное расширение лексического запаса;

- конкретизация значения используемых синтаксических конструкций и стимулирование правильного грамматического оформления речи;

- развитие связной и логичной речи;

- формирование и совершенствование коммуникативной готовности к учебной деятельности, включающей навыки внимательного слушания, выполнение поставленных задач, свободное владение вербальным общением и целенаправленную деятельность;

— развитие коммуникативных умений, адекватных ситуации обучения, таких как умение формулировать ответы на вопросы, использование правильной терминологии и другие навыки, необходимые для успешной коммуникации в учебной среде [12].

Дисграфия не является самостоятельным нарушением и зачастую сопровождается рядом других проблем, среди которых особое место занимает нарушение произносительной стороны речи. Поэтому коррекционная работа должна быть комплексной и направленной на устранение нескольких аспектов одновременно.

Учитывая, что нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи встречаются довольно часто, необходимо постоянно совершенствовать содержание и методы работы в этом направлении. Это связано с тем, что основой успешного письма является согласованная деятельность различных анализаторов: акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, зрительного и пространственного.

Для эффективной коррекции письменной речи у младших школьников важно обеспечить развитие нескольких ключевых компонентов: устной речи, зрительно-аналитического и зрительно-пространственного восприятия, тонкой моторики рук, мыслительных процессов, мотивационной сферы, а также сформировать навыки саморегуляции и самоконтроля при письме. [3]

Методы коррекционной работы в случае нарушений письма должны соответствовать механизмам нарушения. Коррекции в данном случае строятся не от симптома, а от механизма нарушения письменной речи. Тесная связь формирования речевых и познавательных функций, моторики и интеллекта обуславливает важность коррекции проявлений дисграфии у младших школьников в сочетании со стимуляцией развития всех ее сторон, познавательных функций. При решении проблемы коррекции у младших школьников с дисграфией значимым и продуктивным выступает

комплексный подход, предполагающий психолого-педагогический, психофизиологический, медицинский, лингвистический аспекты рассмотрения данного речевого нарушения. [22]

Дифференцированный подход в русле коррекционного вмешательства должен идти с учетом целого ряда факторов: специфики сформированности речевых и неречевых процессов, зоны ближайшего развития, характера нарушений фонематической и лексико-грамматической стороны речи, специфики речевого дефекта, а также индивидуальных особенностей младшего школьника. Методика устранения каждого вида дисграфии – это система методов, применение каждого из которых должно быть продумано и обосновано.

Таким образом, специфика коррекции нарушений письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) требует комплексного, индивидуализированного подхода, учитывающего механизм нарушения, а также развития различных аспектов речи, познавательных функций и моторики ребенка. Ранняя диагностика и начало коррекционных мероприятий значительно повышают шансы на успех.

Выводы по 1 главе

Письмо представляет собой сложный и многоаспектный процесс. Понимание психологических предпосылок и этапов формирования этого навыка позволяет эффективно выстраивать процесс обучения. Письмо – это не просто механическое воспроизведение букв, а выражение мыслей и способ коммуникации, поэтому письмо зависит не только от развития графо-моторных навыков, но и от сформированности устной речи. Так же выделены этапы формирования графических навыков у детей, которые включают: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический этапы. Отличительной особенностью письма от других видов речи является то, что письмо не формируется у личности

самостоятельно, а развивается только в рамках специально организованного процесса обучения.

Психолого-педагогической литературе говорится, что младшие школьники с ОНР (III уровень речевого развития) имеют свои специфические особенности психолого-педагогического развития. В основном данные особенности обусловлены, нарушениями внимания (концентрация, объем, удержание), нарушением когнитивных функций, а также сниженным уровнем познавательной активности и познавательной мотивации.

Младшие школьники с ОНР (III уровень речевого развития) имеют специфические особенности письма. Существуют критерии, определяющие наличие нарушений письма (специфичность, частотность и стойкость). Выделяют следующие ошибки: ошибки на уровне буквы, слога, слова, словосочетаний и предложений, неправильное употребление падежных окончаний, ошибки в написании союзов, частиц и предлогов, наблюдается недостаточная связность, последовательность и логичность самостоятельных письменных работ. Нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) связаны с недоразвитием разных компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связного высказывания. Нарушение письма младших школьников с общим недоразвитием речи носит стойкий системный характер.

Специфика коррекции нарушений письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) требует комплексного, индивидуализированного подхода, учитывающего механизм нарушения, а также развития различных аспектов речи, познавательных функций и моторики ребенка. Ранняя диагностика и начало коррекционных мероприятий значительно повышают шансы на успех.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЬ)

2.1 Методика исследования письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Обследование проводилось на базе МБОУ "СОШ № 6" г. Чебаркуль. В обследовании приняли участие ученики вторых классов в количестве 6 человек, возраст детей на момент обследования составлял от 8 до 9 лет. Обследование письма проходило в первую половину дня в кабинете логопеда с подгруппами по 3 человека (2 подгруппы).

Цель обследования: выявить нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Обследование состояния процессов письма проводилось по диагностическим заданиям, которые представлены в речевой карте М.Н. Трубниковой и состояло из трех разделов: письмо под диктовку, списывание и самостоятельное письмо.

Опишем выделенные нами разделы более подробно:

1. «Списывание»

Задание № 1. – Списывание печатных слов рукописными буквами.

Инструкция: «Внимательно прочитайте слова, затем спишите их».

Речевой материал: ус, бант, несет, насмешка, ножницы, скворец, гнездо, морковь, дедушка, воздух.

Задание № 2. – Списывание предложения, написанного печатным шрифтом.

Инструкция: «Внимательно прочитайте предложение, затем спишите».

Речевой материал: Вот мелькали в воздухе белые пушистые снежинки.

2. «Письмо под диктовку»

Задание № 1. Диктант слов различной структуры

Инструкция: «Послушайте и запишите слово».

Речевой материал: куст, щука, грач, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть.

Задание № 2. Запись предложения после однократного прослушивания.

Инструкция: «Послушайте и запишите предложение».

Речевой материал: На лужайках зеленая трава.

Задание № 3. Диктант текста

Инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку»

Речевой материал: Осень

Дует сильный ветер. Небо в тучах. Целый день идёт частый дождик. Кругом лужи. Птицы улетели в тёплые края. Сороки скачут около жилища людей. Настала скучная пора. (27 слов)

3. «Самостоятельное письмо»

Задание № 1. – Подписать предметные картинки (слова)

Инструкция: «Подпиши каждую картинку одним словом».

Картинный материал: груша, яблоко, ножницы, свеча, заяц, помидор, огурец, куст, речка, трактор.

Задание № 2. – Дать подписи к сюжетным картинкам (предложения)

Инструкция: «Подпиши каждую картинку одним предложением».

Сюжетные картинки: девочка поливает цветы, мальчик играет с собакой.

Задание № 3. – Составить предложения из данных слов и записать их

Инструкция: «Составь из слов предложение».

Речевой материал: на, листья, берёза, пожелтели.

Исследование нарушений письма школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) должно определить в каждом виде письменных работ количество и характер ошибок. На этапе обследования нами анализировались следующие типы дисграфических ошибок:

1. Ошибки звукового состава слова: замены согласных и гласных, пропуски гласных и согласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, раздельное написание частей слова.

2. Лексико-грамматические ошибки: нарушение согласования, управления, замена слов по звуковому сходству, по семантическому сходству, пропуски слов, слитное написание слов.

3. Графические ошибки: замена букв по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальное письмо букв, общее искажение букв.

Таким образом, мы подобрали диагностические задания М.Н. Трубниковой для изучения состояния процесса письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), обследование проводилось по трем разделам: письмо под диктовку, списывание и самостоятельное письмо. В следующем параграфе представим результаты обследования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

2.2 Состояние письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

В данном параграфе нами представлены результаты обследования письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Дети экспериментальной группы имеют общее недоразвитие речи (III уровень), что подтверждается заключением ПМПК. Далее представим заключение ПМПК обследованных детей (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика детей экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
1	Алексей З.	8 лет	Общее недоразвитие речи (III уровень), заикание
2	Анастасия Б.	9 лет	Общее недоразвитие речи (III уровень), дизартрия
3	Владимир М.	8 лет	Общее недоразвитие речи (III уровень), дизартрия
4	Дмитрий С.	9 лет	Общее недоразвитие речи (III уровень), минимальные дизартрические расстройства
5	Софья К.	9 лет	Общее недоразвитие речи (III уровень), дизартрия
6	Тимур Д.	9 лет	Общее недоразвитие речи (III уровень), минимальные дизартрические расстройства

Представим результаты диагностического обследования процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) по блоку «Списывание» (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты обследования письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) по блоку «Списывание»

№ п/п	Имя ребенка	Группа специфических ошибок		
		Ошибки звукового состава слова	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки
1	Алексей З.	2	1	0
2	Анастасия Б.	1	0	2
3	Владимир М.	3	2	1
4	Дмитрий С.	1	1	0
5	Софья К.	3	1	4
6	Тимур Д.	2	0	1
Общее количество ошибок		12	5	8

Представим результаты обследования письма по каждому ребенку:

Алексей З. Допустил 2 ошибки звукового состава слова в списывании предложения (мелькали – мелкали, пушистые – пушыстые) и 1 лексико-грамматическую ошибку слитное написание (ввоздухе).

Анастасия Б. Допустила 1 ошибку звукового состава слова при списывании предложения с печатного текста (мелькали – милькали) и 2 графические ошибки (бант – дант, белые – делые) и отмечается общее искажение букв.

Владимир М. Допустил 3 ошибки звукового состава слова при списывании слов (бант – бат, скворец – скварец) и при списывании предложений с печатного текста (мелькали – милькали). Также были допущены 2 лексико-грамматические ошибки: слитное написание слов при списывании предложения с печатного текста (в воздухе – ввоздухе) и замена слов по семантическому сходству (вот мелькали в воздухе белые пушистые снежинки – «вот мелькали в воздухе белые пушистые снежки»). Была отмечена 1 графическая ошибка при списывании слов с печатного текста, приписывание лишнего элемента к букве Ж в слове «ножницы».

Дмитрий С. Допустил 1 ошибку звукового состава слова при списывании слов это раздельное написание слова (насмешка – на смешка) и 1 лексико-грамматическую ошибку при списывании предложения с печатного текста (вот мелькали в воздухе белые пушистые снежинки – «вот мелькали воздухе белые пушистые снежинки»).

Софья К. Допустила 3 ошибки звукового состава слова при списывании слов замена гласных (гнездо – «гниздо», морковь – «марковь») и при списывании предложения (пушистые – «пушыстые»). Были отмечены 2 лексико-грамматические ошибки при написании предложения — это слитное написание слов и приписывание лишнего слова (вот мелькали в воздухе белые пушистые снежинки – «вот мелькали ввоздухе белые и пушистые снежинки»). Также были 4 графические ошибки: общее

искажение букв, буквы по размеру неравномерные в начале слова буквы нормального размера с постепенным уменьшением к концу слова. При списывании слов и предложения отмечается не дописывание элементов букв (дедушка – «деуушка», вот мелькали в воздухе белые пушистые снежинки – воп мелькам в воздухе белые пушстые снежинки»).

Тимур Д. Допустил 2 ошибки в звуковом составе слова при списывании слов (несет – «нисет») при списывании предложения (снежинки «снежынки»). Отмечена 1 графическая ошибка при списывании приложения — это пропуск буквы (вот мелькали в воздухе белые пушистые снежинки - вот мелькали в воздухе белые пушстые снежинки).

По блоку «Списывание» был проведен анализ, он показал, что больше всего ошибок дети допустили в звуковом анализе слова (общее количество ошибок – 12), лексико-грамматических ошибок испытуемые допустили меньше всего (общее количество ошибок – 5). Количество графических ошибок у детей составило – 8 при том, что 4 из них были допущены одним ребенком.

Далее представим результаты обследования письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) по блоку «Письмо под диктовку».

Таблица 3 – Результаты обследования письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) по блоку «Письмо под диктовку»

№ п/п	Имя ребенка	Группа специфических ошибок		
		Ошибки звукового состава слова	Лексико- грамматические ошибки	Графические ошибки
1	Алексей З.	3	2	0
2	Анастасия Б.	1	0	2
3	Владимир М.	3	2	1
4	Дмитрий С.	2	2	0
5	Софья К.	4	1	5
6	Тимур Д.	3	1	0

Общее количество ошибок	16	8	8
-------------------------	----	---	---

Представим результаты обследования письма по каждому ребенку:

Алексей З. Допустил 3 ошибки звукового состава слова (лыжи – «лыжы», чтение – «читение», около – «окола»), 2 лексико-грамматические ошибки (идет частый дождик – «идет часто дождик», скачут около жилища – «скачут возле жилища»).

Анастасия Б. Допустила 1 ошибку звукового состава слова (скучная пора – «скучная пора») и 2 графические ошибки (день – «вень», грач – «грау»), также отмечается общее искажение букв.

Владимир М. Допустил 3 ошибки звукового состава слова (щука – «щюка», заснуть – «за снуть», сороки – «сароки»), 2 лексико-грамматические ошибки (на лужайках зелёная трава – «на лужайку зелёная трава», настала скучная пора – «настала скучно пора»). Также была допущена 1 графическая ошибка в слове жилища в букве Щ приписывание лишнего элемента.

Дмитрий С. Допущены 2 ошибки звукового состава слова (тёплые – «топлые», настала – «на стала»), 2 лексико-грамматические ошибки (дует сильный ветер – «дует сильно ветер, и пропуск слова целый день идёт частый дождик – «целый день идет дождик»).

Софья К. Допущены 4 ошибки звукового состава слова (лужайках – «лужаках», осень «осен», скачут «скачат», пора – «пара»), 1 лексико-грамматическая ошибка слитное написание слов (на лужайках зелёная трава – «налужайках зелёная трава»). Отмечены 5 графических ошибки (грач – «гпач», частый – «уастый», жилища – «жшшжа», скучная – «скучнал»), также отмечается общая искаженность букв и прерывистость в соединении букв.

Тимур Д. Допустил 3 ошибки звукового состава слова (грач – «грачь», улетели – «улители», людей – «лудей») и 1 лексико-грамматическую ошибку (небо в тучах – «небов тучах»).

По блоку «Письмо под диктовку» был проведен анализ, он показал, что больше всего ошибок дети допустили в звуковом анализе слова (общее количество ошибок – 16), лексико-грамматических ошибок дети допустили равное количество – 8, как и графических ошибок составило – 8.

Далее представим результаты обследования письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) по блоку «Самостоятельное письмо».

Таблица 4 – Результаты обследования письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) по блоку «Самостоятельное письмо»

№ п/п	Имя ребенка	Группа специфических ошибок		
		Ошибки звукового состава слова	Лексико- грамматические ошибки	Графические ошибки
1	Алексей З.	3	3	0
2	Анастасия Б.	2	1	2
3	Владимир М.	3	1	1
4	Дмитрий С.	2	2	0
5	Софья К.	4	3	4
6	Тимур Д.	2	1	0
Общее количество ошибок		16	11	7

Представим результаты обследования письма по каждому ребенку:

Алексей З. Допустил 3 ошибки звукового состава слова (яблоко – «яблако», помидор – «памидор», мальчик – «малчик»), 2 лексико-грамматические ошибки (свеча – «огонь», куст – «дерево», мальчик играет с собакой – «мальчик и собака»).

Анастасия Б. Допустила 2 ошибки звукового состава слова (девочка – «девочька», листьях – «листях»), 1 лексико-грамматическую ошибку (на берёзе пожелтели листья – «на листьях березы пожелтели»), а также 2 графические ошибки (яблоко – «ядлоко», ножницы – «ножниуы»).

Владимир М. Допустил 3 ошибки звукового состава слова (помидор – «памидор», трактор – «тратор», мальчик – «малчик»), 1 лексико-грамматическую ошибку (девочка поливает цветы – «наливает на цветы воду»), 1 графическая ошибка приписывание лишнего элемента (листья – «мистья»).

Дмитрий С. Допустил 2 ошибки звукового состава слова (речка – «речька», пожелтели – «по желтели»), 2 лексико-грамматических ошибки (свеча – «свет», на берёзе пожелтели листья – «листья пожелтели на берёзы»).

Софья К. Допустила 4 ошибки звукового состава слова (яблоко – «яблако», свеча – «свечька», огурец – «агурец», трактор – «машына»), 3 лексико-грамматические ошибки (речка – «озеро», трактор – «машына» девочка поливает цветы – «поливает цветки»), 4 графические ошибки такие как: буквы по размеру неравномерные в начале слова буквы нормального размера с постепенным уменьшением к концу слова, общее искажение букв. При списывании слов и предложения отмечается не дописывание элементов букв (помидор – «помидоп», озеро – «озепо», пожелтели – «пожелпели»).

Тимур Д. Допустил 2 ошибки звукового состава слова (помидор – «памидор», мальчик – «малчик»), 1 лексико-грамматическая ошибка (на берёзе пожелтели листья – «на береза пожелтели листья»).

По блоку «Самостоятельное письмо» был проведен анализ, он показал, что больше всего ошибок дети допустили в звуковом анализе слова (общее количество ошибок – 16), графических ошибок испытуемые допустили меньше всего (общее количество ошибок – 7). Количество лексико-грамматических ошибок у детей составило – 11.

Обобщим полученные данные диагностики с помощью диаграммы (Рисунок 1).

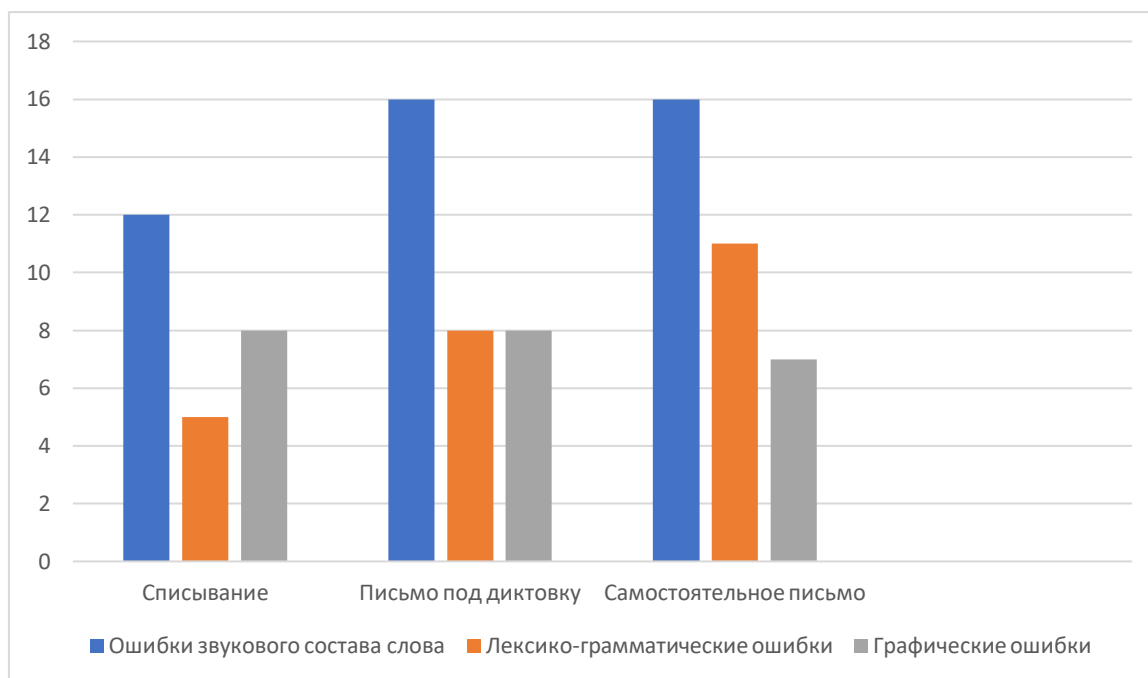


Рисунок 3 – Сравнительные показатели количества ошибок на письме младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Анализ полученных данных показал, что больше всего дети экспериментальной группы допускали ошибки звукового состава слова. Так, мы можем сделать вывод, что учащиеся в той или иной мере допускали в письме специфические ошибки: замены букв по принципу акустического сходства соответствующих им звуков, искажения звуко-слоговой структуры слова, слитное написание слов в предложении, аграмматизмы, замены букв по принципу оптического сходства и их искаженное написание. Графических ошибок было допущено меньше, чем ошибок звукового состава слова и лексико-грамматических ошибок. Стоит отметить, что по каждому блоку обследования, одна испытуемая совершила половину всех графических ошибок, у остальных обследуемых графические ошибки встречаются, достаточно редко.

По результатам эксперимента можно судить о том, что у испытуемых как при списывании текста, написании диктанта и самостоятельном письме

в большей степени допущены ошибки, связанные с нарушением фонематического слуха и восприятия. В целом, в сравнении написания диктанта, списывания и самостоятельного письма стало очевидно, что при списывании обучающиеся допускают меньшее количество ошибок, так как имеют зрительную опору. Диктант для детей является более сложным заданием, требующим достаточно развитую слухоречевую память. При самостоятельном письме дети допустили большее количество лексико-грамматических ошибок, чем при списывании и диктанте, это может быть обусловлено трудностями с использованием грамматических конструкций и ограниченностью словарного запаса.

Выявленные нами ошибки говорят о необходимости проведения логопедической работы по преодолению нарушений письма с детьми экспериментальной группы на формирующем этапе эксперимента.

2.3 Организация и содержание логопедической коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях

В результате проведенного анализа данных констатирующего эксперимента нами было определено содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Целью формирующего этапа исследования является подбор методов и приёмов по коррекции выявленных нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях. Логопедическая работа с детьми проводилась на протяжении месяца в МБОУ СОШ №6 города Чебаркуль.

При определении содержания коррекционной работы опирались на ряд следующих принципов:

1. Принцип системного подхода: при устранении речевых нарушений логопедическая коррекция должна осуществляться системно, то есть, включая все стороны речевых нарушений (чтение, устная речь, письмо). Данный принцип предполагает, что необходимо учитывать структуру дефекта ребенка.

2. Принцип учета возрастных особенностей: учет возрастных особенностей детей, таких как: тип восприятия, темп деятельности, уровня знаний и умений, работоспособности, утомляемости, самостоятельности, активности и др.

3. Принцип наглядности: использование различных видов наглядности, таких как графическая наглядность, символическая наглядность, изобразительная наглядность.

4. Принцип доступности: учет особенностей развития, учащихся на определенном возрастном этапе, чтобы при организации обучения, учитывались реальные возможности детей, и отсутствовала излишняя нагрузка на них.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента нами были выделены следующие методы и приёмы коррекционной работы, представленные по разделам, направленных на преодоление нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень):

1. Раздел «Коррекция ошибок в звуковом составе слова». Цель: преодоление нарушений письма, обусловленных нарушением фонематических процессов на уровне слова (замены, искажения, пропуски, вставки).

2. Раздел «Коррекция лексико-грамматических ошибок». Цель: преодоление трудностей письма, проявляющихся в нарушении согласования, управления, пропусках слов, слитного написания слов.

3. Раздел «Коррекция графических ошибок». Цель: преодоление нарушений письма, проявляющихся в замене букв по количеству элементов,

по пространственному расположению, зеркальном письме букв, общем искажении букв.

Мы выбрали методы и приемы по коррекции письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень), основываясь на методических пособиях Л. Н. Ефименковой, Е. В. Мазановой, О. В. Чистяковой.

Далее в таблице представляем выбранные по разделам методы и приёмы, направленные на коррекцию нарушения письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень), которые можно использовать на логопедических занятиях (Таблица 5). Подробное описание приведено в приложении.

Таблица 5 – методы и приёмы по коррекции письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

№ п/п	Раздел	Методы и приёмы	Цель	Описание
1	Коррекция ошибок в звуковом составе слова	«Потерянные буквы»	Развитие фонематического анализа, дифференциации звуков по акустическим признакам	Логопед просит детей прочитать слова и записать соответствующую букву на место пропуска
		«Назови лишнее»	Различение на слух оппозиционных звуков, правильное произнесение цепочки слов.	Ребенку предлагаются цепочки слов, ему нужно определить в каком слове нет заданного звука.
		«Первый и последний»	Закрепление навыков звукового анализа, активизация словаря.	Предлагается цепочка слитно записанных слов, в которой каждое последующее слово начинается с последнего звука. Задача отыскать все эти слова.
		«Шифровка»	Активизация речеслухового, речедвигательного, двигательного,	Детям предлагаются словесные дорожки из которых они

			зрительного анализаторов, принимающих участие в письме	должны выделить зашифрованные слова
		«Группировка»	Различение оппозиционных звуков на слух.	Необходимо вставить пропущенные буквы (оппозиционные звуки, по мягкости и т.д.) и разбить эти слова по группам.
		«Схемы слов»	Развитие фонематического анализа, умение определять звуковой состав слова.	Предлагается подобрать или составить звуковую схему к слову.
		«Ищем звуки»	Различение на слух оппозиционных звуков.	Ребенку предлагается ряд слов в которых нужно найти определенный звук.
2	Коррекция лексико-грамматических ошибок	«Составь из слов предложение»	Формирование умения составлять предложения из заданного набора слов без пропуска членов предложения и повторов	Детям предлагается составить предложения из опорных слов, перечисленных в неправильной последовательности. Дополнить предложение своими словами
		«Словесный беспорядок»	Формирование умения соблюдать правильный порядок слов при чтении и записи предложения	Детям предлагается прочитать предложения, найти ошибки и записать исправленные предложения
		«Ответы на вопросы»	Образование имен существительных в форме единственного числа, косвенного падежа без предлогов (на примере вопросов родительного падежа, аналогичная работа проводится со всеми падежами)	Детям нужно закончить предложения, задав соответствующий слову вопрос
		«Допиши словечко»	Формирование умения выбирать нужное слово,	Дети дополняют предложение

			точно передавать смысл высказывания.	словом, подходящим по смыслу.
		«Где чей домик?»	Работа над образованием существительных с различными суффиксами.	Детям предлагается, составить слова с суффиксами и записать их.
		«Образуй прилагательные от существительных, задавая вопросы чей? какой?»	Работа над образованием притяжательных и относительных прилагательных с различными суффиксами.	Логопед предлагает детям образовать прилагательные от существительных по образцу, подбирая соответствующие вопросы
3	Коррекция графических ошибок	«Наложенные буквы»	Формирование целостных образов букв, развитие зрительного внимания, зрительного восприятия	Логопед предлагает детям назвать и записать буквы, наложенные друг на друга
		«Буквы – двойники»	Закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.	Внимательно рассмотри буквы, найди сходства и различия.
		«Запомни точно»	Развитие зрительной памяти, формирование умения замечать изменения	На листе бумаге 15-20 букв, детям предлагается запомнить определенные буквы (печатные, рукописные и др.)
		«Внимательность»	Устранение смешения букв близки по акустико-артикуляционным признакам	Логопед читает слова в которых должны быть определенный буквы, читает с пропуском, ребенок должен записать слово в правильном варианте
		«Найди букву»	Формирование умения ориентироваться на	Детям предлагается изображение алфавита,

			листе бумаги	ориентируясь на изображение предлагается назвать буквы первого столбика, буквы которые расположены правее и др.
--	--	--	--------------	---

Таким образом, нами были отобраны различные методы и приемы, направленные на коррекцию письма у детей младшего школьного возраста, которые можно успешно применять в рамках логопедических занятий. Эти методы и приёмы способствуют развитию навыков письма у детей с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) в ходе логопедических занятий. Их можно использовать как в процессе занятий с логопедом, так и в домашних условиях совместно с родителями. Важно отметить, что предложенные методы и приемы не предполагают самостоятельных полноценных занятий, их лексическое содержание легко адаптировать под тему конкретного урока или занятия. Варианты реализации этих упражнений определяет логопед при подготовке урока, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. Основная задача использования данных методов — расширить языковой запас и повысить уровень навыков письма у детей с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), способствуя их более успешной адаптации к учебному процессу.

Выводы по 2 главе

В результате проведенной экспериментальной работы по коррекции нарушений письма младших школьников общим недоразвитием речи (III уровень), нами были сделаны следующие выводы:

Для изучения состояния письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) мы использовали

диагностические задания, которые представлены в речевой карте М.Н. Трубниковой, и определили три раздела для диагностики: «списывание», «письмо под диктовку» и «самостоятельное письмо».

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы определили особенности нарушения письма у детей экспериментальной группы. Данные нарушения проявляются у испытуемых в достаточно большом количестве специфических ошибок: ошибки звукового состава слова, лексико-грамматические ошибки и графические ошибки. Так же нами было выявлено, слуховой диктант и самостоятельно письмо являются более сложными видами работ для детей с общим недоразвитием речи (III уровень), по сравнению со списыванием. В этих заданиях дети совершили большее количество ошибок звукового состава слова, чем при списывании. Лексико-грамматические ошибки были допущены в большем количестве при самостоятельном письме.

На этапе формирующего эксперимента, на основании результатов диагностики письма, нами были определены направления логопедической коррекции нарушений письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень): фонематические процессы, лексико-грамматическая сторона речи, графические навыки. На основании выделенных направлений нами были подобраны методы и приёмы, направленные на коррекцию нарушений письма младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) по трем разделам: «коррекция ошибок в звуковом составе слова», «коррекция лексико-грамматических ошибок», «коррекция графических ошибок».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние. Письмо включает в себя совместную работу речеслухового, речедвигательного, зрительного и двигательного анализаторов. Структура процесса письма определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется не только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Выделяют этапы формирования графических навыков у детей, которые включают: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический этапы. Исследованием состояния процесса письма у детей с нарушениями речи занимались такие ученые, как Р. Е. Левина, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев.

В психолого-педагогической литературе подчеркивается, что младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня обладают характерными особенностями психолого-педагогического развития. Эти особенности связаны с нарушениями внимания, включая трудности в концентрации, сниженный объем и кратковременность удержания внимания. Кроме того, у них наблюдаются нарушения когнитивных функций, таких как память, восприятие, мышление и речь, что затрудняет процесс обучения. Также у данных детей часто отмечается низкий уровень познавательной активности и мотивации к учебной деятельности, что негативно влияет на их развитие и успехи в обучении. В целом, эти особенности требуют специальной организации коррекционной работы.

Анализ литературных источников показал, что у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровня) существуют характерные особенности нарушения письма. Нарушение письма у этих детей определяются по ряду критериев: специфические ошибки, частотность проявлений и их стойкость. Эти нарушения чаще всего связаны с недоразвитием различных компонентов речевой системы, включая фонетический, фонематический, лексический и грамматический аспекты, а также затруднения в формировании связного высказывания.

Во второй главе представлено описание экспериментальной работы, направленной на изучение состояния процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень), также представлен анализ результатов констатирующего эксперимента, в ходе которого было установлено, что у детей изучаемой категории наблюдаются следующие специфические ошибки: ошибки звукового состава слова, лексико-грамматические ошибки, графические ошибки.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами было определено содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Мы выбрали методы и приёмы по коррекции нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на основе методических пособий Л. Н. Ефименковой, Е. В. Мазановой, О. В. Чистяковой, который реализовывался в основной части на логопедических занятиях.

В нашу подборку, на основании выделенных направлений работы входят следующие блоки: «Коррекция ошибок звукового состава слова», «Коррекция лексико-грамматических ошибок», «Коррекция графических ошибок». Данные упражнения были включены в логопедические занятия, Таким образом, цель нашей работы достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова Ю. Ю. Профилактика дисграфии у детей с общим недоразвитием речи / Ю. Ю. Антонова // Евразийский Союз Ученых. 2018. №4-5 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-disgrafii-u-detey-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 08.09.2024).
2. Архипова Е. Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи / Е. Ф. Архипова // СДО. – 2017. – №2 (74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esli-u-rebenka-obschee-nedorazvitie-rechi> (дата обращения: 01.03.2025).
3. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму: методическое пособие к прописям / М. М. Безруких – Москва : Изд-во Просвещение, 2005. – 120 с. – ISBN 5-09-010692-4.
4. Безруких М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе / М. М. Безруких – Москва : Педагогический университет, 2009. – 84 с. – ISBN 978-5-358-04562-0.
5. Величенкова О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб. пособие / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 328 с. – ISBN 978-5-4441-0084-4.
6. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фактов пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2008. – 680 с. – ISBN 978-5-93162-263-7
7. Волковская, Т. Н. Логопсихология : учебник для вузов / Т. Н. Волковская, И. Ю. Левченко. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 190 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12709-6. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/567030> (дата обращения: 24.03.2025).
8. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : Учеб. пособие

для студентов пед. вузов по специальности "Логопедия" / Ю. Ф. Гаркуша – Москва : В. Секачев, 2001. – 157 с. – ISBN 5-88923-018-2

9. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с. – ISBN 5-17-030476-5.

10. Городилова В. И. Чтение и письмо / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. Москва : Сфера, 2005 – 116 с. – ISBN: 5-85684-056-9.

11. Денисова О.А. Детская логопсихология / О.А. Денисова, В. Н. Поникарова, Т.В. Захарова: – Москва : изд. центр «ВЛАДОС», 2008. – 175 с. – ISBN 978-5-7510-0404-0.

12. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва : Просвещение, 2001. – 237 с.

13. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Нац. книжн. центр, 2015. – 319 с. – ISBN 978- 5- 4441- 0087-5

14. Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / О. Б. Иншакова, Ахутина Т. В. – Москва : Сфера, 2008. – 48 с. – ISBN 978-5-88923-135-6.

15. Жукова Н. М. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. М. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева . – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с. –ISBN 5-09-000754-3

16. Кондратенко И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: Методическое пособие. / И. Ю. Кондратенко. – Москва : Айрис-Пресс, 2005. – 192 с. – ISBN 5-89396-085-8

17. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб. – метод. пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 330 с. – ISBN 5-9268-0234-2.

18. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2001. – 218 с. – ISBN 5-94033-034-7.
19. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: пособие для логопедов / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 218 с. – ISBN 5-94033-034-7.
20. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей / Р. Е. Левина. – Москва : АРКТИ, 2005. – 221 с. – ISBN 5-89415-462-6.
21. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. – Москва, 1999. – 72 с.
22. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учебно-методическое пособие / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Альянс, 2013 – 366 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
23. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Т.Б. Филичевой]. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Эскмо, 2020. – 608 с.
24. Мазанова Е. В. Преодолеваем дисграфию у детей : большой сборник упражнений для младших школьников / Е. В. Мазанова. – Москва : Логопринт, 2014. – 223 с. – ISBN 978-5-98422-236-5.
25. Новикова М. Л. Нарушения письменной речи учащихся начальной школы / М.Л. Новикова // Дефектология. – 2011. – № 3. – 190 с.
26. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей : учеб. Пособие / Л. Г. Парамонова ; СПб. : Лениздат : Союз, 2001. – 238 с. – ISBN 5-289-02016-0
27. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 262 с. – ISBN 5-89415-472-3

28. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 255 с. – ISBN 5-691-00058-6.
29. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – 469 с. – ISBN 5-691-00071-3.
30. Филичева Т. Б. Основы логопедии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с. – ISBN 5-09-000967-8.
31. Хватцев М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев ; под науч. ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 272 с. – ISBN 978-5-691-01731-5.
32. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей : учеб. пособие / Л. С. Цветкова. 4-е изд. – Москва : Педагогическое общество России : 2002. – 96 с. – ISBN 5-89502-434-3.
33. Чиркина Г. В. Основа логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – 3-е изд., испр. – Москва : Аркти, 2005. – 239 с. – ISBN 5-89415-246-1.
34. Ястребова А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : АРКТИ, 1997. – 196 с. – ISBN 5-89415-009-6
35. Ястребова А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова– Москва : АРКТИ, 2007. – 358 с. – ISBN 978-5-89415-591-3.

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Коррекция ошибок в звуковом составе слова

1.1. Упражнение «Потерянные буквы»

Цель: развитие фонематического анализа, дифференциации звуков по акустическим признакам.

Ход упражнения: логопед просит детей прочесть слова и записать соответствующую букву на место пропуска.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> 1 З-С </div> <div style="display: grid; grid-template-columns: 1fr 1fr 1fr; gap: 10px;"> <div><input type="checkbox"/> ОК</div> <div><input type="checkbox"/> ТОН</div> <div><input type="checkbox"/> АНИ</div> <div><input type="checkbox"/> ЛОН</div> <div><input type="checkbox"/> АЛЮТ</div> <div><input type="checkbox"/> ТЕКЛО</div> <div><input type="checkbox"/> ЕМЛЯ</div> <div><input type="checkbox"/> ЕЛЕНЬ</div> <div><input type="checkbox"/> ИТО</div> <div><input type="checkbox"/> УБ</div> <div><input type="checkbox"/> ВОН</div> <div><input type="checkbox"/> ОЯ</div> <div><input type="checkbox"/> УБЫ</div> <div><input type="checkbox"/> ИМА</div> <div><input type="checkbox"/> АША</div> <div><input type="checkbox"/> АМОК</div> <div><input type="checkbox"/> АД</div> <div><input type="checkbox"/> ЛИВА</div> <div><input type="checkbox"/> ОН</div> <div><input type="checkbox"/> ТАЛЬ</div> <div><input type="checkbox"/> ИЛА</div> <div><input type="checkbox"/> ТАКАН</div> <div><input type="checkbox"/> ТРАУС</div> <div><input type="checkbox"/> ЕМЬ</div> <div><input type="checkbox"/> ВЕЗДА</div> <div><input type="checkbox"/> КАЗКА</div> <div><input type="checkbox"/> АКАТ</div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> З-С 2 </div> <div style="display: grid; grid-template-columns: 1fr 1fr; gap: 10px;"> <div><input type="checkbox"/> ВА <input type="checkbox"/> А</div> <div><input type="checkbox"/> ЕЛЕНЬ</div> <div><input type="checkbox"/> ХВО <input type="checkbox"/> Т</div> <div><input type="checkbox"/> НЕГ</div> <div><input type="checkbox"/> ОСНА</div> <div><input type="checkbox"/> БЕРЁ <input type="checkbox"/> А</div> <div><input type="checkbox"/> ТРОЙКА</div> <div><input type="checkbox"/> КРА <input type="checkbox"/> КА</div> <div><input type="checkbox"/> ОЛОТО</div> <div><input type="checkbox"/> АПОГ</div> <div>МЕДУ <input type="checkbox"/> А</div> <div>ЛИ <input type="checkbox"/> А</div> <div><input type="checkbox"/> ЕБРА</div> <div>МОРО <input type="checkbox"/> Ы</div> <div>МА <input type="checkbox"/> КА</div> <div>ГРУ <input type="checkbox"/> ОВИК</div> <div>ВО <input type="checkbox"/> ИТЬ</div> <div>МО <input type="checkbox"/> Т</div> </div>
4	З-С

1.2. Упражнение «Назови лишнее»

Цель: различение на слух оппозиционных звуков, правильное произнесение цепочки слов.

Ход упражнения: ребенку предлагаются цепочки слов, ему нужно определить в каком слове нет заданного звука. Логопед читает слова (удочка – удочка – уточка – удочка; дачка – тачка – тачка – тачка) и просит назвать только то слово, которое отличается от остальных и объяснить, чем.

1.3. Упражнение «Первый и последний»

Цель: закрепление навыков звукового анализа, активизация словаря.

Ход упражнения: предлагается цепочка слитно записанных слов, в которой каждое последующее слово начинается с последнего звука. Задача отыскать все эти слова.



1.4. Упражнение «Группировка»

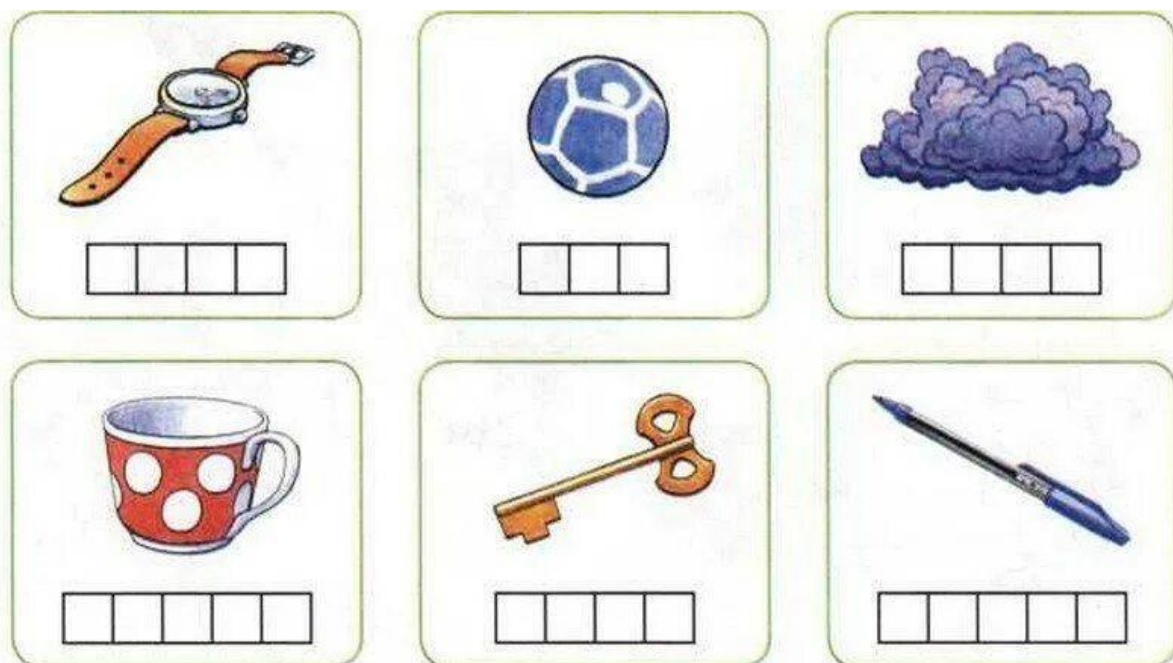
Цель: различение оппозиционных звуков на слух.

Ход упражнения: необходимо вставить пропущенные буквы (оппозиционные звуки, по мягкости и т.д.) и разбить эти слова по группам.

1.5. Упражнение «Схемы слов»

Цель: развитие фонематического анализа, умение определять звуковой состав слова.

Ход упражнения: предлагается подобрать или составить звуковую схему к слову.



2. Коррекция лексико-грамматических ошибок

2.1. Упражнение «Составь из слов предложение»

Цель: формирование умения составлять предложения из заданного набора слов без пропуска членов предложения и повторов.

Ход упражнения: детям предлагается составить предложения из опорных слов, перечисленных в неправильной последовательности. Дополнить предложение своими словами.

2.2. Упражнение «Словесный беспорядок»

Цель: формирование умения соблюдать правильный порядок слов при чтении и записи предложения.

Ход упражнения: детям предлагается прочитать предложения, найти ошибки и записать исправленные предложения.

1. от, укрылись, деревом, дождя, девочки, под
2. доме, мы, в, живём, кирпичном
3. растёт, школы, старый, нашей, около, дуб
4. туч, солнце, из-за, выглянуло
5. на, лошади, лугу, пасутся

2.3. Упражнение «Ответы на вопросы»

Цель: образование имен существительных в форме единственного числа, косвенного падежа без предлогов (на примере вопросов творительного падежа, аналогичная работа проводится со всеми падежами).









Ход упражнения: Логопед задает вопрос по картинке, дети отвечают на вопрос полным ответом.



2.4. Упражнение «Допиши словечко»

Цель: формирование умения выбирать нужное слово, точно передавать смысл высказывания.

Ход упражнения: дети дополняют предложение словом, подходящим по смыслу.

Мальчик читает		
В огороде растёт		
В цирке выступает		
Бабушка связала		

2.5. Упражнение «Где чей домик?»

Цель: работа над образованием существительных с различными суффиксами.

Ход упражнения: Детям предлагается, составить слова с суффиксами и записать их.



2.6. Упражнение «Образуй прилагательные от существительных, задавая вопросы чей? какой?»

Цель: работа над образованием притяжательных и относительных прилагательных с различными суффиксами.

Ход упражнения: логопед предлагает детям образовать прилагательные от существительных по образцу.

3. Коррекция графических ошибок

3.1. Упражнение «Буквы – двойники»

Цель: закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.

Ход упражнения: Внимательно рассмотри буквы, найди сходства и различия.

3.2. Упражнение «Наложенные буквы»

Цель: формирование целостных образов букв, развитие зрительного внимания, зрительного восприятия.

Ход упражнения: логопед предлагает детям назвать и записать буквы, наложенные друг на друга.



3.3. Упражнение «Запомни точно».

Цель: развитие зрительной памяти, формирование умения замечать изменения.

Ход упражнения: На листе бумаге 15-20 букв, детям предлагается запомнить определенные буквы (печатные, рукописные и др.)

3.4. Упражнение «Найди букву»

Цель: формирование умения ориентироваться на листе бумаги.

Ход упражнения: Детям предлагается изображение алфавита, ориентируясь на изображение предлагается назвать буквы первого столбика, буквы которые расположены правее и др.