

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Коррекция и профилактика нарушений письма у обучающихся начальной школы

Обучающийся А.А. Туйманова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель канд. пед. наук, доцент О.А. Еник

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

## **Аннотация**

Бакалаврская работа посвящена исследованию актуальной на сегодняшний день проблемы коррекции и профилактики нарушений письма у обучающихся общеобразовательных школ.

Целью исследования является изучение характера нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы.

В процессе работы решаются задачи по изучению и анализу теоретико – экспериментальных источников по проблеме исследования; определению научно – теоретического обоснования и содержания методики констатирующего эксперимента; определению возможных механизмов нарушения письма у учащихся; осуществлению сравнительного анализа данных в экспериментальной и контрольной группах; определению степени сформированности навыка письма у испытуемых; разработке комплекса мер по коррекции и профилактике нарушений письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы.

Бакалаврская работа содержит актуальность и новизну, теоретическую и практическую значимость. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (44 источника) и 3 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 65 страницах. Общий объем работы с приложениями составляет 74 страницы. Текст работы проиллюстрирован таблицами и рисунками.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретическое обоснование изучения проблемы нарушений письма у обучающихся общеобразовательной школы.....	8
1.1 Психофизиологическая структура процесса письма.....	8
1.2 Современные теоретические представления о дисграфии.....	16
1.3 Нарушения письма у младших школьников общеобразовательной школы.....	21
Глава 2 Экспериментальное исследование письма и коррекция дисграфии у обучающихся общеобразовательной школы.....	26
2.1 Выявление уровня развития навыков письма у младших школьников общеобразовательной школы.....	26
2.2 Реализация содержания логопедической работы по профилактике и коррекции нарушений письма у младших школьников общеобразовательной школы.....	47
2.3 Изучение динамики развития навыка письма у младших школьников общеобразовательной школы.....	53
Заключение.....	59
Список используемой литературы.....	62
Приложение А Список обучающихся 2 классов.....	66
Приложение Б Сборник упражнений.....	67
Приложение В Профили обучающихся экспериментальной группы.....	70

## Введение

Тема бакалаврской работы «Коррекция и профилактика нарушения письма у обучающихся общеобразовательной школы».

Актуальность. Письмо является сложной формой речевой деятельности человека и многоуровневым психическим процессом. Устная речь и письмо – это две формы речевой деятельности, которые тесно взаимосвязаны между собой. В настоящее время, нарушение письма является одной из самых сложных проблем начального обучения. Актуальность проблемы обусловлена большой распространенностью нарушений письма среди учащихся младших классов общеобразовательных школ.

Нарушением письма у детей занимались такие исследователи, как Н.Г. Агаркова [1], М.М. Безруких[5], В.А. Ильюхина [14], Р.Е. Левина [22], И.Н. Садовникова [34], Л.Ф. Спирина [38], М.Е. Хватцев [40].

Исследование, проведенное Л.Г. Парамоновой в 2001 году в общеобразовательных школах г. Санкт – Петербурга, показало наличие специфических ошибок письма у 37% третьеклассников. Процедура исследования нарушений письма среди младших школьников представлена довольно широко в научной литературе, а также в пределах изучения нейропсихологии, логопедии и дефектологии.

Трудности овладения навыком письма учащимися общеобразовательных школ выявляются достаточно часто современными исследователями О.Б. Иншаковой [16], Т.Ю. Обнизовой [31]. В литературе имеется ряд работ, таких авторов как И.Н. Садовникова [34], Л.Ф. Спирина и А.В. Ястребова [38], посвященных данной проблеме. В некоторых исследованиях О.Б. Иншаковой [16], А.Н. Корнева [17], Р.Е. Левиной [22] представлен анализ механизмов нарушений письма.

Данные о специфике нарушений письма у обучающихся общеобразовательных школ были отражены в работах А.Н. Корнева [17], Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [19], Р.Е. Левиной [21]. К сожалению, в

последнее время, отмечают тенденцию усложнения симптоматики и механизмов данного дефекта.

Значимость успешного овладения навыком письма очевидна. В настоящее время для общеобразовательных школ трудности овладения навыком письма являются причиной неуспеваемости по циклу предметов русского языка и родного русского языка. Также, исходя из современных исследований, можно судить о том, что неуспеваемость влияет на формирование личности ребенка, что приводит к школьной дезадаптации, особенно в младших классах.

Анализ исследований позволил выделить следующие противоречия:

- между необходимостью коррекционного воздействия и логопедическим сопровождением младших школьников с нарушениями письма, а также недостаточным вниманием к профилактике и коррекции дисграфии в общеобразовательной школе;
- между необходимостью профилактики и коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы и недостаточным уровнем овладения письмом.

Для разрешения данных противоречий была сформулирована проблема исследования: какова методика коррекции и профилактики дисграфии у младших школьников с нарушениями письма?

Тема исследования – Коррекция и профилактика нарушений письма у обучающихся начальной школы.

Цель: изучение характера нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Объект: процесс письма учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Предмет: характер и механизмы ошибок в письме учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Гипотеза: мы предполагаем, что коррекция и профилактика нарушений письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы возможна, при:

- качественной неоднородности проявления нарушений письма, что предполагает использование дифференцированного подхода в преодолении нарушений письма;
- разработке профиля каждого учащегося на основе выявления сформированности навыка письма и наличия нарушений письма (предпосылок дисграфии);
- реализации методики по коррекции и профилактике дисграфии у младших школьников: разработка профиля учащегося, разработка сборника упражнений, реализация упражнений в ходе коррекционной работы, отслеживание результатов и внесение необходимых корректировок;
- осуществлении логопедической работы, направленной на профилактику и коррекцию дисграфии у младших школьников.

#### Задачи:

- изучить теоретико – экспериментальные источники по проблеме исследования;
- определить сформированность навыка письма у испытуемых экспериментальной и контрольной групп;
- разработать содержание логопедической работы по коррекции и профилактике нарушений письма у младших школьников общеобразовательной школы.

#### Методы исследования:

- теоретические: изучение и анализ литературы по проблеме исследования;
- организационные: сравнительный анализ (сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах);
- эмпирические: беседа с педагогом; наблюдение (невключенное), констатирующий эксперимент;
- интерпретационные: связь между состоянием высших психических функций и характером ошибок на письме;

– количественный (U – критерий Манна – Уитни) и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальная база исследования: г. Санкт – Петербург, ГБОУ средняя школа №322. В исследовании принимали участие 19 испытуемых в возрасте 8 – 9 лет.

Методологическую основу исследования составили положения:

– теории о психофизиологической структуре процесса письма, о симптоматике, механизмах и видах нарушения письма (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, О.Б. Иншакова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия);

– исследования об овладении навыком письма и нарушениях письма у школьников (М.М. Безруких, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, М.Е. Хватцев, Л.С. Цветкова);

– исследования в области коррекции нарушений письма и профилактики дисграфии у младших школьников (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова, Л.С. Цветкова, А.В. Ястребова).

Новизна исследования заключается в том, что определены нарушения письма у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что были рассмотрены концепции и научные положения о нарушениях письма. Теоретически обоснована и экспериментально проверена методика коррекции и профилактики дисграфии у обучающихся младших классов общеобразовательной школы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что упражнения из сборника можно включать в занятия по предупреждению нарушений письма у младших школьников.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (44 источника).

# **Глава 1 Теоретическое обоснование изучения проблемы нарушений письма у обучающихся общеобразовательной школы**

## **1.1 Психофизиологическая структура процесса письма**

Л.С. Выготский говорил, «письмо – это сложный многоуровневый психический процесс, включающий несколько этапов: звуковой анализ слова, превращение звуков в фонемы, перешифровку фонем в зрительно – графическую схему, превращение оптических знаков в графические начертания» [10, с. 158].

Автор изучал письмо в контексте проблемы развития высших психических функций. Л.С. Выготский [10] отмечал, что «в ходе процесса письма между анализаторными системами появляется тесная связь. Структура данного явления определена стадией овладения навыка, задачами и особенностями письма. Устная речь тесно связана с письмом». «В работе учёного описано, «итог рефлексорного повторения – это образование динамического стереотипа слова»» [10]. Процесс письма, по мнению Л.С. Выготского [10], «требуется двойной абстракции: ребенок должен абстрагироваться от устной речи и перейти к отвлеченной речи, которая пользуется графическим представлением слов».

А.Н. Корнев [17] занимался изучением становления навыка чтения и письма. Автор сказал, «процесс письма – это свободное письменное изложение мыслей или списывание текста. Письмо всегда начинается с задачи, которая возникает у пишущего. Основную задачу необходимо запомнить и отделить от всех остальных посторонних факторов» [17, с. 94]. А.Н. Корнев [17] писал, «процесс письма вызывает развитие всех тех функций, которые еще не созрели. Это объясняется тем, что обучение письму формирует у детей способность произвольного оперирования мыслями, умениями, произвольного владения речью». Эти факторы являются основными в формировании навыка письма.

Анализируя труды Л.С. Выготского [10] и А.Н. Корнева [17] можно сказать о том, что они достаточно одинаково представляют процесс письма и его



механизмы. Оба исследователя сошлись на том, что письмо порождается мотивами, появляется задача. Процесс письма обладает высокой степенью произвольности изложения мыслей и степенью осознанности.

Также авторы описывают в своих трудах проявление произвольности и осознанности письма. «В одном аспекте произвольность и осознанность письма проявляется как результат языкового анализа, а в другом – в важности четкой мыслительной деятельности пишущего. Он должен уметь определять направление своего изложения, дифференцировать свои мысли и останавливаться на правильной формулировке» [15].

Таким образом, исследователи указывают на то, что «процесс овладения письмом меняет строение психических процессов и требует нового типа операций. Изучение механизмов письма показало, что структура письма представляет собой замкнутую систему, ориентированную на написание текста». Так как письмо – это сложный многоуровневый процесс, то овладение навыком письма требует реализации всех операций и мозговых функций.

В качестве важнейших предпосылок процесса письма выделяют сформированность восприятия, памяти, внимания, уровень развития устной речи и поведенческий уровень (Т.В. Ахутина [3], Е.А. Логинова [24], И.Н. Садовникова [34], Л.С. Цветкова [41]). Проблема осмысления процесса письма выступает главной с позиции его психофизиологических особенностей (Б.Г. Ананьев [2], А.Н. Леонтьев [23], Н.И. Жинкин [12], В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ [28]).

«Письмо взрослого отличается от характера письма ребёнка, который овладевает данным навыком. У взрослого письмо – это целенаправленная деятельность, основная цель которой передача и фиксация смысла. Процесс письма у взрослого человека является синтетическим процессом и имеет целостность, связность. Также, осуществляется автоматизированно и протекает под двойным контролем – кинестетическим и зрительным. Автоматизированные движения руки – это конечный этап сложного процесса письма» [3].

Э.Г. Симерницкая писала, «усвоение устной речи у ребёнка происходит при непосредственном общении со взрослыми и неосознанно» [36, с. 157]. По ее мнению, «письмо по своему генезису в отличии от устной речи является особой формой речевой деятельности». Обучение письму позволяет ребёнку поднять на новый уровень развития речи.

Л.С. Цветкова отмечает, «в психофизиологическое содержание письма входят процессы восприятия и двигательные процессы» [41, с. 189]. А.Н. Корнев [17] говорил о том, что ребёнок должен достичь «школьной зрелости», тогда все способности ребёнка будут на определённом уровне для овладения навыком письма.

Исследователи Т.В. Ахутина [4], И.Н. Садовникова [34], Л.С. Цветкова [41] отмечают, что «в начальной школе обучение письму сложнее, потому что большинство функций еще не закончили своё формирование, поэтому овладение навыком письма опирается на незрелые психические функции». Процесс овладения письмом состоит в метаязыковой деятельности по осознанию правил русского языка.

«А.Н. Корнев [17] утверждал, «познавательные процессы являются очень важной и неотъемлемой частью любой деятельности человека. Именно поэтому письмо, как вид деятельности, протекает не без участия познавательных процессов»» [17].

«Эти процессы представляют важнейшие психологические условия. Слухоречевая память отвечает за удержание ряда слухопроизносительных стимулов, которые нужно переводить в графические символы. Зрительная память отвечает за запоминание и воспроизведение элементов букв» [17].

Совокупность этих восприятий: зрительного, слухового и кинестетического обеспечивает успешное протекание процесса письма.

Морфемный анализ структуры слова, операции лексического и синтаксического анализа предложения являются компонентами аналитико – синтетической деятельности.

Труды А.Р. Лурия [26] положили начало изучению психофизиологической структуры процесса письма. В своей работе «Очерки психофизиологии письма» А.Р. Лурия пишет, «процесс письма представляет собой сложное психологическое содержание, предполагающее серию взаимосвязанных операций с хранимыми в сознании образами морфем и слов» [26, с. 17].

А.Р. Лурия излагал, что функциональный состав письма включает участие всех структурно – функциональных блоков головного мозга:

- «блок 1 регуляции тонуса и бодрствования – поддерживает активный тонус коры головного мозга при письме;
- блок 2 приёма, переработки и хранения информации – осуществляет переработку слухоречевой, кинестетической, зрительной, полимодальной информации в процессе письма;
- блок 3 программирования, регуляции и контроля – обеспечивает моторное программирование графических движений и регуляцию произвольной психической деятельности» [26].

«По мнению автора, при письме складывается определенная логическая схема: мотив – цель – предмет. Ребёнок, который начинает писать, проходит весь этот путь от внутренней речи к языковым средствам. Механизм формирования внутренней речи в процессе письма играет значимую роль» [26].

Он выделяет 3 уровня строения письма: психологический, психофизиологический и лингвистический.

На психологическом уровне решается задача для построения письменного высказывания.

На психофизиологическом уровне поставленная задача реализуется при выполнении основных операций письма.

Лингвистический уровень обеспечивает письмо лингвистическими языковыми средствами.

В своих трудах А.Р. Лурия писал, «в психологическое содержание письма входят все операции звукового анализа подлежащего написанию слова,

превращения фонем в графические знаки (буквы). Нарушение любой из операций может привести к нарушению формирования процесса письма» [26].

Для ребёнка, письмо является новой знаковой системой. Б.Г. Ананьев указывает, «к началу обучения письму речеслуховое развитие является системой внутренних связей, к которой подключаются новые ассоциации» [2, с. 112].

«Самым сложным процессом в реализации письма становится анализ звуковой структуры слова. Для школьника основная задача заключается в том, чтобы научиться выделять определенный звук, который необходимо обозначить буквой; запоминать её и правильно писать; а также определять последовательность и место каждого звука в слове. Для решения этой задачи необходима совместная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов. Главную роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет, именно, проговаривание. Труды А.Н. Гвоздева [11], Н.И. Красногорского [18], В.И. Бельтюкова [6], А. Валлона [8] и других исследователей были посвящены изучению вопросов о функциональном взаимодействии речеслухового и речедвигательного анализаторов в процессе формирования устной речи» [3].

Смысл проговаривания подробно раскрыла Л.Ф. Спинова в своих работах. Для этого она провела «экспериментальное исследование с учащимися первого класса школы, где им предлагалось записать текст. Во второй серии аналогичный текст необходимо было записать без подключения проговаривания. Таким образом, при записи второго текста школьники делали во много раз больше ошибок, чем при обычном письме» [38].

В формировании процесса письма важно развитие фонематического восприятия, которое в свою очередь проходит несколько стадий:

- дофонетическая стадия – полное отсутствие дифференциации звуков;
- начальный этап – овладение восприятием фонем;
- различение звуков речи в соответствии с фонематическими признаками, между правильным и неправильным произношением;
- правильное звучание преобладает в восприятии;

– завершение развития фонематического восприятия – ребёнок слышит и говорит правильно.

«Следующая операция – сопоставление выделенной фонемы из слова со зрительным образом буквы. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза и пространственных представлений» [38].

В.И. Бельтюков отмечает, «некоторые исследователи считали, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но, большую роль должно играть зрение в акте письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями» [6, с. 16].

«Моторная операция процесса письма состоит в воспроизведении зрительного образа буквы с помощью движений руки и осуществляется под действием кинестетического контроля» [38]. Навык символизации, буквенного обозначения фонем, формируется у ребёнка на основе развития способностей к художественно – изобразительной деятельности и символической игре, а также является необходимой предпосылкой для развития языкового сознания.

С началом обучения письму происходит осознание звуковой стороны речи. Достижение данного этапа является важнейшей предпосылкой для овладения фонематическим анализом.

Для сравнения вышесказанного, можно привести классификацию А.Н. Леонтьева, который считает, «что письмо, как вид деятельности, включает 3 основные операции:

- символическое обозначение звуков речи;
- моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (Л.Е. Журова и Д.Б. Эльконин [44]);
- графо-моторные операции.

Каждая из этих операций является самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение. Особенность письма, как

комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех 3 перечисленных операций» [23].

Также А.Р. Лурия отмечает, «обучение письму – сложный процесс: психологическое его строение включает в свой состав ряд звеньев, без овладения которыми создать навык письма невозможно» [26, с. 141]. Труды Н.А. Бернштейна [7] также подтверждают, что навык письма сложная организованная функциональная система.

Изучая труды Н.А. Бернштейна, можно сказать о том, что «письмо является одним из сложных актов поведения» [7]. Автор писал, «при письме устанавливается наличие большого числа иерархически наложенных координационных перешифровок в большом количестве» [7, с. 204]. Н.А. Бернштейн полагал, что «мышечная активность при письме очень ритмична и протекает как упругое колебание по почти чистой синусоиде – элементарнейшей из всех кривых колебательного движения» [7, с. 169]. Следовательно, письмо – это сложный двигательный акт, который опирается на работу определенных компонентов.

Обучение процессу письма – это, прежде всего, выработка графо – моторного навыка. Особенности данного навыка заключаются в том, что это двигательный навык, который опирается лишь на мускульные усилия. Но, с другой стороны, в процессе овладения письмом осуществляется перевод осмысленных единиц в графические знаки. Это придает письму характер сознательной деятельности [25].

Согласно принципам аналитико – синтетического метода, должно соблюдаться единство чтения и письма. На уроке чтения дети изучают букву, дают ей характеристику, читают тексты с ней. На уроке письма прописывают эту букву и слова с ней, тем самым закрепляя изученный материал. Нет постепенного перехода «от простого к сложному». Сначала изучаются гласные (а, о, у, ы, и, э), затем согласные и далее остальные йотированные гласные (е, ё, ю, я).

Сознательный характер овладения процессом письма состоит:

- в правильном соотношении звуков и букв;
- в соблюдении правил русского языка;
- в использовании навыка письма для передачи своих мыслей, чувств.

Последнее является более важным, так как составляет основную и единственную цель овладения письмом.

Следовательно, можно считать, что чем быстрее дети осознают и смогут осуществить данную цель, тем успешнее и правильнее будет формироваться навык письма.

В связи с тем, что на различных этапах навык письма строится неодинаково, то каждое звено осуществляется с помощью различных психофизиологических механизмов. Формирование навыка письма встречает ряд определённых трудностей. Они бывают неоднородными, следовательно, для этого нужен внимательный детальный анализ психологического строения процесса письма и его психофизиологических предпосылок.

Обобщая изложенное, делаем вывод о том, что письмо является одним из сложных двигательных актов, опирающимся на работу определенных компонентов. Исследователи Л.С. Выготский [10], А.Н. Корнев [17], А.И. Леонтьев [23], А.Р. Лурия [26] указывают, «в функциональную систему, обеспечивающую нормальный процесс письма, входят различные участки коры головного мозга и анализаторные системы. Каждая анализаторная система обеспечивает протекание одного звена в структуре процесса письма, а все вместе – нормальные условия для осуществления непосредственно самого процесса письма».

«Современные исследования позволяют уточнять представления о психофизиологической структуре письма, о его механизмах, что необходимо для понимания нарушений письма у младших школьников. Так как различные зоны коры головного мозга по – разному участвуют в речевом процессе, то нарушение какой – либо функции приводит к общему нарушению процесса письма» [3].

## 1.2 Современные теоретические представления о дисграфии

Данной проблеме посвящено огромное количество разных исследований. Интерес учёных к нарушениям письма обусловлен, прежде всего, распространённостью среди учащихся общеобразовательных школ. Так, о дисграфии много писали учителя В.М. Лыков [27], Л.К. Назарова [29]; логопеды О.А. Токарева [39], И.Н. Садовникова [34]; врачи А.Н. Корнев [17]; нейропсихологи Т.В. Ахутина [4] и другие. Термин «дисграфия» в современной литературе трактуется по – разному. Рассмотрим некоторые из них.

Р.И. Лалаева говорит о том, что «дисграфия – это частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [20, с. 461].

И.Н. Садовникова рассматривает следующее понятие «дисграфия как частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, и данное нарушение не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями психических функций» [34, с. 36].

Л.С. Цветкова предположила о том, что «дисграфия – это нарушение, которое проявляется в разных формах, в основе которых лежат нарушения разного психологического содержания» [41, с. 113].

В ходе анализа разных источников выяснилось, что определений дисграфии большое количество, но её сущность заключается в специфических ошибках при письме. Исходя из того, что единого определения понятия «дисграфия» не существует, то данное нарушение отражает всю сложность и многоаспектность изучения. Такую неоднозначность определений о механизмах, симптоматике можно объяснить разными научными подходами к изучению нарушения.



Вопрос об этиологии письма рассматривается в трудах И.Н. Садовниковой [34], Л.С. Цветковой [41], Л.Г. Парамоновой [33], М.Е. Хватцева [40]. Многие авторы по – разному объясняют причины возникновения нарушений письма. Впервые в России изучать механизмы возникновения нарушений письма начала Р.Е. Левина [22]. Она считала, что «в основе нарушений письма лежит нарушение устной речи».

Исследователи Р.Е. Левина [22] и М.Е. Хватцев [40] объясняли, что возникновение нарушений письма связано с трудностями освоения устной речи и формирование фонематической стороны речи находится в глубокой зависимости от лексико – грамматического развития. В результате развития устной речи ребёнок накапливает опыт аналитико – синтетической деятельности.

Причины данной проблемы уходят в дошкольный или даже более ранний возраст. Задолго до изучения грамматики, ребёнок должен овладеть простыми правилами. Научиться разбираться в буквах и звуках, понимать совпадение написанного с услышанным. Но, к сожалению, это удаётся не всем детям и у многих трудности начинаются даже в первые дни пребывания в школе, что свидетельствует о наличии у ребёнка дисграфии.

В младшем школьном возрасте формируется способность к планированию действий и их произвольному выполнению. У учащихся, которые приходят в 1 класс, полностью перестраиваются все психические процессы, учебная деятельность становится ведущей [10]. Т.В. Ахутина [3] считает, что «данный процесс ведёт к развитию произвольности и формированию способности к внутреннему контролю». Также, Т.В. Ахутина [3] и Е.А. Логинова [24] отмечают, что «несформированность самоконтроля может являться причиной дисграфии или сопутствовать неполноценности структурных компонентов, тем самым усугубляя симптоматику дисграфии».

Исследователи А.Н. Корнев [17], И.Н. Садовникова [34], Л.Ф. Спирина [38] и другие пришли к выводу, что главную роль в появлении дисграфии играет наследственность. Но, есть ряд и других объективных причин появления этого нарушения. «Среди таковых выделяют:

- незаконченность языкового развития;
- нарушение психических процессов;
- нарушения устной речи;
- причины биологического и органического характера;
- причины социального характера;
- факторы внешней среды» [3].

Наиболее подробно, причины возникновения нарушений письма у детей, описывал А.Н. Корнев [17]. «В этиологии расстройств письма и чтения автор выделяет 3 группы явлений:

- 1 группа – конституциональные предпосылки, к которым автор относит индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей или у близких родственников психических заболеваний и нарушений письменной речи;
- 2 группа – энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре -, пери - и постнатального развития»;
- 3 группа – неблагоприятные социальные и средовые факторы.

«Ещё одной причиной является недостаточная социально – личностная, психологическая и физиологическая готовность младших школьников к овладению сложным произвольным навыком письма» [3].

В настоящее время существует несколько классификаций дисграфии, свидетельствующих о разном понимании авторами механизмов возникновения данного нарушения.

В классификации М.Е. Хватцева с позиции психофизиологического подхода выделены «следующие формы дисграфии: дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха; дисграфия на почве нарушения произносительного ритма; оптическая (литеральная и вербальная) дисграфия; дисграфия при моторной и сенсорной афазии; дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме)» [40].

«Теоретические представления о дисграфии, как о речевом расстройстве, разработанные М.Е. Хватцевым, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений письма у детей» [40].

В классификации, представленной О.А. Токаревой [39] на основе психофизиологического подхода, выделяют такие формы дисграфии: моторная, акустическая, оптическая.

В классификации А.Н. Корнева [17] с позиции клинико – психологического подхода «выделены следующие формы: дисфонологическая дисграфия (паралалическая/ фонематическая); дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза; диспраксическая дисграфия».

Классификация Т.В. Ахутиной [4] разработана на основе трудов А.Р. Лурия. В ней выделены: «регуляторная дисграфия; дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры; зрительно – пространственная дисграфия по правополушарному типу».

«Классификация Р.И. Лалаевой и сотрудников кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена является действующей с позиции лингвистического подхода. В её основе лежит несформированность определённых операций процесса письма и выделены следующие формы: артикуляторно – акустическая; дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания; аграмматическая дисграфия; дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза; оптическая дисграфия» [20].

Проанализировав выбранную литературу по теме исследования, мы выяснили, что существует несколько классификаций дисграфии. Авторы используют разные определения, но содержание совпадает.

Сравнивая классификации А.Н. Корнева [17] и О.А. Токаревой [39] можно сказать о том, что оба автора опирались на такие критерии: психические функции, расстройства анализаторов, несформированность операций письма. Однако, в условиях современного обучения, овладение процессом письма с точки зрения психологии и психолингвистики указывает на то, что навык письма включает операции разного уровня. Именно поэтому предложенные формы

дисграфии на основе анализаторного уровня значатся недостаточно обоснованными и не используются в логопедической практике.

При сравнении классификаций А.Н. Корнева [17] и Т.В. Ахутиной [4], мы пришли к выводу о том, что авторы соотносят нарушения письма с состоянием высших психических функций ребёнка. Исследователи объясняют неравномерность психического воспитания детей с нарушениями письма и определяют возможность протекания какой – либо формы дисграфии в различной по степени выраженности нервно – психической деятельности.

М.Е. Хватцев [40] одним из первых охарактеризовал понятие «аграмматизм». Теоретические представления, описанные автором, лежат в основе классификаций, используемых по сей день. Дисграфия на почве расстройств устной речи признаётся обоснованной и в настоящее время.

Классификации О.А. Токаревой [39] и М.Е. Хватцева [40] разработаны с позиции психофизиологического подхода. О.А. Токарева [39] опиралась на принцип нарушения аналитико – синтетической деятельности анализаторов, а М.Е. Хватцев [40] – на анализ психофизиологических механизмов.

Т.В. Ахутина [4] опиралась на нейропсихологический подход и также как М.Е. Хватцев [40] характеризовала дисграфию по внешним проявлениям, принимая во внимание психофизиологические механизмы нарушения и симптоматику проявления. Но, классификации этих авторов не используются в логопедической практике, так как виды дисграфии, выделенные исследователями, не соотносятся с современным понятием о нарушении письма.

В настоящее время широко используется классификация, разработанная Р.И. Лалаевой [20] и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена. Разбирая аспекты классификации, можно сделать вывод о том, что авторы грамотно объединили все виды дисграфии, описали причины их возникновения и проявление на письме в виде специфических ошибок.

«Данные классификации позволяют нам рассмотреть и понять механизмы возникновения нарушений письма и их расположение. Применяемой и

обоснованной является последняя классификация, в основе которой лежит несформированность определённых операций процесса письма» [16].

Таким образом, нарушения процесса письма являются распространённым речевым расстройством, которое имеет сложную этиологию. У обучающихся младших классов дисграфия чаще всего проявляется в сложном виде или в сочетании различных форм.

### **1.3 Нарушения письма у младших школьников общеобразовательной школы**

Нарушения письма, на сегодняшний день, являются наиболее распространёнными трудностями среди обучающихся младших классов общеобразовательных школ. Отклонения в усвоении навыка письма являются основной причиной неуспеваемости по предметам русского и родного языков. Для обучающихся, страдающих тяжёлыми формами нарушений речи, созданы специальные коррекционные школы и классы. Однако, ввиду того, что в России было введено инклюзивное образование, количество детей с нарушениями письма в общеобразовательных школах значительно увеличилось. Нарушения письма могут иметь разную степень выраженности. Количество детей с нарушениями письма в общеобразовательных школах увеличивается по разным причинам: отсутствие своевременной диагностики нарушения, нежелание родителей обращаться к специалистам и проходить ПМПК.

А.В. Ястребова утверждает, что «у учащихся общеобразовательной школы нарушение письма может быть нечетко выражено, но наличие у школьников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико – грамматическом развитии является серьёзным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы» [38, с. 7].

Как уже описывалось выше, дисграфия стала встречаться в 4 раза чаще, нежели раньше. Число учащихся младших классов, которые имеют трудности в начале обучения, растёт.

Многие отечественные авторы описывали нарушения письма и типы специфических ошибок, а также предлагали методы коррекции данного отклонения. Проанализировав труды некоторых исследователей, в качестве сравнения можно привести следующий пример: успевающие ученики допускают в норме 1,7 дисграфических ошибок. Например, С.А. Овсянникова считает, «в норме учащиеся в одной работе допускают 1,4 специфических ошибок» [32, с. 10]. О.А. Величенкова добавляет, «школьники больше ошибаются при письме под диктовку, чем при списывании текстов» [9, с. 49].

А.Н. Корнев [17] проводил исследования среди учащихся общеобразовательной школы, направленные на выявление нарушений письма. Он описывает, что в одной работе младший школьник допускает 6 – 8 специфических ошибок. С.А. Овсянникова приводит для сравнения такие данные, «в среднем в работах школьников с дисграфией встречается 3,7 ошибок» [32, с. 11]. Данные авторов разнятся, потому что каждый применяет свои методики исследования по выявлению нарушений письма и использует разные оценочные материалы.

Н.А. Никашина пишет, «о степени нарушения письма следует судить не по общему количеству ошибок, а по тому, какое количество букв в письме заменяется» [30, с. 54].

В процессе письма учащийся соотносит фонему с определенным зрительным образом буквы. Но, в результате смазанных слуховых представлений о фонетически схожих звуках, выбор фонемы становится затруднительным. В результате этого происходит замена схожих по артикуляции букв на письме. Рассмотрев труды С.Ф. Иваненко [13], Р.Е. Левиной [22], И.Н. Садовниковой [34], О.Б. Иншаковой [16], Л.Г. Парамоновой [33], А.Л. Сиротюк [37] и других, можно сказать о том, что авторы одинаково выделяют типы специфических ошибок у учащихся общеобразовательной школы.

«Специфические ошибки классифицируют на 3 группы: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова, ошибки на уровне предложения (словосочетания)» [34].

«Группа 1:

- замены букв – могут осуществляться по таким признакам, как артикуляционно – акустические, сходные по внешнему виду и написанию, зеркальные по написанию;
- пропуски букв, обозначающих гласные и согласные, пропуски слогов;
- перестановки букв и слогов;
- вставки лишних букв и слогов;
- персеверации.

Группа 2:

- антиципации;
- нарушение обозначения границ слов.

Группа 3:

- нарушение обозначения границ предложения;
- аграмматизмы» [33].

Современные авторы проводят ряд исследований на выявление учащихся с нарушениями письма в общеобразовательной школе. Мы проанализировали несколько работ, в которых представлены результаты исследований за последние 10 лет.

«По данным Т.Ю. Обнизовой, количество ошибок у детей с нарушениями письма достигало 24 – 27 при слуховом диктанте, 13 – 15 при списывании. В соответствии с суммарным анализом данных, за 4 года обучения в начальной школе чаще всего стойкие специфические ошибки наблюдались именно при слуховом диктанте» [31].

«Моторные ошибки составляют около 35 – 40% от общего числа. Наиболее часто встречается приписывание лишних элементов буквам. Ошибки звукового анализа и синтеза составляют 29,8%. Чаще всего учащиеся пропускают в словах гласные буквы, согласные в стечениях. Зрительно – моторные ошибки

составляют 18,6%» [31]. Самыми частыми были ошибки, передающие неточность графического образа буквы. Ошибки в написании букв, имеющих акустико – артикуляционное сходство составили 17,8%. Они возникали из – за недостаточной сформированности фонематического восприятия.

Таким образом, результаты исследований, проводимые Т.Ю. Обнизовой, показали, что «в среднем в каждом классе начальной школы есть около 4 – 7 учеников с признаками дисграфии. Степень сформированности письма каждого ребёнка определялась по количеству ошибок при сравнении с нормой» [31].

Р.Г. Шимонина [43] сделала вывод о том, что начиная со 2 класса у обучающихся возрастает количество ошибок, среди которых есть дисграфические.

Результаты исследования Р.Г. Шимониной [43] показали, что в письменных работах учащихся преобладали ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза (~ 70%); ошибки на дифференциацию фонем (~ 50%), оптические ошибки (~ 40%), аграмматические ошибки (~ 20%), ошибки, обусловленные несформированностью фонематических представлений (~ 30%).

«Автор на протяжении всего процесса исследования отслеживала динамику количества ошибок и пришла к выводу, что у младших школьников общеобразовательной школы имеются специфические ошибки на письме. Обработка результатов показала, что между нарушением устной речи и письма прослеживается прямая связь. У всех детей было выявлено нарушение моторной сферы, звукопроизношения, речезрительных и речеслуховых функций. Исходя из полученных данных и анализа теоретико – экспериментальных источников, можно сделать вывод о том, что количество учащихся с нарушениями письма в общеобразовательных школах увеличивается. Нарушения письма могут отрицательно влиять на формирование личности, а неудачи при обучении могут вызвать неуверенность в себе или, наоборот, озлобленность» [43].

Выводы по главе 1.

Анализ литературы по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что письмо – это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый



процесс. Несформированность какой - либо операции ведёт к возникновению нарушений письма. В основе нарушения письма лежат несформированность фонематической системы, недостаточность лексико – грамматического строя языка и другие нарушения (Б.Г. Ананьев [2], Р.Е. Левина [22], Л.Ф. Спирина [38]). В трудах отечественных и зарубежных авторов подробно описаны предпосылки формирования навыка письма. У детей с дисграфией недостаточно развиты такие предпосылки, как зрительно – пространственные функции, речезрительные функции, фонематические функции и графомоторные функции. «Рассмотрев и проанализировав научную и теоретическую литературу можно сделать вывод, что «письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс, включающий в себя различные операции». Несформированность одной из операций ведет к возникновению нарушений письма. В основе нарушения навыка письма лежит несформированность фонематической системы, недостаточность лексико – грамматического строя языка и другие нарушения (Б.Г. Ананьев [2], Р.Е. Левина [22], Л.Ф. Спирина» [38]).

В литературе подробно описаны предпосылки формирования навыка письма. У детей с нарушениями письма недостаточно развиты такие предпосылки, как зрительно-пространственные функции, речезрительные функции, фонематические функции, графомоторные функции.

## **Глава 2 Экспериментальное исследование письма и коррекция дисграфии у обучающихся общеобразовательной школы**

### **2.1 Выявление уровня развития навыков письма у младших школьников общеобразовательной школы**

Актуальность проблемы исследования по теме выпускной квалификационной работы позволила определить направление исследования.

Экспериментальная работа проводилась с 09.09.2024 по 06.10.2024 года на базе ГБОУ средняя школа №322 Фрунзенского района города Санкт – Петербурга. В исследовании принимали участие 19 учащихся 2 классов, которые посещают школьный логопункт с января 2024 года. Учащиеся были поделены на 2 группы (экспериментальную и контрольную). Список учащихся представлен в приложении А, таблица А.1.

Цель констатирующего эксперимента: определение уровня сформированности навыка письма у младших школьников общеобразовательной школы.

В ходе обследования была изучена методическая документация, проведена консультативная работа с классными руководителями, просмотрены тетради и письменные работы учащихся.

«Для исследования устной и письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы, за основу был взят сборник методических рекомендаций «Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей» под ред. Л.В. Лопатиной, Г.Г. Голубевой, В.А. Калягина» [8]. А также рассмотрены методики логопедической диагностики и коррекции нарушений речи у детей, разработанные И.Н. Садовниковой [35], Р.И. Лалаевой [19] и Л.В. Венедиктовой [19]. В результате изучения методических пособий и работ учащихся, была разработана методика констатирующего эксперимента, представленная в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта методик констатирующего эксперимента

Показатели	Методики
Исследование состояния сенсомоторного развития.	Методика 1. «Обследование уровня развития моторики» (авторы: Г.А. Волкова и Н.В. Нищева)
Выявление особенностей звукопроизношения.  Выявление уровня развития просодической стороны речи.  Выявление уровня сформированности фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического восприятия).	Методики 2. – «Воспитание у детей правильного произношения» (автор: М.Ф. Фомичева) – «Обследование просодической стороны речи» (автор: Р.Е. Левина), «Методическое пособие» (автор: О.Б. Иншакова).  – «Развитие речи» (автор: О.Е. Грибова), – «Речевое развитие младших школьников» (автор: И.В. Прищепова), «Диагностика устной речи» (автор: Т.А. Фотекова).
Исследование состояния языкового анализа и синтеза.	Методика 3. Задания и дидактические игры (авторы: М.Ф. Фомичева, А.И. Максаков и Л.Ф. Тумакова, А.Б. Басов).
Исследование состояния навыка письма у детей младшего школьного возраста.	Методика 4. Задания и упражнения (авторы: под ред. Л.В. Лопатиной, Г.Г. Голубевой, В.А. Калягина).

Методика 1. «Обследование уровня развития моторики» (авторы: Г.А. Волкова и Н.В. Нищева)

Задания для исследования состояния сенсомоторного развития были взяты из диагностических методик Г.А. Волковой и Н.В. Нищевой. Данный раздел исследования включает 5 блоков, к каждому из которых были подобраны различные задания, с учетом возрастных особенностей, психического развития детей.

Латеральная организация и соматопропространственные ощущения: проба «Аплодирование», проба «Сжимание пальцев в кулак», проба «Попа Наполеона», действие с предметами, схема тела, проба Хэда.

Зрительно – пространственное восприятие: узнавание изображений, дифференциация изображений, наложенных друг на друга; узнавание цифр и букв, выполнение рисунка, выполнение копирования.

Конструктивный праксис: воспроизведение по образцу, воспроизведение по памяти, составление по образцу.

Ручная моторика: проба «Кулак-ребро-ладонь», ритмичное постукивание пальцами, пересчет пальцев, воспроизведение по образцу и по памяти поз пальцев, воспроизведение графических элементов с чередованием размера.

Состояние слухомоторной и зрительно – моторной координации: воспроизведение ритмических рядов, воспроизведение ряда слогов, графическое отображение воспринятого на слух, срисовывание графических образцов и букв.

Критерии оценки результатов:

- 2 балла – справился без ошибок;
- 1 балл – были допущены ошибки;
- 0 баллов – задание не было выполнено.

Максимальный результат за серию – 46 баллов.

Результаты обследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты обследования состояния сенсомоторного развития

Оценочный критерий	Обследование состояния сенсомоторного развития	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	0 (0%)	2 (22%)
Средний уровень	9 (90%)	7 (78%)
Низкий уровень	1 (10%)	0 (0%)

По итогам проведения обследования состояния сенсомоторного развития, наибольшие трудности учащиеся испытывали при проверке сформированности конструктивного праксиса и состояния слухомоторной и зрительно – моторной координаций. Лучше всего учащиеся справлялись с заданиями на проверку латеральной организации и соматопропространственных ощущений.

По итогам обследования 1 блока – латеральная организация и соматопропространственные ощущения выявлены следующие показатели:

- упражнение 1 «Аплодирование» выполнили все 100% учащихся;
- упражнение 2 «Сжимание пальцев» 10 человек (53%) выполнили без ошибок, 9 человек (47%) испытали небольшие трудности, в связи с чем был снижен балл;
- упражнение 3 «поза Наполеона» без ошибок выполнили 47% испытуемых (Ксюша, Вова В, Саша К, Дима К, Артём К, Милена, Дима С, Тимофей, Ваня Щ), 47% испытали затруднения (Амина, Лиза, Денис В, Медина, Юра Ж, Сухроб, Вика С, Артём С, Дима Я), 1 человек - 0, 05% не справился с заданием (Леша Б);
- упражнение 4 «Действия с предметами» 32% испытуемых выполнили без ошибок (Амина, Ксюша, Вова В, Саша К, Вика С, Дима Я), 68% испытуемых допустили ошибки;
- упражнение 5 «Схема тела» 53% испытуемых справились с заданием безошибочно (Лиза, Ксюша, Денис В., Вова В, Медина, Дима К., Милена, Дима С., Тимофей, Ваня Щ.), 47% допустили ошибки;
- упражнение 6 «Проба Хэда» выполнили без ошибок 32% испытуемых (Ксюша, Денис В., Медина, Саша К., Артём К., Дима Я.), не справились с заданием 10% испытуемых (Леша Б., Юра Ж.), 58% испытуемых ошибочно выполнили упражнение.

По итогам первого блока обследования наивысший средний балл по группе (2,0) был набран при выполнении задания 1, наименьший средний балл 1,2 при выполнении задания 6.

Блок 2 включал обследование зрительно – пространственного восприятия. В 1 упражнении «Узнавание изображений» 68% учащихся справились с заданием, ошибки допустили 32% учащихся (Леша Б., Юра Ж., Сухроб, Дима С., Артём С., Ваня Щ.). 2 упражнение «Дифференциация изображений, наложенных друг на друга» без ошибок выполнил 1 человек – 0,05% (Ксюша), 10% не справились с заданием вообще (Леша Б., Юра Ж.), 16 человек допустили ошибки

(Амина, Лиза, Денис В., Вова В., Медина, Саша К., Дима К., Артём К., Сухроб, Милена, Вика С., Дима С., Артём С., Тимофей, Ваня Щ., Дима Я.). 3 упражнение «Узнавание цифр» 47% испытуемых выполнили безошибочно (Лиза, Ксюша, Вова В., Саша К., Дима К., Артём К., Вика С., Дима С., Тимофей), 10% не справились с заданием (Леша Б., Сухроб), 43% допустили ошибки в выполнении (Амина, Денис В., Медина, Юра Ж., Милена, Артём С., Ваня Щ., Дима Я.). 4 упражнение «Узнавание букв» без ошибок выполнил 1 человек – 0,05% (Саша К.), 32% учащихся не справились с заданием (Леша Б., Юра Ж., Сухроб, Артём С., Ваня Щ., Дима Я.), 63% учащихся испытали затруднения (Амина, Лиза, Ксюша, Денис В., Вова В., Медина, Дима К., Артём К., Милена, Вика С., Дима С., Тимофей). 5 упражнение «Выполнение рисунка» 21% учащихся выполнили верно (Ксюша, Вова В., Медина, Вика С.), 37% не справились (Леша Б., Юра Ж., Милена, Дима С., Артём С., Ваня Щ., Дима Я.), 42% испытали трудности (Амина, Лиза, Денис В., Саша К., Артём К., Дима К., Сухроб, Тимофей). 6 упражнение «Выполнение копирования с образца» 16% учащихся выполнили верно (Ксюша, Вова В., Медина), 10% не справились (Леша Б., Ваня Щ.), 74% учащихся выполнили задание не полностью (Амина, Лиза, Денис В., Юра Ж., Саша К., Дима К., Артём К., Сухроб, Милена, Вика С., Дима С., Артём С., Тимофей, Дима Я.).

По итогам 2 блока обследования наивысший средний групповой балл 1,7 был зафиксирован при выполнении задания 1, наименьший средний групповой балл 0,7 при выполнении задания 4.

Блок 3 включал обследование конструктивного праксиса. С 1 заданием «Воспроизведение по образцу» большинство учащихся (63%) справилось (Амина, Ксюша, Денис В., Вова В., Медина, Саша К., Дима К., Артём К., Милена, Вика С., Дима С., Тимофей), 37% учащихся допустили ошибки (Лиза, Леша Б., Юра Ж., Сухроб, Артём С., Ваня Щ., Дима Я.). Со 2 заданием «Воспроизведение по памяти» дела обстояли немного хуже. 37% учащихся не выполнили задание (Леша Б., Юра Ж., Сухроб, Дима С., Артём С., Ваня Щ., Дима Я.), 63% учащихся испытали затруднения (Амина, Лиза, Ксюша, Денис В., Вова В., Медина,

Саша К., Дима К., Артём К., Милена, Вика С., Тимофей). 3 задание «Составление по образцу» выполнили без ошибок 21% учащихся (Ксюша, Вова В., Медина, Вика С.), остальные 79% выполнили с ошибками.

По итогам 3 блока обследования наивысший средний групповой балл 1,6 зафиксирован при выполнении задания 1, наименьший средний групповой балл 0,6 при выполнении задания 2.

Блок 4 включал обследование ручной моторики. В 1 упражнении «Кулак-ребро-ладонь» все учащиеся допустили незначительные ошибки. Со 2 упражнением «Ритмичное постукивание» справились без ошибок 26% учащихся (Ксюша, Вова В., Вика С., Тимофей, Дима Я.), 74% допустили ошибки (Амина, Лиза, Леша Б., Денис В., Медина, Юра Ж., Саша К., Дима К., Артём К., Сухроб, Милена, Дима С., Артём С., Ваня Щ.). 3 упражнение «Пересчет пальцев» 16% учащихся не выполнили (Леша Б., Юра Ж., Сухроб), 10% учащихся ошиблись (Артём С., Ваня Щ.), 74% учащихся справились (Амина, Лиза, Ксюша, Денис В., Вова В., Медина, Саша К., Дима К., Артём К., Милена, Вика С., Дима С., Тимофей, Дима Я.). 4 упражнение «Воспроизведение по образцу и по памяти поз пальцев» 1 человек 0,05% выполнил безошибочно (Вова В), 21% учащихся не справились (Леша Б., Юра Ж., Артём С., Ваня Щ.), 74% учащихся допустили ошибки при повторении (Амина, Лиза, Ксюша, Денис В., Медина, Саша К., Дима К., Артём К., Сухроб, Милена, Вика С., Дима С., Тимофей, Дима Я.). 5 упражнение «Воспроизведение графических элементов с чередованием размера» без ошибок выполнили 16% учащихся (Ксюша, Медина, Вика С.), 16% не справились с заданием (Леша Б., Артём С., Ваня Щ.), 68% допустили незначительные ошибки (Амина, Лиза, Денис В., Вова В., Юра Ж., Саша К., Дима К., Артём К., Сухроб, Милена, Дима С., Тимофей, Дима Я.).

По итогам 4 блока обследования наивысший средний групповой балл 1,6 зафиксирован при выполнении задания 3, наименьший средний групповой балл 0,8 при выполнении задания 4.

Блок 5 включал обследование состояния слухомоторной и зрительно – моторной координаций. Задание 1 «Воспроизведение ритмических рядов»

безошибочно выполнили 16% учащихся (Вова В., Милена, Тимофей), остальные 84% учащихся испытывали сложности.

Задание 2 «Воспроизведение ряда слогов» без ошибок сделали 10% учащихся (Ксюша, Вова В.), 26% не справились (Леша Б., Юра Ж., Сухроб, Артём С., Ваня Щ.), 64% получили средний балл (Амина, Лиза, Денис В., Медина, Саша К., Дима К., Артём К., Милена, Вика С., Дима С., Тимофей, Дима Я.).

Задание 3 «Графическое отображение воспроизводимого на слух слогового ряда» выполнили с ошибками 26% учащихся (Ксюша, Вова В., Дима К., Дима С., Тимофей), 74% не справились с заданием и допустили большое количество ошибок, а также пропусков (Амина, Лиза, Леша Б., Денис В., Медина, Юра Ж., Саша К., Артём К., Сухроб, Милена, Вика С., Артём С., Тимофей, Ваня Щ., Дима Я.).

Задание 4 «Срисовывание графических образцов и букв» верно выполнил 1 учащийся 0,05% (Ксюша), 32% не выполнили (Леша Б., Юра Ж., Сухроб, Артём С., Ваня Щ., Дима Я.), 63% совершили ошибки (Амина, Лиза, Денис В., Вова В., Медина, Саша К., Дима К., Артём К., Милена, Вика С., Дима С., Тимофей).

По итогам 5 блока обследования наивысший средний групповой балл 1,1 был получен при выполнении задания 1, наименьший средний групповой балл 0,3 при выполнении задания 3.

Самый высокий балл по выполненным заданиям на обследование состояния сенсомоторного развития получили 10% учащихся (Ксюша, Вова В.). Самый низкий показатель у Леша Б.

Выявление уровня сформированности сенсомоторного развития также представлены на рисунке 1.



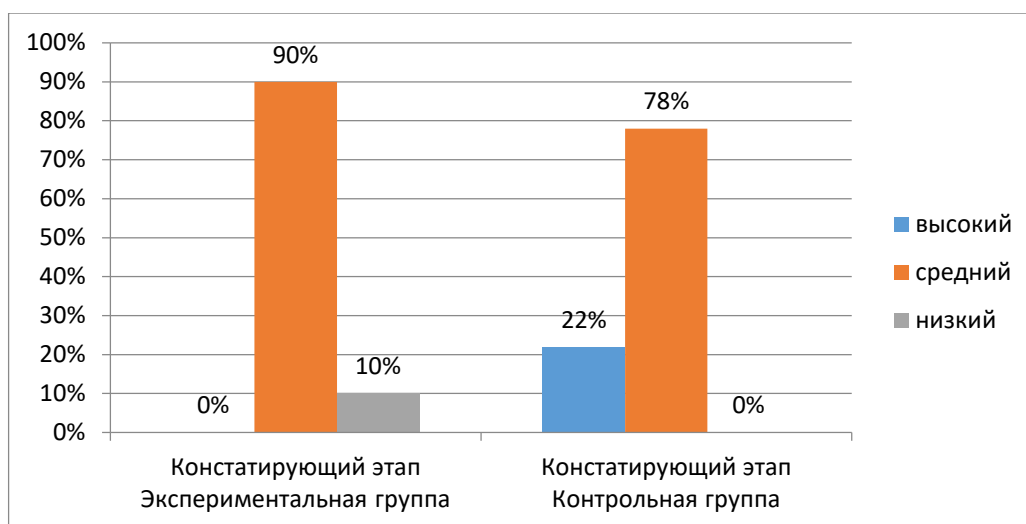


Рисунок 1 – Выявление уровня сформированности сенсомоторного развития у младших школьников

Методика 2. «Воспитание у детей правильного произношения» (автор: М.Ф. Фомичева)

При обследовании особенностей звукопроизношения были представлены специальные задания: многократное повторение одного звука, произношение шипящих/свистящих/сонорных изолированно/в слогах/в словах/в предложениях, произношение согласных звонких/ глухих и твердых/ мягких. Перед каждым этапом обследования даётся четкая инструкция ребёнку.

Критерии оценивания:

- 4 балла – правильно произношение звуков во всех речевых ситуациях;
- 3 балла – один или несколько звуков изолированно произносятся правильно, но в самостоятельной речи иногда подвергаются смешению;
- 2 балла – искажаются/заменяются звуки одной или нескольких групп;
- 1 балл – большое количество звуков плохо автоматизированы.

Результаты обследования звукопроизношения представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Обследование звукопроизношения

Оценочный критерий	Обследование звукопроизношения	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	4 (40%)	8 (89%)
Средний уровень	1 (10%)	1 (11%)
Низкий уровень	5 (50%)	0 (0%)

Обследование показало, что самыми распространенными нарушениями фонематических групп звуков являются свистящие, шипящие и сонорные. По сложности нарушения мономорфные и полиморфные, что проявляется в заменах, искажениях, смешении звуков. По результатам, 12 человек (63%) имеют лёгкую степень ФФНР, так как отмечаются единичные дефекты звукопроизношения (искажение звуков) или смешение в самостоятельной речи, при этом изолированно произносят правильно. 2 человека (11%) при произношении заменяют близкие по артикуляции звуки, испытывают трудности при дифференциации на слух, изолированно произносят неправильно. 5 человек (26%) имеют среднюю степень ФФНР, так как с трудом различают и произносят большую часть звуков из различных групп, имеются замены, смешения, искажения звуков. Тем не менее, устная речевая функция в целом сформирована правильно.

Дефекты свистящих звуков имеются у 58% испытуемых (Амина, Медина, Юра Ж., Саша К., Дима К., Сухроб, Милена, Артём С., Тимофей, Ваня Щ., Дима Я.), дефекты шипящих у 58% испытуемых (Амина, Леша Б., Денис В., Вова В., Юра Ж., Саша К., Дима К., Артём К., Сухроб, Артём С., Ваня Щ.), дефекты смычных у 47% испытуемых (Лиза, Леша Б., Ксюша, Денис В., Юра Ж., Сухроб, Вика С., Артём С., Ваня Щ.), дефекты сонорных у 0,05% испытуемых (Дима С.).

Искажения звуков отмечались в 32% случаев (Амина, Лиза, Ксюша, Вова В., Медина, Дима Я.), замены звуков в 16% случаев (Леша Б., Денис В., Юра Ж.), смешения в 37% случаев (Саша К., Дима К., Артём К., Милена, Вика С.,

Дима С., Тимофей). Но, в 16% случаев отмечались и замены и искажения звуков (Сухроб, Артём С., Ваня Щ.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у учащихся присутствуют нарушения звукопроизношения. По характеру нарушения, больше всего наблюдались искажение и смешение звуков. Самыми распространёнными нарушениями фонетических групп звуков являются группы свистящих, шипящих и смычных звуков.

Выявление состояния звукопроизношения представлено на рисунке 2.

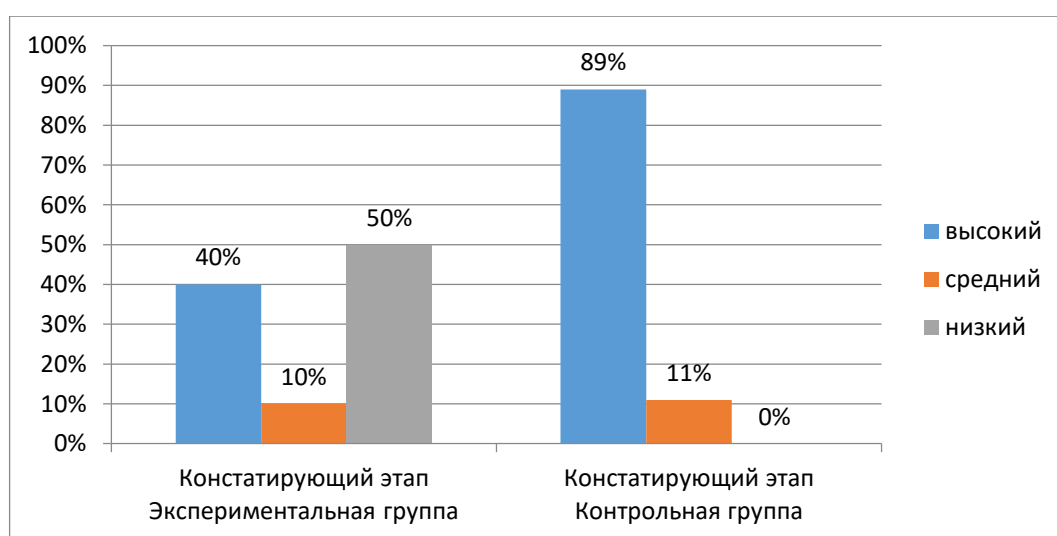


Рисунок 2 – Выявление состояния звукопроизношения

Методика «Обследование просодической стороны речи» (автор: Р.Е. Левина) и «Методическое пособие» (автор: О.Б. Иншакова)

Содержание методик направлено на изучение состояния просодической стороны речи. «Нарушения звукопроизношения сочетаются с недостатками формирования просодических компонентов речи».

Критерии оценивания:

- 4 балла – достаточно сформированы просодические компоненты речи;
- 3 балла – недостаточно сформирован один из компонентов речи;
- 2 балла – недостаточно сформированы 2-3 компонента речи;

– 1 балл – просодическая сторона речи не развита.

Результаты обследования просодической стороны речи представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты обследования просодической стороны речи

Оценочный критерий	Обследование просодической стороны речи	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	0 (0%)	4 (44%)
Средний уровень	7 (70%)	5 (56%)
Низкий уровень	3 (30%)	0 (0%)

По результатам тихий голос встречается в 53% случаев (Лиза, Леша Б., Юра Ж, Медина, Милена, Дима С., Вика С., Артём С., Ваня Щ., Дима Я.), звонкий в 42% случаев (Амина, Денис В., Вова В., Саша К., Дима К., Артём К., Сухроб, Тимофей), нормальный в 0,05% случаев (Ксюша).

Медленный темп речи – в 32% случаев (Амина, Лиза, Ксюша, Милена, Вика С., Артем С.), замедленный темп речи – в 21% случаев (Леша Б., Медина, Юра Ж., Ваня Щ.), ускоренный темп – в 26% случаев (Денис В., Саша К., Дима К., Артём К., Дима Я.), спокойный (нормальный) темп – в 21% случаев (Вова В., Сухроб, Дима С., Тимофей).

Интонационная окраска речи у 53% испытуемых маловыразительная (Амина, Лиза, Леша Б., Ксюша, Денис В., Медина, Юра Ж., Сухроб, Дима С., Дима Я.), монотонная у 21% испытуемых (Милена, Вика С., Артём С., Ваня Щ.), выразительная у 26% испытуемых (Вова В., Саша К., Дима К., Артём К., Тимофей).

Спокойное дыхание наблюдается у 52% испытуемых (Амина, Лиза, Ксюша, Вова В., Медина, Саша К., Дима К., Вика С, Тимофей, Дима Я.), смешанное у 37% испытуемых (Леша Б., Денис В, Юра Ж., Артём К., Сухроб, Милена, Дима С.), прерывистое у 11% испытуемых (Артём С., Ваня Щ.).

Результаты обследования просодической стороны речи также можно увидеть на рисунке 3.

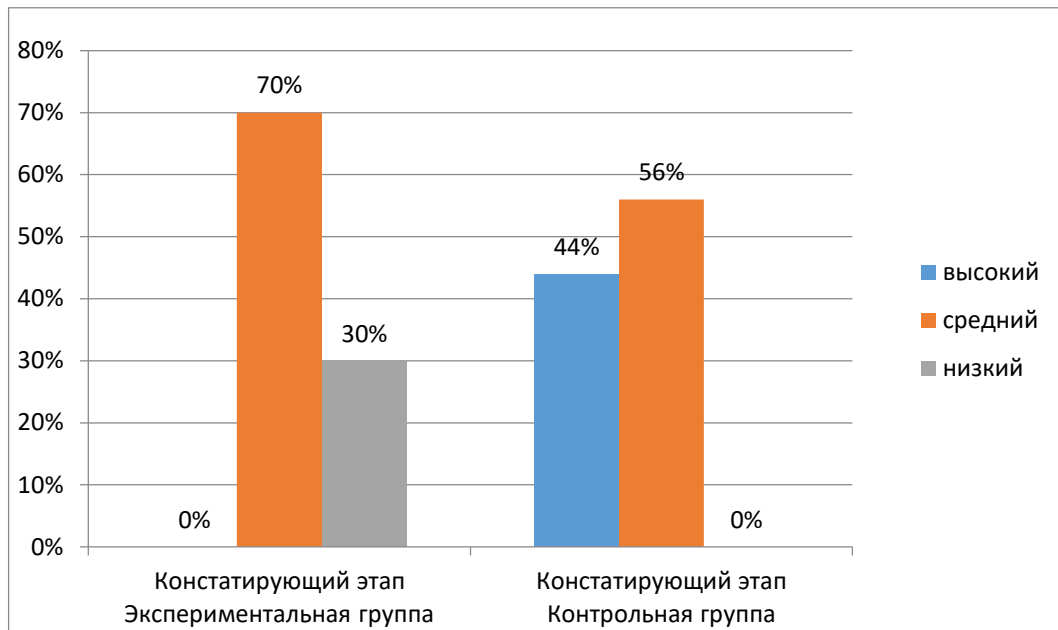


Рисунок 3 – Выявление уровня сформированности просодической стороны речи у младших школьников

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства детей тихий голос, медленный темп и очень маловыразительная речь. Это свидетельствует о том, что пока учащиеся не научились владеть своим голосом, они чаще не соблюдают паузы, неверно ставят логическое ударение, не соблюдают интонацию.

Методики «Развитие речи» (автор: О.Е. Грибова), «Речевое развитие младших школьников» (автор: И.В. Прищепова), «Диагностика устной речи» (автор: Т.А. Фотекова)

Адаптированные методики авторов направлены на выявление уровня сформированности фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического восприятия). Методика включала следующие задания:

- «фонематический слух: опознавание фонем, различение фонем, повторение серии слогов, опознавание звуков среди слогов и слов, показ картинок с заданным звуком» [39].

– «фонематическое восприятие: определение количества звуков в словах, выделение последовательно каждого звука, называние последнего звука, называние ударного гласного в начале слова/ в конце, выделение 1 согласного, подобрать слова, состоящие из 3-4-5 звуков, называние слов с 1-2-3-4 слогами, сравнение слов по звуковому составу, закончить слова» [39].

Критерии оценивания за каждое задание:

- 3 балла – выполнено верно;
- 2 балла – допущены незначительные ошибки;
- 1 балл – большое количество ошибок;
- 0 баллов – задание не выполнено.

Результаты исследования представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5 – Результаты обследования фонематического слуха

Оценочный критерий	Обследование фонематического слуха	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	0 (0%)	7 (78%)
Средний уровень	7 (70%)	2 (22%)
Низкий уровень	3 (30%)	0 (0%)

Изучив состояние фонематического слуха стало понятно, что данный процесс недостаточно сформирован у учащихся. Обследование выявило, что 10% испытуемых не опознают гласные звуки (Леша Б, Юра Ж), 26% испытуемых не опознают согласные звуки (Леша Б, Юра, Артём С, Сухроб, Ваня Щ).

31 % испытуемых не дифференцируют звонкие – глухие звуки (Леша Б, Юра Ж, Сухроб, Артём С, Дима С, Ваня Щ), 37% не дифференцируют шипящие – свистящие звуки (Амина, Лиза, Леша Б, Юра Ж, Сухроб, Артём С, Ваня Щ), 0, 05% не дифференцирует сонорные звуки (Дима С).

Повторить серию слогов самостоятельно без помощи получилось у 21% испытуемых (Ксюша, Вова В, Саша К, Дима К). Не смогли самостоятельно

повторить слоговые ряды звонких – глухих 16% испытуемых (Леша Б, Юра Ж, Артём С), шипящих – свистящих 37% испытуемых (Амина, Лиза, Леша Б, Юра Ж, Сухроб, Артём С, Ваня Щ), сонорных 10% испытуемых (Юра Ж, Дима С). Оpoznать заданные звуки среди слогов и слов безошибочно удалось 42% испытуемых (Ксюша, Вова В, Медина, Саша К, Дима К, Артём К, Тимофей, Дима Я), остальные 58 % испытали затруднения. Определить наличие звука в названии картинки удалось почти всем учащимся - это 68% испытуемых, 21 % испытуемых допустили незначительные ошибки (Сухроб, Дима С, Артём С, Ваня Щ), не удалось выполнить задание 11% испытуемых (Леша Б, Юра Ж).

Наивысший средний групповой балл 2,6 был зафиксирован при выполнении следующих заданий: различение фонем (сонорные звуки) и показ картинок с заданным звуком. Наименьший средний групповой балл 1,7 при выполнении задания: различение фонем (звонкие – глухие звуки). Самый высокий средний балл по итогам выполнения всех заданий получили 37% учащихся (Ксюша, Денис В, Вова В, Медина, Саша К, Дима К, Тимофей), самый низкий показатель у 16% учащихся (Леша Б, Юра Ж, Артём С). Выявление сформированности фонематического слуха у учащихся также представлено на рисунке 4.

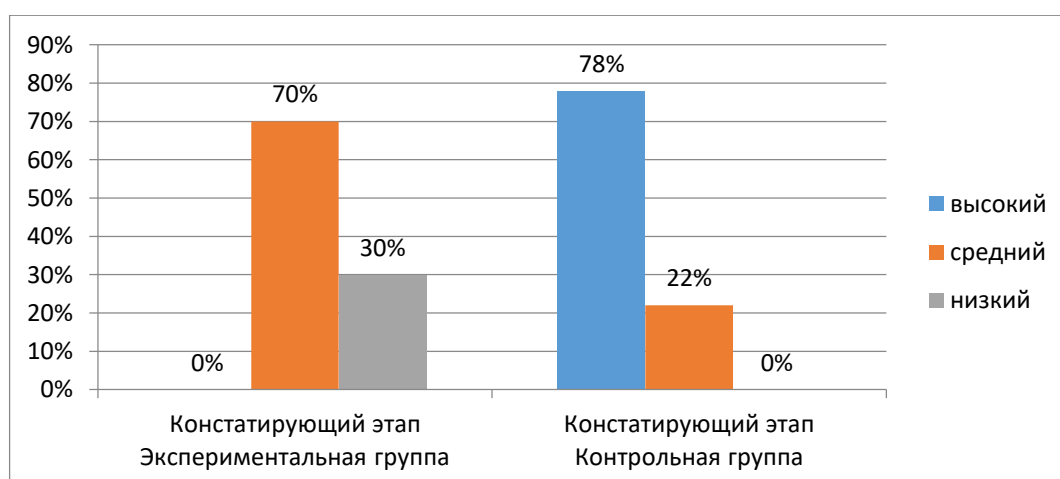


Рисунок 4 – Выявление сформированности фонематического слуха у младших школьников

«Изучив уровень сформированности фонематического восприятия мы увидели, что навыки звукового анализа сформированы в недостаточной мере. Практически в каждом задании у некоторых детей возникали трудности с ответом, и они прибегали к помощи педагога, часть детей не справились с большинством заданий вообще» (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты обследования фонематического восприятия

Оценочный критерий	Обследование фонематического восприятия	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	0 (0%)	5 (56%)
Средний уровень	5 (50%)	4 (44%)
Низкий уровень	5 (50%)	0 (0%)

По результатам диагностики следует, что наибольшую трудность учащиеся испытали в пробе «Сравнить слова по звуковому составу», средний балл по группе составил 1,4. Лучше всего учащиеся справились с заданием «Закончи слова», средний балл выполнения составил 2,5.

В задании «Определить количество звуков в словах» безошибочно выполнили работу 16% учащихся (Ксюша, Саша К, Тимофей), 21% учащихся не справились с заданием (Леша Б, Юра Ж, Сухроб, Артём С), 16% допустили грубые ошибки (Милена, Дима С, Ваня Щ), 47% учащихся несколько раз назвали неточное количество звуков.

Выделить последовательно каждый звук в слове получилось у 21% учащихся (Ксюша, Саша, Дима К, Тимофей), тогда как 10% учащихся не смогли выполнить задание вообще (Леша Б, Юра Ж). С заданием на выделение последнего согласного звука в слове учащиеся справились лучше. 42% выделили звук верно (Амина, Ксюша, Денис В, Вова В, Медина, Саша К, Дима К, Тимофей), 10% не смогли выделить ни один звук (Леша Б, Юра Ж), 48% допускали ошибки и называли предпоследний звук в слове или же первый.

Назвать ударный гласный звук в слове сумели 42% учащихся (Ксюша, Денис В, Вова В, Медина, Саша К, Дима К, Артём К, Вика С), 26% не назвали



ударный гласный звук (Леша Б, Юра Ж, Сухроб, Артём С, Ваня Щ), 32% ошибались при выполнении. Определить слова с ударным гласным в конце слова для ребят оказалось сложнее, многие терялись при выполнении задания. Тем не менее, без ошибок выполнили 26% учащихся (Лиза, Ксюша, Саша К, Дима К, Артём К), 10% отказались от выполнения (Леша Б, Юра Ж), 64% допускали ошибки.

Выделить первый согласный звук в слове безошибочно удалось 26% учащихся (Ксюша, Вова В, Медина, Саша К, Артём К), 21% испытывали трудности и не смогли назвать звук (Леша Б, Юра Ж, Сухроб, Артём С), 53% учащихся допускали ошибки и требовали помощи педагога.

Определить 3 звук в слове и придумать слова с этим звуком получилось у 37% учащихся (Ксюша, Вова В, Медина, Артём К, Вика С, Тимофей, Дима Я), 16% не справились (Леша Б, Юра Ж, Ваня Щ), 47% прибегали к помощи педагога. 16% учащихся смогли подобрать слова, состоящие из 3-4-5 звуков (Ксюша, Вова В, Саша К), 26% не назвали слов с нужным количеством звуков (Леша Б, Юра Ж, Сухроб, Артём С, Ваня Щ), 58% в основном хорошо называли слова, состоящие из 3 и 4 звуков, в назывании слов из 5 звуков допускали ошибки.

Назвать слова с 1-2-3-4 слогами получилось почти у всех. 68% учащихся справились с заданием (Амина, Лиза, Ксюша, Денис, Вова В, Медина, Саша К, Дима К, Артём К, Милена, Вика С, Тимофей, Дима Я), 32% учащихся сомневались в ответах и допускали ошибки.

Определить количество гласных и согласных в словах получилось у 37% учащихся, 42% допустили ошибки, 21% учащихся не выполнили задание (Леша Б, Юра Ж, Артём С, Ваня Щ). В задании на сравнение слов по звуковому составу никто не смог выполнить задание безошибочно. Из всей группы испытуемых, 26% не справились (Леша Б, Юра Ж, Сухроб, Артём С, Ваня Щ). Найти отличие в словах смогли сразу же 16% учащихся (Ксюша, Саша К, Артём К), при этом 16% не смогли увидеть даже самые очевидные отличия (Леша Б, Юра Ж, Артём С), остальные 68% учащихся испытывали трудности.

Лучше всех учащиеся справились с заданием «Закончи слово», почти все выполнили без ошибок и были очень вовлечены в процесс. 58% учащихся справились на отлично, 42% учащихся терялись, но старались давать ответ.

В последнем задании на перестановку, замену и добавление букв, чтобы получить новое слово учащиеся старались проявлять свои творческие способности. 26% учащихся предложили большое количество различных вариантов изменения слов (Ксюша, Вова В, Медина, Саша К, Тимофей), 53% учащихся испытывали трудности, 21% не смогли предложить ни один вариант (Леша Б, Юра Ж, Артём С, Ваня Щ).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что недостаточность фонематических процессов обусловлена недостатками звукопроизношения и просодической стороны речи, а также несформированной артикуляционной базой.

Самый высокий средний балл набрали 26% учащихся (Ксюша, Вова В, Медина, Саша К, Тимофей), очень низкий показатель у 26% учащихся (Леша Б, Юра Ж, Сухроб, Артём С, Ваня Щ).

Выявление уровня сформированности фонематического восприятия представлено на рисунке 5.

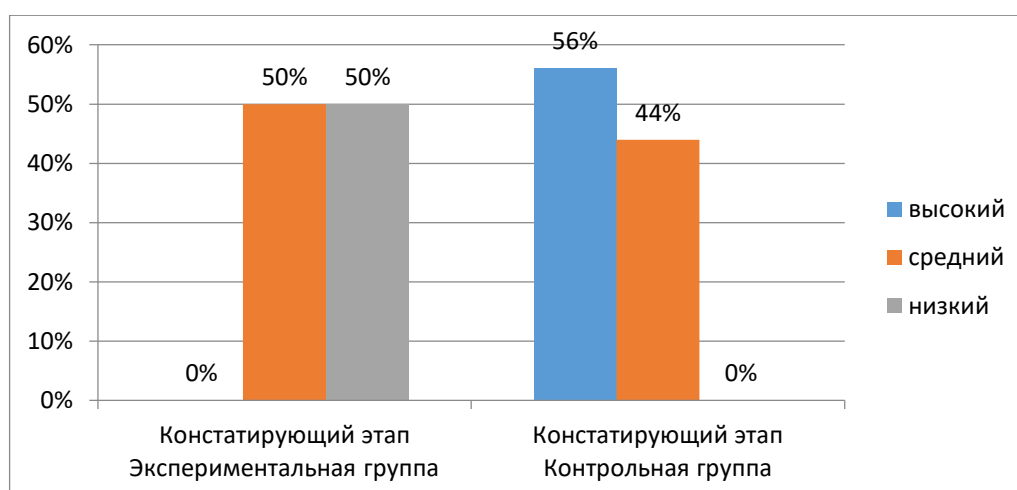


Рисунок 5 – Выявление уровня сформированности фонематического восприятия у младших школьников

Методика 3. Задания и дидактические игры (авторы: М.Ф. Фомичева, А.И. Максаков и Л.Ф. Тумакова, А.Б. Басов).

«Данный материал изучает состояние языкового анализа и синтеза и включает следующие задания: анализ состава предложения (определить количество, последовательность, место слов в предложении); синтез предложения (составление предложения из слов); слоговой анализ; слоговой анализ, синтез, последовательность слогов в слове; слоговой синтез (составление слов из последовательно названных слогов и слогов в нарушенном порядке)» [18].

Критерии оценивания:

- 2 балла – задание выполнено;
- 1 балл – задание выполнено с ошибками, испытывают трудности;
- 0 баллов – задание не выполнено.

Результаты обследования языкового анализа и синтеза представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты исследования языкового анализа и синтеза

Оценочный критерий	Обследование языкового анализа и синтеза	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	4 (40%)	9 (100%)
Средний уровень	3 (30%)	0 (0%)
Низкий уровень	3 (30%)	0 (0%)

По результатам диагностики мы видим, что учащиеся хорошо справились со всеми предложенными заданиями. Леша Б. и Юра Ж. испытывали трудности и прибегали к помощи педагога, с последним заданием справиться самостоятельно не смогли.

Самый высокий средний групповой балл был зафиксирован при выполнении задания 2, самый низкий при выполнении задания 4.

Выполнить анализ состава предложения, определив количество, последовательность и место слов в предложении смогли большинство учащихся

– 58%; трудности испытывали 10% (Леша Б., Юра Ж.), незначительные ошибки в своих ответах допустили 32% учащихся (Сухроб, Милена, Вика С., Дима С, Артём С., Ваня Щ.). Составить предложение из слов (синтез предложения) получилось практически у всех учащихся, а это составило 74%. Прибегали к помощи учителя 10% учащихся (Леша Б., Юра Ж.), 16% нарушили порядок слов при составлении предложения, потеряв его смысл (Сухроб, Артём С., Ваня Щ.).

Слоговой анализ – выделить слог из слова, определить место слога в слове безошибочно смогли 68% учащихся, 16% затруднялись в определении места слога в слове (Дима С., Артём С., Ваня Щ.), 16% затруднялись дать ответ и просили помощи педагога (Леша Б., Юра Ж., Сухроб). Определить количество и последовательность слогов в слове получилось безошибочно у 47% учащихся, незначительные ошибки допустили 26% учащихся (Амина, Лиза, Милена, Дима С., Дима Я.), 26% выполняли задание с помощью педагога (Леша Б., Юра Ж., Сухроб, Артём С., Ваня Щ.). Задание на составление слов из последовательно названных слогов и слогов в нарушенном порядке - выполнили 68% учащихся, не справились с заданием 10% (Леша Б., Юра Ж.), испытали трудности при составлении слов из слогов данных в нарушенном порядке 21% учащихся (Амина, Сухроб, Артём С., Ваня Щ.).

Высокий уровень развития языкового анализа и синтеза показали 68% учащихся, что составляет больше половины от общего числа (Амина, Лиза, Ксюша, Денис, Вова В., Медина, Саша К., Дима К., Артём К., Милена, Вика С., Тимофей, Дима Я). Низкий уровень зафиксирован у 16% учащихся (Леша Б., Юра Ж., Сухроб).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие языкового анализа и синтеза у учащихся в норме. Большинство ребят быстро определяют количество слогов, слов в предложении. Предлагают разные варианты составления слов из слогов и предложений из слов.

Выявление уровня сформированности языкового анализа и синтеза представлено на рисунке 6.

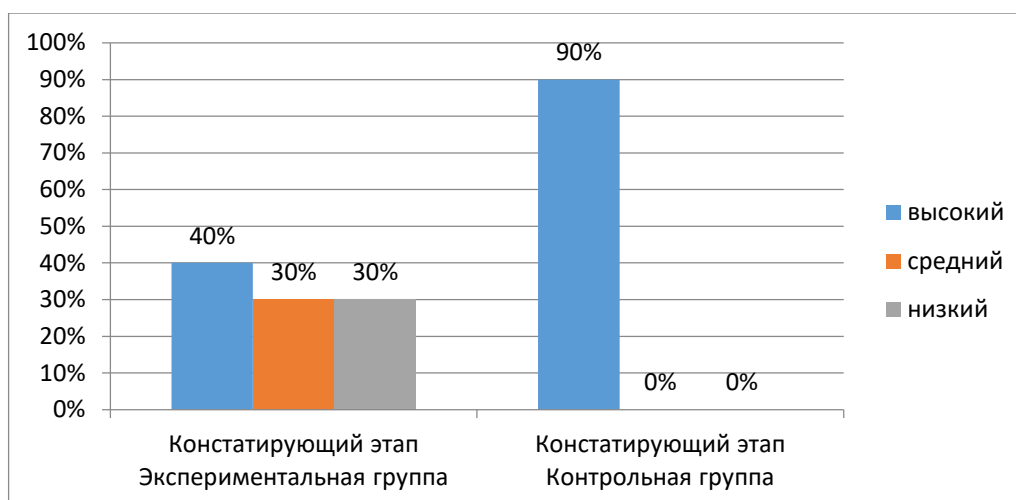


Рисунок 6 – Выявление уровня сформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников

Методика 4. Задания и упражнения (авторы: под ред. Л.В. Лопатиной, Г.Г. Голубевой, В.А. Калягина).

Методика направлена на исследование состояния процесса письма и включает следующие виды заданий: слуховой диктант букв, слогов, слов, словосочетаний и предложений; списывание с печатного и рукописного образцов букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений и текстов; диктант; составление и запись рассказа по серии сюжетных картинок.

Все письменные работы выполняются на индивидуальных листах. Тексты соответствуют возрастным нормам и программным требованиям. Задания и слуховые диктанты читаются громко, чётко.

Для списывания с рукописного и печатного текстов, изложений выдаются индивидуальные карточки с образцами текстов и листы для выполнения.

Критерии оценивания:

- 3 балла – работа выполнена без ошибок;
- 2 балла – допущено 2-3 специфических ошибки;
- 1 балл – допущено 4-5 специфических ошибок;
- 0 баллов – допущено более 5 специфических ошибок.

Просмотрев и выполнив анализ все видов работ учащихся, были выведены общие результаты обследования процесса письма, представленные в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты обследования письма

Оценочный критерий	Обследование письма	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	0 (0%)	2 (22%)
Средний уровень	1 (10%)	7 (78%)
Низкий уровень	9 (90%)	0 (0%)

«При исследовании записи букв большинство испытуемых справились успешно. Показатели составляют 1,6 баллов. По результатам исследования записи слогов, наиболее сложным заданием оказалось «запись слогов со стечением согласных», средний балл составил 1,4. Высокий показатель получила проба «запись прямых слогов» – 2,2 балла» [3].

«Анализируя работы, были выявлены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха. У учащихся имели место замены букв, обозначающие шипящие/свистящие/сонорные звуки; замены букв, обозначающие парные согласные по глухости/звонкости. У некоторых учащихся наблюдается зеркальное написание букв.

В основе ошибок лежит неразличение/неузнавание фонем на слух, что на письме сказывается неправильным графическим обозначением образов букв. Перечисленные ошибки подтверждают наличие артикуляторно – акустической, оптической форм дисграфии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза» [3].

Самым простым заданием для учащихся стало «списывание букв и слогов с печатного образца» (2,3 балла). Самым сложным оказалось «списывание текста с рукописного образца» (0,9 баллов). При списывании предложений и текстов с печатного и рукописного образцов, испытуемые допустили наибольшее количество дисграфических ошибок. В ходе анализа работ (списывания) учащихся, были отмечены стойкие дисграфические ошибки, проявляющие в

пропусках букв и слогов, заменах букв, зеркально написанных букв. Обучающиеся нарушали границы предложений, пропускали знаки препинания.

Таким образом, по итогам исследования, можно сказать, что при списывании учащиеся допускают меньшее количество ошибок, нежели чем при письме по слуху. Это еще раз подтверждает тот факт, что у большинства учащихся нарушено слуховое восприятие.

По итогам написания диктанта можно сделать вывод о том, что большинство учащихся допускают стойкие специфические нарушения, а именно: замены близких по звучанию звуков, пропуски букв, смешения букв сходных по артикуляции, пропуски слогов и слов, несоблюдение границ предложения. Анализируя данные о выполнении самостоятельного письма можно отметить, что многим учащимся сложно самостоятельно составлять рассказы по серии сюжетных картинок, не нарушая последовательность событий. Некоторые ребята не могли свои мысли полноценно изложить на письме. Кто-то вообще даже не приступал к работе. Обследование показало, что 90% допускают ошибки. В работах наблюдаются частые исправления и помарки, многочисленные орфографические ошибки.

Выявление уровня овладения процессом письма представлено на рисунке 7.

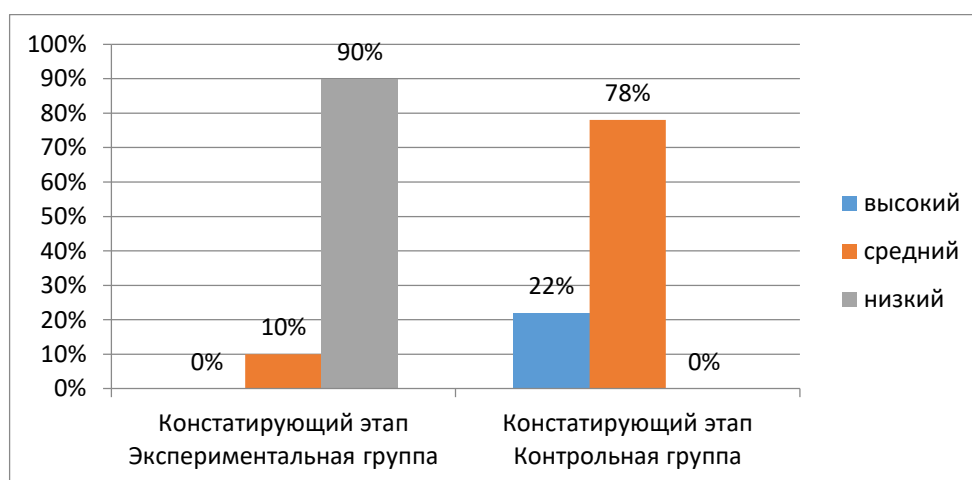


Рисунок 7 – Выявление уровня овладения процессом письма

Количественные и качественные результаты обследования позволяют сделать вывод о том, что в общеобразовательной школе присутствуют школьники со специфическими ошибками на письме. По итогам обработки данных прослеживается прямая связь между нарушениями устной и письменной речи. Ошибки, связаны с несформированностью фонетико – фонематической стороны речи. Исходя из анализа работ, можно сказать, что в большей степени у обучающихся 2 классов наблюдается артикуляторно – акустическая и оптическая дисграфия, а также дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

По итогам констатирующего эксперимента, все полученные данные были проанализированы и выведены средние показатели по всем разделам обследования. Учащиеся 2 класса нуждаются в коррекционной работе по устранению нарушений письма.

## **2.2 Реализация содержания логопедической работы по профилактике и коррекции нарушений письма у младших школьников общеобразовательной школы**

Полученные в процессе констатирующего эксперимента результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по коррекции и профилактике дисграфии у младших школьников.

Цель формирующего этапа: разработка и проведение эксперимента по содержанию логопедической работы, направленной на профилактику и коррекцию дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Задачи формирующего эксперимента:

- разработать сборник упражнений для профилактики разных видов дисграфии у учащихся младших классов;
- разработать профили испытуемых экспериментальной группы;
- провести коррекционно – развивающую работу с учащимися младших классов.



В ходе исследования мы разработали сборник упражнений, в котором представлены задания, направленные на профилактику видов дисграфии: артикуляторно – акустическая, оптическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Сборник представлен в приложении Б, таблица Б.1.

«Упражнения, представленные в сборнике, могут быть использованы учителем на уроках русского языка, родного языка, литературного чтения, математики, окружающего мира, технологии. Например, упражнение «Дифференциация символов, наложенных друг на друга» используется на уроках русского и родного языка (буквы), математики (геометрические фигуры, цифры), окружающего мира (животные, растения, предметы)» [13].

Затем были разработаны профили учащихся экспериментальной группы. Все профили представлены в приложении В (рисунки В.1 – В.10). Ниже представлен пример профиля испытуемого экспериментальной группы – Леши Б., (рисунок 8) составленный на основании результатов, полученных на этапе констатирующего эксперимента (Приложение В, рисунок В.3).

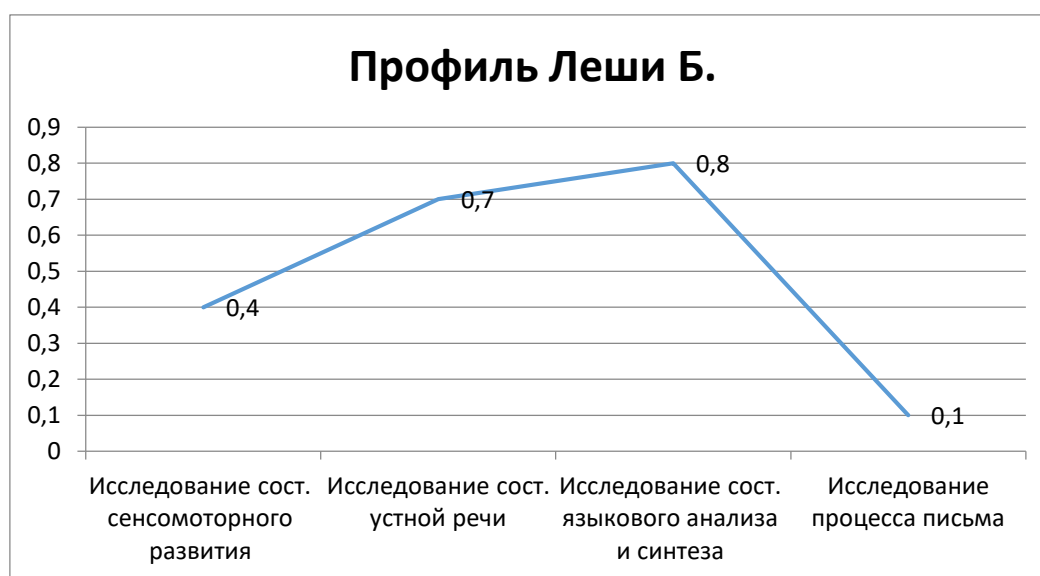


Рисунок 8 – Профиль испытуемого экспериментальной группы Леши Б.

В индивидуальных профилях каждого учащегося экспериментальной группы отражены результаты диагностики констатирующего эксперимента.

С учащимися экспериментальной группы с 09.09.2024 по 06.10.2024 года были проведены групповые занятия. Занятия проходили 3 раза в неделю (понедельник, среда, пятница), длительность одного занятия составляла 35 минут. На занятиях были использованы упражнения из сборника. В процессе проведения занятий использовались различные методы работы: наглядные (демонстрация), словесные (работа с учебником), практические (упражнения, дидактические игры).

Каждое занятие начиналось с артикуляционной гимнастики, с целью тренировки подвижности органов речевого аппарата, отработки положений губ, языка, мягкого неба и других мышц, которые участвуют в звукопроизношении.

Для развития мелкой моторики проводились занятия по конструированию, моделированию, лепке.

Для развития фонематического слуха и восприятия была взята за основу методика Р.И. Лалаевой [20]. Главной задачей на начальном этапе было научить детей слышать и слушать звуки. Для этого на занятиях были использованы музыкальные инструменты, звучащие предметы (игрушки), аудиозаписи звуков природы. «Работая над дифференциацией смешиваемых звуков были взяты задания и дидактические игры: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук», «Помоги Шуре и Соне (помочь куклам собрать игрушки, дифференциация с – ш)», игра «Магазин (разложить по корзинам предметы в названии которых есть заданный звук, дифференциация ж – ш)», игра «Бусы (собрать картинки со звуком [з])», игра «Зоопарк (дифференциация р – л)», придумывание слов с заданным звуком. Трудности при дифференциации смешиваемых звуков больше всего испытывали Леша Б., Юра Ж., Артём С., Ваня Щ.» [23].

Для развития уровня фонематического анализа и синтеза использовались игры: «Поезд (разложить картинки с заданным звуком по вагонам, 1 – в начале слова, 2 – в середине слова, 3 – в конце слова)», «Варенье», «Лото». Для автоматизации звуков использовались задания: «Поймай звук», «Повторение слогов», «Послушай и повтори», «Раскрась картинки с заданным звуком».

Сложности при работе с данным материалом возникали у Лизы А., Леша Б., Юры Ж., Сухроба, Вани Щ.

При работе над зрительно – пространственным восприятием детей предлагались упражнения: «Покажи, где нарисован гриб. Справа или слева от дерева?», «Что изменилось?», «Штриховка», «Покажи какой рукой кушаешь/пишешь/здороваяешься».

Для развития памяти детям предлагались задания в стихотворной форме. Учащимся очень нравился данный формат, в основном все быстро запоминали текст и на занятиях самостоятельно озвучивали, сопровождая слова движениями. Трудности в запоминании текста были у Леша Б., Юры Ж., Сухроба, Димы С.

При подготовке руки к письму предлагались графические задания: «Раскрась картинку, не выходя за контур», «Обведи картинку по точкам», «Обведи по трафарету», «Начерти по образцу», «Штриховка», «Дорисуй». После выполнения таких заданий обязательно проведение пальчиковой гимнастики с целью снятия напряжения, расслабления мышц тонкой моторики. Неправильное расположение тетради наблюдалось у Амины, Леша Б., Юры Ж., Димы С, Милены. Неправильно держали ручку Леша Б., Юра Ж., Милена, Сухроб, Ваня Щ. Сложности в выполнении заданий испытывали большинство испытуемых.

При коррекции дисграфии в работу были включены такие задания:

– на уровне буквы: «Подчеркни буквы, написанные правильно (даются буквы, написанные правильно и зеркально)», «Выложи букву из палочек», «Угадай, что за буква (ощупывание букв из разных материалов с закрытыми глазами; узнавание буквы, написанное на спине/ ладони (дермалексия)», «На что похожа (ассоциативное рисование)», «Обведи по трафарету», «Придумай слова»;

– на уровне слога: «Придумай слово (слова с заданным слогом)», «Составь схему (используются элементы разрезной азбуки)», «Выбери нужный слог», «Составь по картинке (составляют слог, используя картинки)»;

- на уровне слова: «Отгадай ребус/кроссворд», «Подбери слово (подобрать обобщающее слово в смысловой ряд)», «Подели на слоги», «Найди схему слова», «Чтение и записывание слов в обратном порядке», «Составь из двух слов – одно»;
- на уровне предложения: «Составь предложение по схеме», «Найди ошибки (в тексте необходимо определить границы предложений)», «Найди и составь предложение (соединяют разорванные части предложения)»;
- на уровне текста: «Работа над текстом с «кляксами»», «Работа над деформированным текстом (некоторые слова заменены картинками/ перепутаны предложения/ пропущены слова)», «Составь текст (из данного набора предложений)», «Закончи текст (дописать по смыслу)», «Составь рассказ (по сюжетной картинке/ по серии картинок/ по опорным словам/ по плану)», «Спиши текст».

На третьей неделе проведения коррекционно – развивающей работы уже были заметны первые успехи учащихся. Некоторые ребята, которые затруднялись в выполнении заданий на этапе констатирующего эксперимента, стали выполнять их самостоятельно и с малым количеством ошибок.

Исходя из полученных ранее результатов учащихся экспериментальной группы, можно отметить, что особые трудности вызвали такие задания как: составление предложений из слов, данных в нарушенном порядке; письмо в пределах рабочей строки; списывание текста с рукописного образца, составление текста, дифференциация смешиваемых звуков.

Оценить эффективность проведенной коррекционно – развивающей работы мы можем в ходе проведения контрольного эксперимента. Для диагностики были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе обследования.

## 2.3 Изучение динамики развития навыка письма у младших школьников общеобразовательной школы

После реализации выбранной методики коррекционной работы на практике, было проведено повторное обследование в экспериментальной и контрольной группах. На контрольном этапе применялись те же методики, что и на констатации.

Цель контрольного этапа – выявить динамику уровня овладения письмом и предпосылки дисграфии у учащихся младших классов общеобразовательной школы.

По результатам обследования составлен сравнительный анализ, представленный в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов исследования

Оценочный критерий	Результаты констатирующего эксперимента				Результаты контрольного эксперимента			
	экспериментальная		контрольная		экспериментальная		контрольная	
	Кол-во детей	% соотношение	Кол-во детей	% соотношение	Кол-во детей	% соотношение	Кол-во детей	% соотношение
<b>Оценка состояния сенсомоторного развития</b>								
Высокий	0	0%	2	22%	0	0%	2	22%
Средний	9	90%	7	78%	10	100%	7	78%
Низкий	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Оценка состояния звукопроизношения</b>								
Высокий	4	40%	8	89%	4	40%	8	89%
Средний	1	10%	1	11%	5	50%	1	11%
Низкий	5	50%	0	0%	1	10%	0	0%
<b>Оценка состояния просодической стороны речи</b>								
Высокий	0	0%	4	44%	0	0%	4	44%
Средний	7	70%	5	56%	10	100%	5	56%
Низкий	3	30%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Оценка состояния фонематического слуха</b>								
Высокий	0	0%	7	78%	1	10%	8	89%
Средний	7	70%	2	22%	7	70%	1	11%
Низкий	3	30%	0	0%	2	20%	0	0%

Продолжение таблицы 9

Оценка состояния фонематического восприятия								
Высокий	0	0%	5	56%	0	0%	5	56%
Средний	5	50%	4	44%	5	50%	4	44%
Низкий	5	50%	0	0%	5	50%	0	0%
Оценка состояния языкового анализа и синтеза								
Высокий	4	40%	9	100%	4	40%	9	100%
Средний	3	30%	0	0%	4	40%	0	0%
Низкий	3	30%	0	0%	2	20%	0	0%
Оценка состояния письма								
Высокий	0	0%	2	22%	0	0%	2	22%
Средний	1	10%	7	78%	4	40%	7	78%
Низкий	9	90%	0	0%	6	60%	0	0%

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов показал следующие результаты: у 4 испытуемых экспериментальной группы удалось скорректировать недостатки и улучшить звукопроизношение. Количество детей с низким уровнем овладения навыком письма в экспериментальной группе сократилось, при помощи коррекционных занятий удалось преодолеть некоторые трудности и порог среднего уровня. Но, полученные результаты свидетельствуют о том, что логопедическую работу по коррекции дисграфии необходимо продолжать дальше, так как учащиеся все еще продолжают испытывать трудности при написании диктантов, списывании, самостоятельном составлении текстов.

У учащихся контрольной группы, где проводились традиционные занятия, заметных изменений нет. Учащиеся этой группы допускают значительно меньше дисграфических ошибок при письме и не испытывают сильных затруднений при выполнении заданий различного рода.

Динамика показателей состояния сенсомоторного развития по методике 1 «Обследование уровня развития моторики» (авторы: Г.А. Волкова, Н.В. Нищева) представлена на рисунке 9.

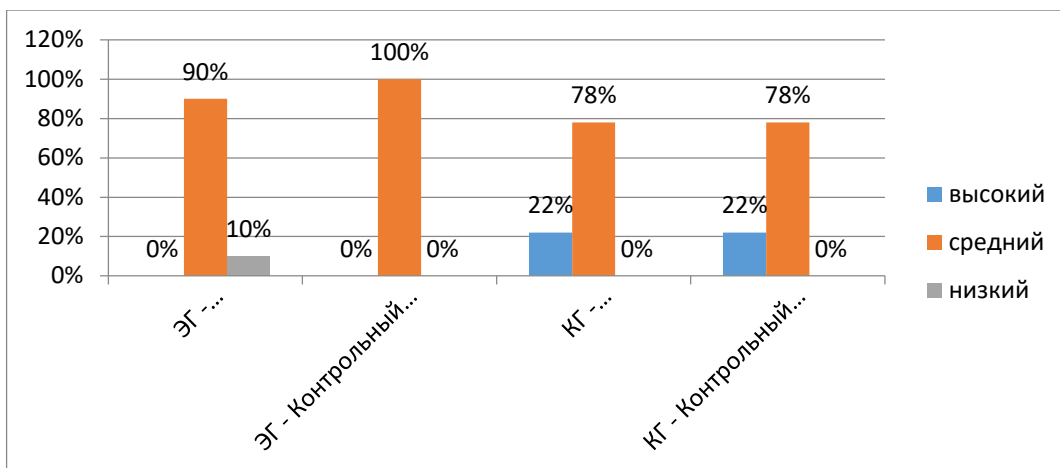


Рисунок 9 – Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапе обследования

Динамика показателей состояния звукопроизношения по методике 2 «Воспитание у детей правильного произношения» (автор: М.Ф. Фомичева) представлена на рисунке 10.

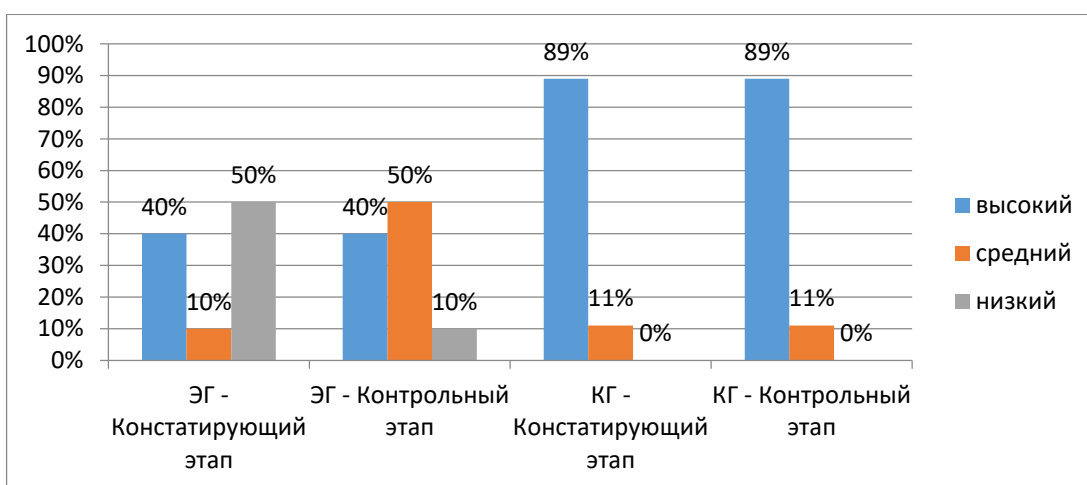


Рисунок 10 – Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапе обследования

Динамика показателей состояния просодической стороны речи по методике «Обследование просодической стороны речи» (автор: Р.Е. Левина) и «Методическому пособию» (автор: О.Б. Иншакова) представлена на рисунке 11.

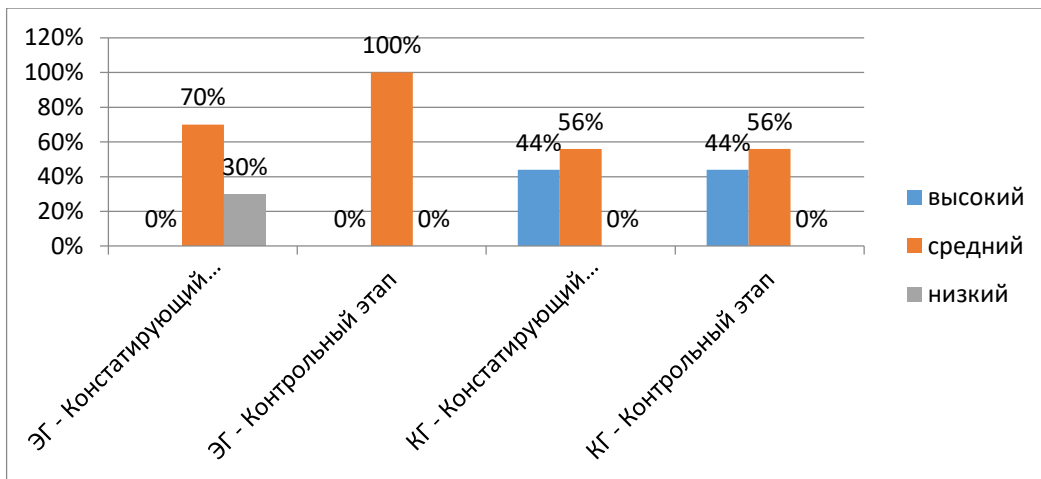


Рисунок 11 – Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапе обследования

Динамика показателей состояния фонематических процессов по методикам «Развитие речи» (автор: О.Е. Грибова), «Речевое развитие младших школьников» (автор: И.В. Прищепова), «Диагностика устной речи» (автор: Т.А. Фотекова) представлена на рисунке 12.

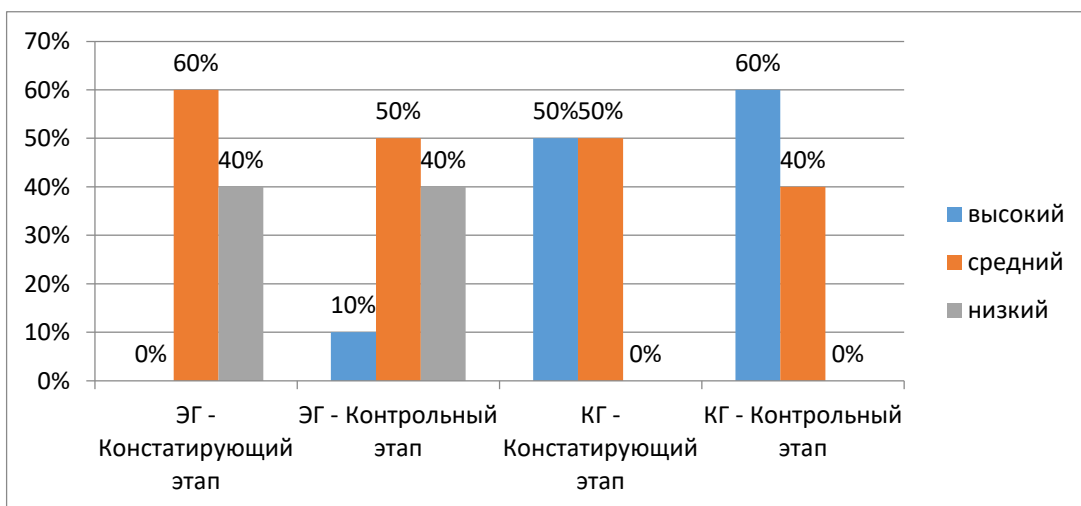


Рисунок 12 – Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапе обследования



Динамика показателей состояния языкового анализа и синтеза по методике 3 «Задания и дидактические игры» (авторы: М.Ф. Фомичева, А.И. Максаков и Л.Ф. Тумакова, А.Б. Басов) представлена на рисунке 13.

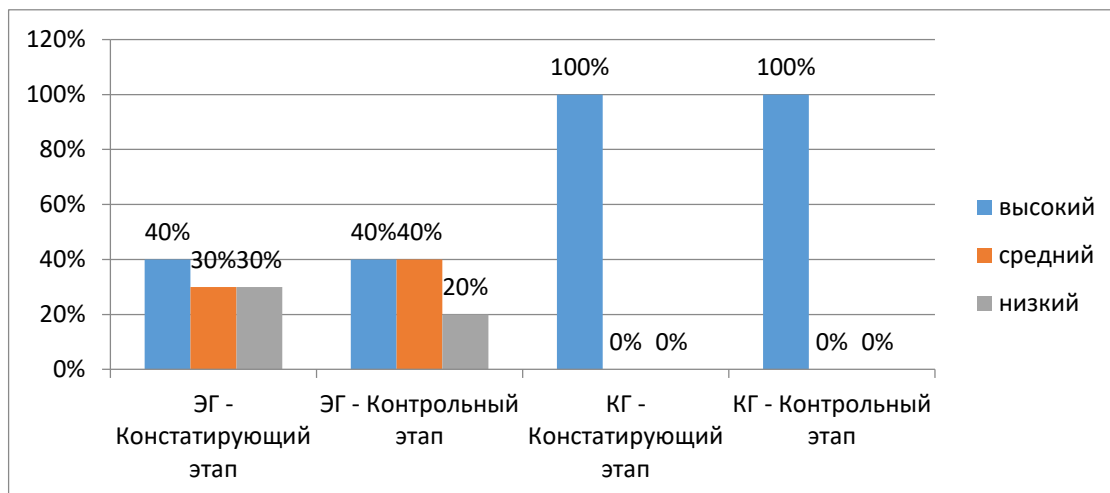


Рисунок 13 – Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапе обследования

Динамика показателей состояния письма по методике 4 «Задания и упражнения» (авторы: под ред. Л.В. Лопатиной, Г.Г. Голубевой, В.А. Калягина) представлена на рисунке 14.

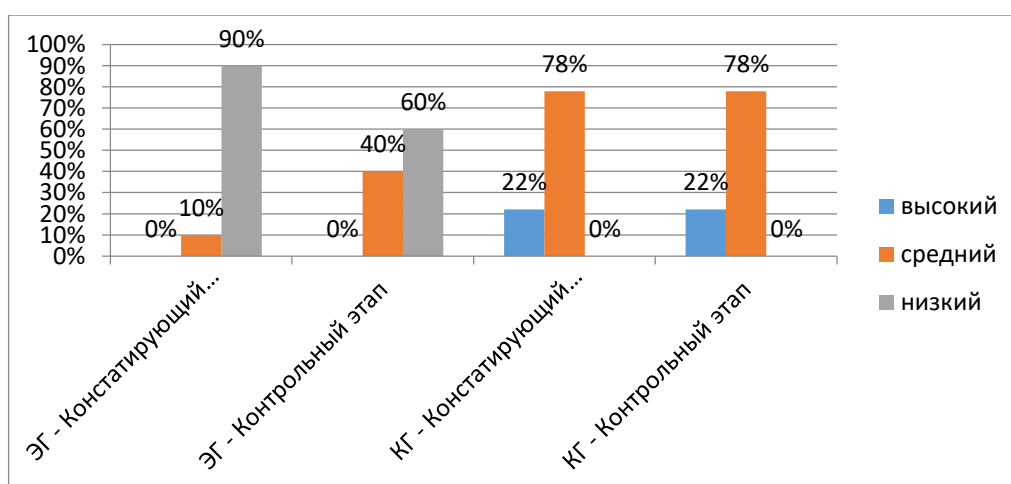


Рисунок 14 – Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапе обследования

Полученные результаты контрольного обследования указывают на эффективность проведения коррекционно – развивающей работы с учащимися 2 классов общеобразовательной школы, так как результаты в экспериментальной группе значительно улучшились. В процессе диагностики и анализа контрольных работ мы смогли констатировать у учащихся: сокращение количества пропусков и замены букв, увеличение темпа письма, ориентирование на листе. Но, в любом случае, еще остаются те дети, с которыми необходимо дальше продолжать коррекционно – развивающую работу, для выведения их на средний уровень овладения навыком письма к концу 2 года обучения.

Полученные теоретические и практические данные подтвердили правильность выдвинутой гипотезы. Перспектива дальнейшей работы может быть посвящена более углубленному изучению каждого вида дисграфии, разработке методических рекомендаций по профилактике и коррекции каждого вида дисграфии более детально.

## Заключение

Проблема нарушения письма остаётся актуальной. На сегодняшний день многие аспекты еще не до конца изучены и интерес ученых к данной проблеме не прекращается. В процессе овладения навыком письма все операции осуществляются у детей в развернутом виде.

В период обучения грамоте детей учат выделять предложение, осуществлять анализ предложения, выделять звуки из речи. Параллельно с этим детей знакомят со зрительными образами букв, анализируют букву на составляющие ее элементы. Только затем формируется умение воспроизводить сначала элементы букв, потом буквы, затем слова и предложения.

В работе А.Р. Лурия [26] «Очерки психофизиологии письма», письмо характеризуется как психический процесс, который является сложной многоуровневой системой и состоит из структурных компонентов.

«Таким образом, в норме процесс письма осуществляется на основе слуховой дифференциации звуков, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико – грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой – либо функции вызывает дисграфию» [10].

Проблему нарушения письма рассматривали и рассматривают по сей день многие специалисты разных областей. В трудах А.Н. Корнева [17], Р.И. Лалаевой [20], Л.Г. Парамоновой [33], Р.Е. Левиной [22], И.Н. Садовниковой [34], О.А. Токаревой [39], Г.В. Чиркина [42] описывается, что «дисграфия проявляется в трудностях овладения навыком письма». О.Б. Иншакова [16], О.А. Величенкова [9] считают, что «дисграфия характеризуется наличием стойких специфических ошибок, возникающих в результате нарушения письма».

Мы проанализировали литературу по данной теме, дали характеристику понятия «дисграфия», изучили этиологию и патогенез дисграфии, рассмотрели более подробно классификации и симптоматику возникновения, провели анализ

трудов современных исследователей, рассмотрели статистику нарушений письма у учащихся общеобразовательной школы, выбрали методику исследования процесса письма.

Последние исследования современных авторов Т.Ю. Обнизовой [31], Р.Г. Шимониной [43], С.А. Овсянниковой [32] позволили выделить динамику нарушений письма у учащихся общеобразовательных школ, проанализировать статистические данные и наглядно увидеть виды дисграфий, проявляющихся в частых специфических ошибках. Большой интерес вызывают данные исследований среди учащихся младших классов общеобразовательной школы.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, «что дисграфия является частичным специфическим нарушением процесса письма, в следствие чего наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки. Нарушения письма оказывают влияние на обучение и речевое развитие учащихся общеобразовательной школы» [34].

В настоящее время существует несколько классификаций дисграфий. Ведущей является классификация, разработанная Р.И. Лалаевой [20] и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена. В основе классификации лежит учет несформированности языковых операций.

Таким образом, борьба с проблемой нарушения письма должна начинаться не в школе, а в более раннем возрасте. Работая в классах с большим количеством учащихся, учитель не может полноценно уделять внимание ребенку с трудностями в написании. Если начать корректировку еще в дошкольном возрасте, то не придется устранять ее предпосылки в период школьного обучения. В случае, если данная проблема не была выявлена ранее, то двойка по русскому языку совершенно неизбежна.

Выявление уровня нарушения процесса письма у учащихся 2 классов общеобразовательной школы на констатирующем этапе эксперимента показало, что значительная часть испытуемых экспериментальной группы имеют низкий уровень овладения письмом. Полученные результаты требовали своевременного

коррекционного воздействия и проведения специально организованной коррекционно – развивающей работы.

В работе представлен сборник упражнений, направленных на коррекцию и профилактику дисграфии у учащихся младших классов. Типы упражнений подбирались в зависимости от полученных данных на констатирующем этапе. На каждого ученика был выполнен профиль обследования, на котором видно, на каком этапе овладения навыком письма находится испытуемый. Был разработана методика коррекционно – развивающей работы, направленная на коррекцию и профилактику дисграфии у учащихся 2 классов общеобразовательной школы. С учащимися в течение 4 недель проводились занятия (3 раза в неделю), с использованием упражнений из сборника.

Чтобы проверить насколько эффективной оказалась разработанная и реализованная методика, нацеленная на профилактику и коррекцию дисграфии, мы провели контрольное исследование с применением тех же диагностических методик, которые были использованы на констатирующем этапе. Выполнив полный анализ контрольного исследования, мы внесли все данные в таблицы и гистограммы, а также добавили новые данные в профили учеников, с целью отслеживания их личного прогресса.

Полученные результаты контрольного обследования указывают на эффективность проведения коррекционно – развивающей работы с учащимися 2 классов общеобразовательной школы, так как результаты в экспериментальной группе значительно улучшились. В процессе диагностики и анализа контрольных работ мы смогли констатировать у учащихся: сокращение количества пропусков и замены букв, увеличение темпа письма, ориентирование на листе. Но, в любом случае, еще остаются те дети, с которыми необходимо дальше продолжать коррекционно – развивающую работу, для выведения их на средний уровень овладения навыком письма к концу 2 года обучения.

## Список используемой литературы

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников // Начальная школа / Н. Г. Агаркова. М. 1999. № 9. С. 3 – 10.
2. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев. М.: Изд – во АПН РСФСР. 1955. С. 104 – 149.
3. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии / Т. В. Ахутина. М., 2006. 173 с.
4. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / Т. В. Ахутина, под общ. редакцией кандидата педагогических наук, доцента О. Б. Иншаковой. М., Воронеж, 2001. С. 7 – 20.
5. Безруких М. М. Психофизиологические механизмы трудностей обучения письму на начальном этапе формирования навыка // Новые исследования / М. М. Безруких. СПб., 2004. С. 247 – 253.
6. Бельтюков В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В. И. Бельтюков // Библиография. 1977. № 1. С.16.
7. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / Н. А. Бернштейн. М.: Изд – во НПО «МОДЭК». 2004. – 688 с.
8. Валлон А. От действия к мысли: монография. / А. Валлон. М.: Директ – Медиа, 2008. 416 с.
9. Величенкова О. А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / О. А. Величенкова. Воронеж: НПО «МОДЭК». 2001. С. 45 – 51.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологическое исследование / Л. С. Выготский. М.: Изд – во «Лабиринт». 1996. 416 с.

11. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. М.: Изд – во АПН РСФСР. 1961. 471 с.
12. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. М.: Изд – во «Академия педагогических наук». 1958. 370 с.
13. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников // Дефектология / С. Ф. Иваненко. М. 1984. № 1. С. 52 – 55.
14. Илюхина В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа / В. А. Илюхина. М., 1999. № 8. С. 16 – 24.
15. Иншакова О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ // Практическая психология и логопедия / О. Б. Иншакова // Библиография. 2003. № 1 – 2. С. 12 – 14.
16. Иншакова О. Б. Изменение способа анализа ошибок письма при дисграфии у младших школьников // Изучение нарушений письма и чтения. Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии / О. Б. Иншакова, под ред. Г. В. Чиркиной, Е. В. Оганесяна, М. Н. Русецкой. М.: Изд – во МСГИ. 2004. С. 99 – 105.
17. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма / А. Н. Корнев. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
18. Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребёнка / Н. И. Красногорский. М.: Медгиз, 1957. 300 с.
19. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушения чтения и письма у младших школьников // Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. Ростов – на – Дону: Феникс. 2005. 224 с.
20. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи / Р. И. Лалаева. М. 1983. С. 459 – 498.
21. Левина Р. Е. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Р. Е. Левина. М.: Просвещение. 1965. 233 с.
22. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей // Избранные труды: сборник / Р. Е. Левина. 2005. 72 с.

23. Леонтьев А. Н. Язык, речь и речевая деятельность / А. Н. Леонтьев. М.: Изд – во «Просвещение». 1969. 214 с.
24. Логинова Е. А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации её диагностики и коррекции / Изучение нарушений письма и чтения / Е. А. Логинова. М.: Изд – во МСГИ. 2004. С. 167 – 174.
25. Лопатина Л. В. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сб. метод. Рекомендаций/ Л. В. Лопатина. М.: 2006. 271 с.
26. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма // Логопедия. Методическое наследие / А. Р. Лурия, под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. С.10 – 158.
27. Лыков В. М. Дисграфия // Начальная школа / В. М. Лыков. 1974. №4. с. 74 – 78.
28. Ляудис В. Я, Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. М.: Международная педагогическая академия. 1994. 150 с.
29. Назарова Л. К. О роли речевых кинестезий в письме // Советская педагогика / Л. К. Назарова. 1952. № 6. с. 37 – 51.
30. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Н. А. Никашина. М.: Изд – во «Просвещение». 1965. С. 46 – 66.
31. Обнизова Т. Ю. Овладение навыком письма учащимися с прогрессивной динамикой дисграфии: дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.03 / Т. Ю. Обнизова. М., 2012. 173 с.
32. Овсянникова С. А. Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / С. А. Овсянникова. М. 2009. 196 с.
33. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. СПб.: Детство – пресс. 2006. С. 121 – 129.



34. 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. М.: АРКТИ. 2005. 400 с.
35. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. М.: Владос. 1997. 184 с.
36. Симерницкая Э. Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня / Э. Г. Симерницкая. М.: Изд – во МГУ, 1995. С. 154 – 160.
37. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников / А. Л. Сиротюк. М.: Сфера, 2001. 77 с.
38. Спирина Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. М. 1988. №5. С. 3 – 9.
39. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С.С. Ляпидевского / О. А. Токарева. М.: Изд – во МГПИ, 1969. С. 456 – 469.
40. Хватцев М. Е. Логопедия. Пособие для студентов пед. ин – тов и учителей спец. школ / М. Е. Хватцев. М.: Учпедгиз, 1959. 476 с.
41. Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. М., 2000. 304 с.
42. Чиркина Г. В. О речедвигательных нарушениях // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Г. В. Чиркина, под ред. Р. Е. Левиной. М.: Изд – во «Просвещение», 1965. С. 99 – 104.
43. Шимонина Р. Г. Особенности нарушений письма у младших школьников: дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.03 / Р. Г. Шимонина. М., 2017. 122 с.
44. Эльконин Д. Б., Журов Л. Е. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журов. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.

## Приложение А

Таблица А.1 – Список обучающихся 2 классов

Экспериментальная группа	Контрольная группа
Амина А	Ксюша Б
Лиза А	Денис В
Леша Б	Вова В
Юра Ж	Медина Г
Сухроб М	Саша К
Милена П	Дима К
Артём С	Артём К
Дима С	Вика С
Ваня Щ	Тимофей С
Дима Я	

Приложение Б  
Сборник упражнений

Таблица Б.1 – Сборник упражнений

Тип упражнения	Показатель	Примеры
Артикуляционная гимнастика	Умение правильно произносить звуки,	«Лошадка», «Горка», «Вкусное варенье», «Качели», «Часики».
Дыхательная гимнастика	определять положение губ/языка/мягкого нёба.	«В зоопарке», «Домашние животные», «Шум природы».
Назвать предметы, начинающие на заданный звук		Вспомни и назови предметы, начинающиеся на звук [ж],[ш],[с], [з], [р], [л].
Последовательно назвать звуки в слове, определить количество звуков в слове.	Умение определять количество и последовательность звуков в слове	Прочитай слово: гора Назови последовательно каждый звук в слове, посчитай сколько всего звуков в слове.
Выбрать из ряда картинок те, названия которых соответствуют схеме.		Перед тобой звуковая схема. Посмотри внимательно на картинку, назови, что на ней изображено. Какие слова подходят к звуковой схеме?
Составить звуковую схему слова		Послушай внимательно загадку. Я мягкая, послушная Но, когда я захочу, даже камень источу Запиши отгадку, составь под словом звуковую схему.
Выписать зашумленные буквы	Умение дифференцировать символы, которые имеют схожее графическое обозначение	Посмотри внимательно на картинку. Какие буквы ты видишь? Выпиши.
Соотнести буквы и её элементы		Посмотри внимательно. Найди букву и её элементы, соотнеси.
Назвать буквы по контурам		Посмотри внимательно, какие буквы ты видишь, назови.
Произнести правильно написанные буквы		Посмотри внимательно, подчеркни буквы, которые написаны правильно. Произнеси их.
Конструирование букв		Составь букву из счетных палочек. Вылепи букву из пластилина. «Танграм».

## Продолжение Приложения Б

### Продолжение таблицы Б.1

Подобрать слово к слоговой схеме	Умение делить слова на слоги	Посмотри на схему, попробуй подобрать 2 слова к этой схеме.
Записать слова и разделить на слоги		Посмотри на картинки. Запиши слова и раздели на слоги, поставь ударение.
Распределить картинку по количеству слогов в слове		Посмотри на картинки, назови, что изображено. Давай поделим на слоги. В 1 корзинку положи картинки, в названии которых 2 слога, во вторую – 3 слога Вода, магазин, туча, кошка, яблоко, весы, молоко, картина, огурец, окно.
Назвать слово	Умение услышать звук и выделить его среди других	«Подбери картинку», «Найди лишнее слово».
Назвать слово, в названии которого есть заданный звук		«Магазин», «Домашние животные».
Определить звук, который есть во всех словах		Карточки со словами: гриб, гном, огонь, горка, гусеница. Ум, маска, мир, морковь, яма.
Назвать и раскрасить картинки с заданным звуком		Назови и раскрась только те картинки, в названии которых есть заданный звук.
Дифференцировать парные согласные в словах		Допиши недостающую букву в словах. Выпиши глухие парные согласные в 1 столбик, звонкие парные согласные во 2 столбик.
Составить предложение по схеме	Умение согласовывать слова в предложении, использовать предлоги.	Составь предложение, используя схему. Добавь предлог.
Составить предложение, используя ряд слов		Составь предложение из заданных слов.
Определить количество слов в предложении	Умение определять количество слов в предложении.	Прочитай предложение. Сколько слов в предложении?
Определить последовательность слов в предложении		Прочитай предложение. Определи какое слово 1, 2, 3,4. Светит яркое солнце. Сегодня дует сильный ветер.

## Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.1

Составить графическую схему предложения		Прочитай предложение. Составь схему этого предложения. Дети играют на улице.
Определить границы предложения, расставить знаки препинания.		Предложения рассыпались. Определи границы предложения и расставь знаки препинания. Пришла осень Трава пожелтела Листья падают на землю Птицы улетают на юг С огорода и полей убрали урожай
Графический диктант	Умение ориентироваться на листе бумаги	Диктант по клеточкам
Геометрический диктант		Нарисуй в центре листа круг, в верхнем левом квадрат, в нижнем правом углу треугольник, в верхнем правом углу звезду, в нижнем левом углу ромб.
Лабиринт		Помоги зайчику выбраться из леса и найти дом.
Скопировать по образцу	Умение ориентироваться на образец	Внимательно рассмотри образец. Повтори рисунок на листочке.
Конструирование по образцу		Посмотри на образец. Повтори при помощи счетных палочек/пластилина.
Назвать предметы и дорисовать недостающие части		Посмотри внимательно на картинки, что изображено на них. Дорисуй недостающие части предметам.
Написание элементов букв в пределах рабочей строки.	Умение работать в пределах рабочей строки, соблюдать одинаковый размер символов.	Письмо элементов букв в пределах рабочей строки.
Безотрывное письмо		Продолжи ряд, не отрывая руки.
Обвести по точкам		Обведи по точкам. Что получилось?

## Приложение В

### Профили обучающихся экспериментальной группы

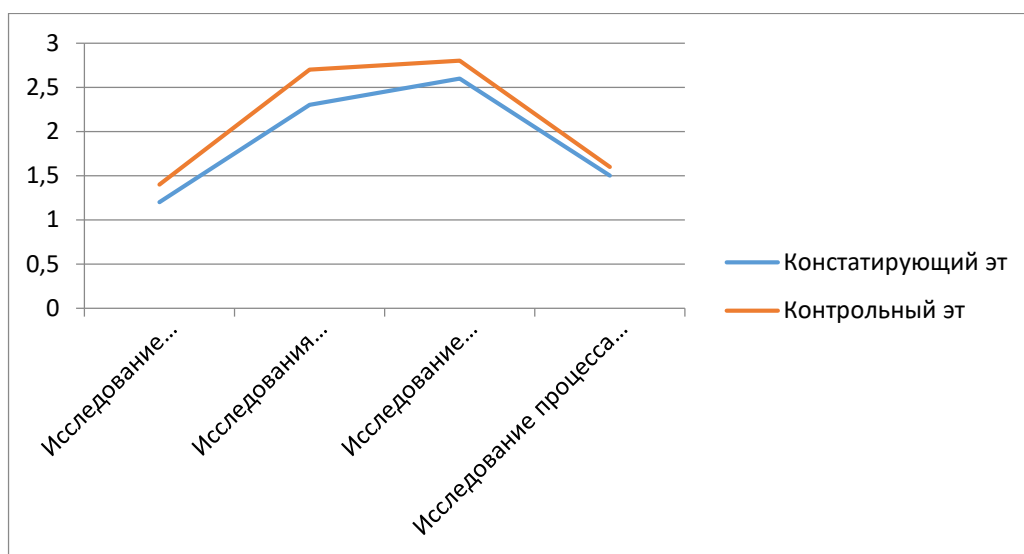


Рисунок В.1 – Профиль Амины

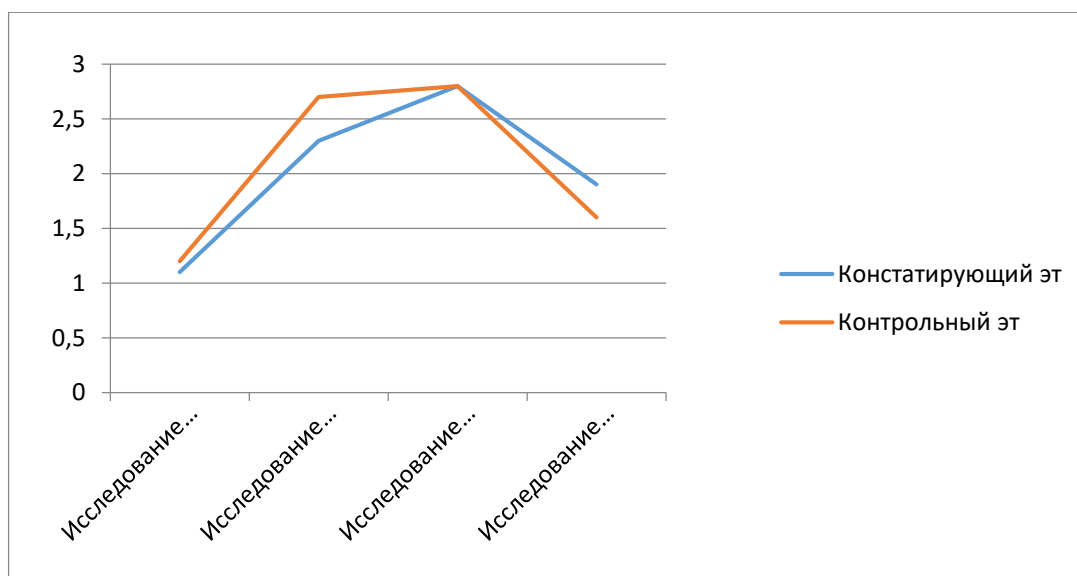


Рисунок В.2 – Профиль Лизы

## Продолжение Приложения В

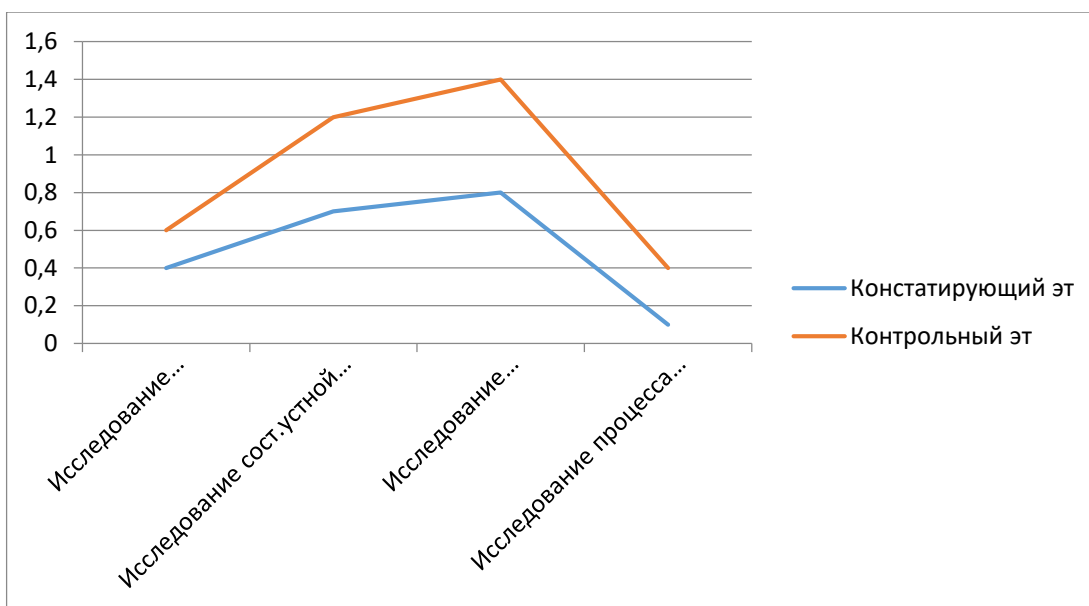


Рисунок В.3 – Профиль Леша Б

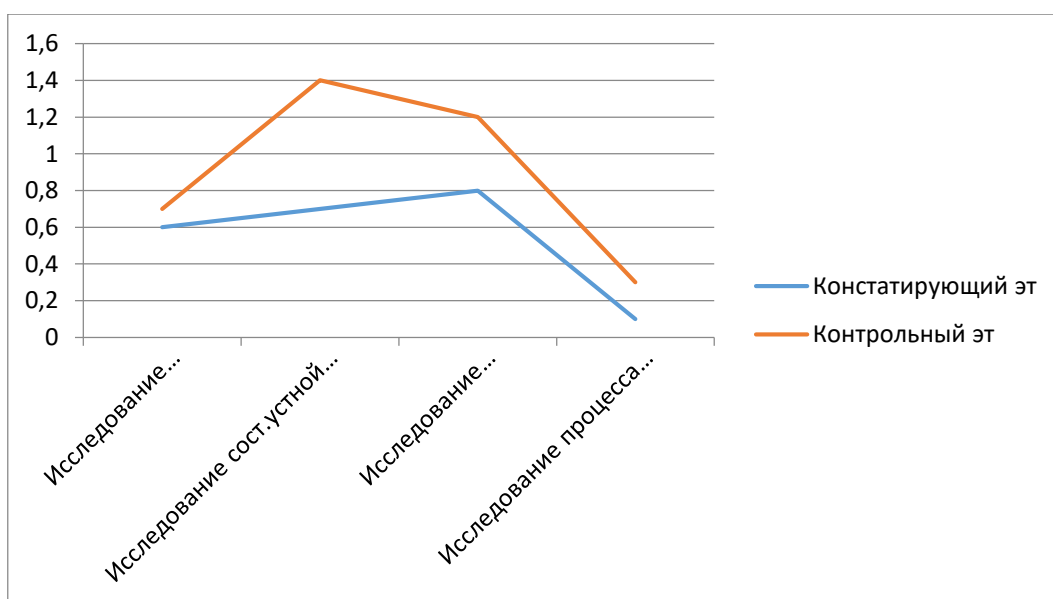


Рисунок В.4 – Профиль Юры Ж

## Продолжение Приложения В

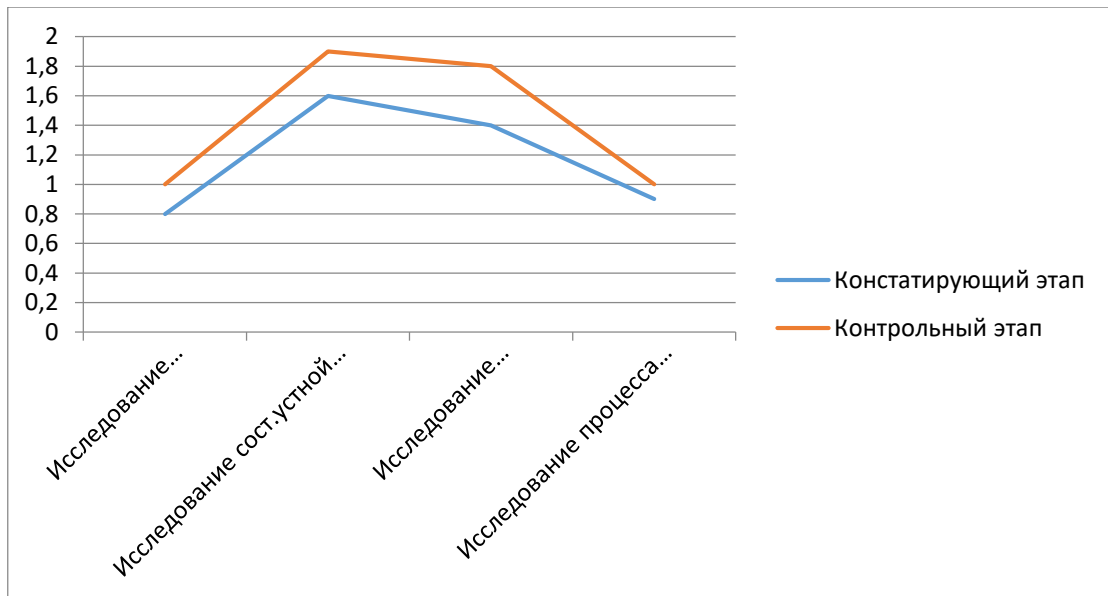


Рисунок В.5 – Профиль Сухроба

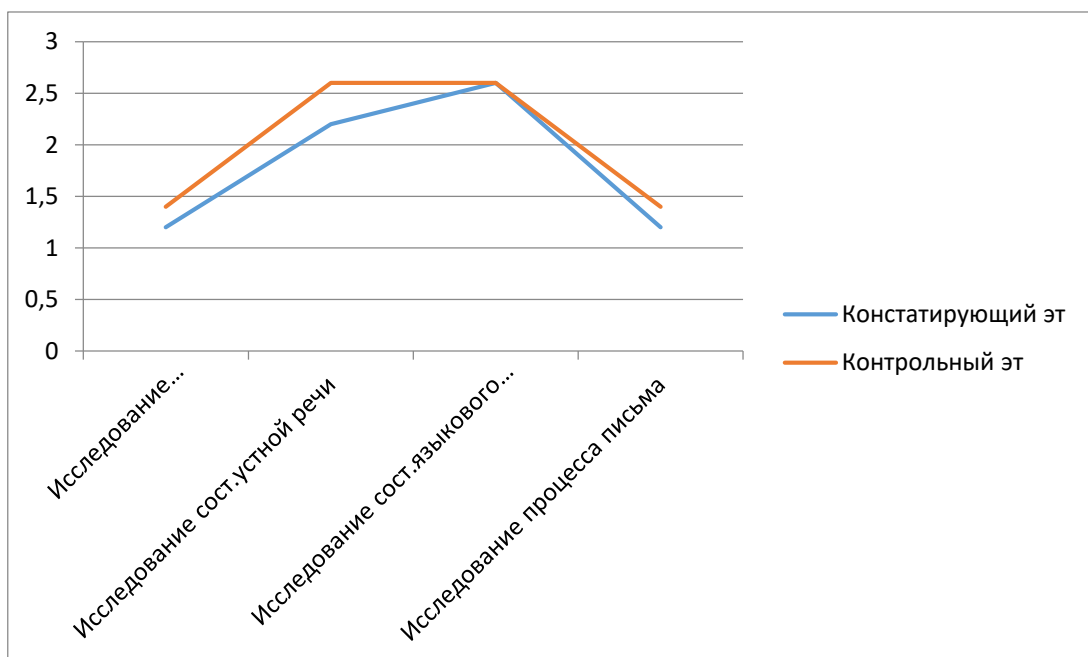


Рисунок В.6 – Профиль Милены



## Продолжение Приложения В

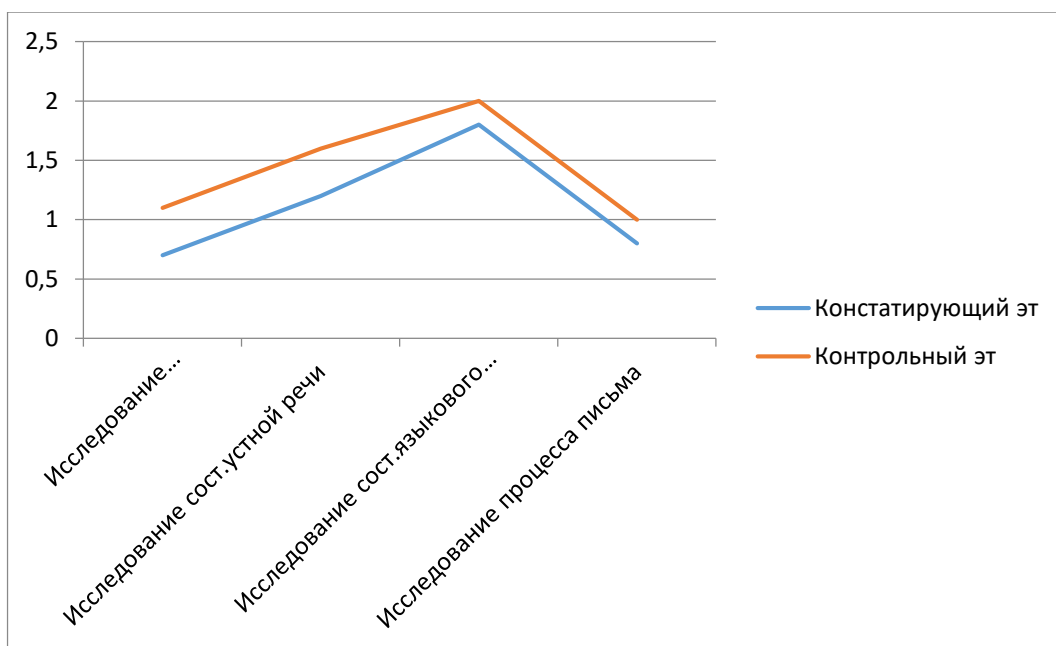


Рисунок В.7 – Профиль Артёма С.

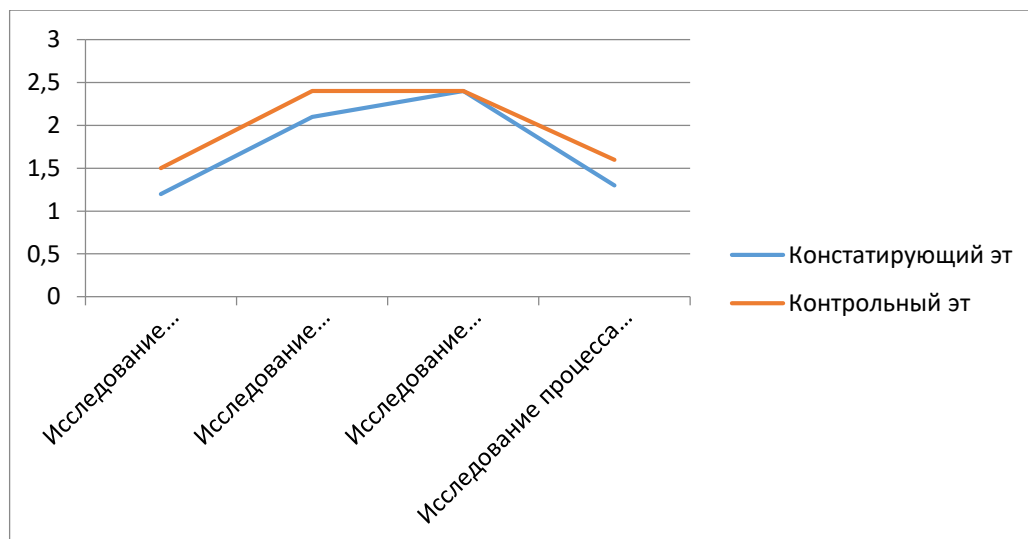


Рисунок В.8 – Профиль Димы С.

## Продолжение Приложения В

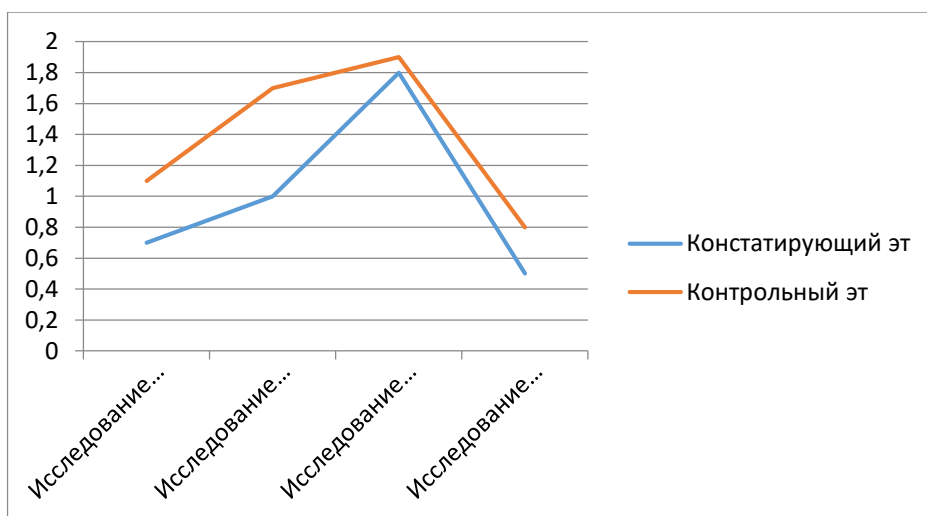


Рисунок В.9 – Профиль Вани Щ.

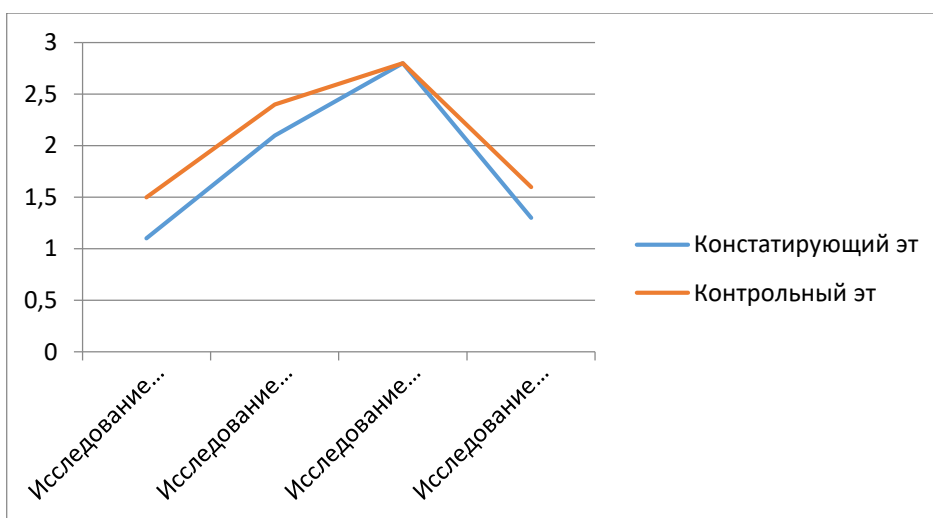


Рисунок В.10 – Профиль Димы Я