

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный
университет Педагогический институт
им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03

«Специальное (дефектологическое)
образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**«Логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи
младших школьников»**

Студент

Деря 30.01.26
(подпись, дата)

Депутатова Александра
Владимировна

Научный руководитель

Жу 30.01.26
(подпись, дата)

к. пс. н., доцент Н.Л. Морозова

Нормоконтролёр

Мат 30.01.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Рецензент

учитель-логопед МБОУ
СОШ им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное

Фролова 30.01.26
(подпись, дата)

Л.В. Фролова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 26.01.26 № 6...)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/200 (протокол заседания ГЭК от 14.02.26 № 8)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА И ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	
1.1. Основы процесса письма	9
1.2. Классификации и характеристика форм дислексии и дисграфии	13
1.3. Характеристика взаимодействия логопеда и учителя начальных классов	27
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
2.1. Организация, содержание и методика проведения констатирующего эксперимента	31
2.2. Анализ результатов изучения письменной речи	36
ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
3.1. Принципы и методы логопедической работы по коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	44
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников	47
3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	71
ПРИЛОЖЕНИЯ	2

ВВЕДЕНИЕ

Из года в год всё чаще проявляется отрицательная динамика развития у младших школьников навыков чтения и письма. Сначала они пропускают и путают буквы, пишут в зеркальном отражении, или же добавляют не нужные элементы или буквы в структуру слова. А учителя начальных классов, в свою очередь, списывают данные ошибки на невнимательность и лень обучающихся.

Обучение грамоте, бесспорно, всегда вызывало трудности в усвоении, и представляло собой сложный этап для многих детей, обучающихся в школе. И всё же, не смотря на это, данный период так же является одним из самых важных и основных для дальнейшего успешного просвещения обучающихся. Но, к сожалению, многие учащиеся не усваивают необходимый уровень знаний и умений в этой сфере развития, что влечёт за собой большое искажение в траектории развития учеников.

Не имея фундаментальных навыков чтения и письма, учащиеся встречаются с трудностями изучения различных предметов в школе, начинают сильно отставать по учёбе. Что может впоследствии привести к полному уничтожению мотивации к обучению, снижению самооценки, а так же к появлению неблагоприятной окружающей среды, в которой придётся существовать ребёнку. В первую очередь, это возможное излишнее давление родителей и учителей, на неуспевающего учащегося. Во вторую очередь, это насмешки со стороны сверстников, которые могут привести к замкнутости ребёнка.

Одной из наиболее частых причин неуспеваемости детей является специфическое нарушение письма (дисграфия). По данным разных авторов, в России специфические нарушения письма выявляется у 40-50% учеников начальных классов.

Специфические нарушения письма проявляются в первую очередь на основе несформированности некоторых психических функций, из которых и

вытекают частые нарушения процесса письма. Поэтому не все ошибки в детских тетрадях являются результатом невнимательности и нежеланием учиться.

Дисграфия у учеников начальных классов выражается через устойчивые либо регулярно возникающие ошибки, никак не обусловленные слабым знанием грамматики и правописания. Это нарушение встречается приблизительно у трети учащихся начальной школы. Некоторые родители склонны обвинять современные образовательные методики, чрезмерную нагрузку на мозг ребёнка и быстрое распространение высоких технологий. Однако подобные утверждения неверны, равно как и распространенное заблуждение, будто дисграфия свидетельствует о низкой интеллектуальной способности ребёнка.

Нарушения письма специфического характера самостоятельно не исчезают, их важно целенаправленно исправлять. Логопеды, учителя и психологи при изучении проблем отмечают несколько вариантов отклонений, обусловленных такими механизмами, как путаница схожих по начертанию букв, затруднения фонетико-фонематического анализа, ошибки произношения похожих звуков, проблемы формирования чёткого визуального образа букв.

Приведённые причины возникновения проблем с письмом, безусловно, не исчерпывают всего многообразия, а лишь отражают наиболее распространенные случаи. Чтобы выявить истинные механизмы развития дисграфии, важно анализировать сочетание специфических ошибок различных видов и исследовать связь расстройств письменной речи с особенностями функционирования психики.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что в реальной практике обучения письменной речи в школе обнаруживаются серьезные недостатки. Известно, что не только младшие школьники, но и многие выпускники школ не могут самостоятельно построить текст, выражающий их мысли и чувства. Основная причина заключается в том, что практика

обучения учащихся начальных классов не учитывает специфику функционирования и развития письменной речи и не задает ее как умение строить семантические самостоятельные высказывания. А также недостаток взаимодействия между логопедом и учителем начальных классов в общеобразовательных организациях, направленного на помощь в овладении и коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста.

В связи со всеми вышеназванными причинами возникла необходимость экспериментального исследования.

Проблема исследования заключается в необходимости изучения состояния письменной речи младших школьников.

Объект исследования письменная речь младших школьников общеобразовательных организаций.

Предмет исследования содержание логопедической помощи по преодолению нарушений письменной речи при взаимодействии с учителем начальных классов в условии общеобразовательной организации.

Цель исследования разработка модели сотрудничества учителя-логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи исследования:

1. Изучить специальную психолого-педагогическую, методическую литературу по проблеме специфических нарушений письма у младших школьников и ее коррекции, а также специальную литературу, направленную на изучение характера взаимодействия учителя и логопеда в общеобразовательной школе.
2. Составить программу изучения письменной речи детей младшего школьного возраста.
3. Провести обследования письма учащихся 2-ых классов и обобщить полученные результаты.
4. Изучить принципы и методы логопедической работы по коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста.

5. Разработать модель взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников.

6. Провести апробацию содержания логопедической помощи при взаимодействии с учителем начальных классов в общеобразовательной школе.

Перед началом исследования нами было выдвинута **гипотеза** о том, что коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста в рамках общеобразовательной организации будет наиболее эффективна при активном взаимодействии с учителями начальных классов по вопросам совместной помощи детям, испытывающим трудности в овладении письменной речью.

Методологические и теоретические основы исследования составили труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Р.Е. Левиной, З.А. Репиной, Г.В. Чиркиной, А.Р. Лурия, А.В. Ястребовой, И.Н. Садовниковой и др.

Методологию исследования включает: изучение и обобщение теоретической литературы по рассматриваемой проблематике, применение группировки материалов, описание, сопоставление, упорядочивание и итоговое обобщение полученных результатов. Проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапа, включающие статическую обработку результатов исследования и обобщение экспериментальных данных.

Экспериментальная база исследования: МБОУ СОШ № 75/62 г. Пензы им. Героя Советского Союза А.И. Мереняшева. Всего в исследование участвовало 6 учащихся второго класса.

Исследование проводилось с 2023 по 2026 год в три этапа.

На первом этапе (2023-2024) было осуществлено научное обоснование методологических основ работы, уточнялся используемый терминологический аппарат; конкретизировались гипотеза, цель и задачи, проводился констатирующий эксперимент.

На втором этапе (2024-2025) был проведён обучающий эксперимент, в

ходе которого была апробирована разработанная модель взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов.

На третьем этапе (2025-2026) при осуществлении контрольного эксперимента была установлена результативность созданной модели сотрудничества логопеда и учителя начальной школы.

Теоретическая значимость исследования:

- уточнена специфика работы с письменной речью у детей младшего школьного возраста;
- приводится дополнительная информация о важности сотрудничества учителей и логопедов в процессе исправления нарушений письменной речи.

Практическая значимость данной работы состоит в формировании свежих идей и предложений, применимых в разных сферах практики, включая научно-исследовательские направления и образовательный процесс в общеобразовательных организациях. Разработанная модель сотрудничества между специалистами, может быть успешно интегрирована в специализированную работу учителей-логопедов, и в повседневную педагогическую практику учителей начальных классов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Письменная речь является сложным многоуровневым процессом, нарушения которого имеют системный характер и требуют комплексного, поэтапного логопедического воздействия.
2. Разработанная система логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи, обеспечивает положительную динамику в развитии письменной речи у младших школьников, способствует улучшению когнитивных функций, орфографических и пунктуационных норм русского языка и формированию положительного отношения к учёбе.

Структура и объём диссертации. Научная работа объёмом 77 страниц включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы и приложения. Диссертация проиллюстрирована 5 таблицами, 6 диаграммами. Список литературы состоит из 51 источника.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА И ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

1.1. Основы процесса письма

Трудности с чтением и письмом у учащихся начальных классов часто обусловлены недостаточным развитием необходимых умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение данных действий. Согласно исследованиям, значительная часть проблем вызвана слабым владением устной речью, трудностями звукового анализа и нестабильностью произвольного внимания.

Письмо представляет собой сложный многоуровневый процесс, требующий координации различных анализаторных систем, включая зрительный, речедвигательный, речеслуховой, общедвигательный аппараты. Взаимодействие между этими системами носит взаимообусловленный характер, что обеспечивает целостность и эффективность письма. Письменная речь неразрывно связана с устной, и соответственно, реализация процесса письма возможна лишь при условии высокого уровня сформированности устной речи [19].

Согласно исследованиям О.В. Правдиной, письменная форма речи обладает рядом особенностей, отличающих её от устной коммуникации. Устная речь характеризуется использованием невербальных компонентов вроде мимики, жестов, интонаций и контекста разговора, что помогает лучше воспринимать и понимать сказанное. Напротив, в письменной речи эти элементы компенсируются такими средствами, как прописные буквы, разделение текста на отдельные слова, абзацы, использование пунктуации, выделение значимых фрагментов подчёркиванием либо специальными способами написания омонимов. Дополнительно письменная речь зачастую дополняется визуальными материалами – иллюстрациями, графиками,

диаграммами, таблицами, которые тесно взаимосвязанные с основным содержанием текста [36].

В силу того, что письменная речь базируется на развитии устной речи, последняя формируются первой, а письмо надстраивается над уже сформированной устной речью.

Процесс письма у взрослых характеризуется высокой степенью автоматизации и существенно отличается от письма детей, осваивающих эту способность. У взрослых письмо представляет собой осознанную деятельность, направленную на передачу содержания или сохранение информации. Оно происходит целостно и интегрировано, когда слово записывается целиком, а не формируется по частям. Во время письма осуществляется двойной контроль – через ощущения тела и зрения, что обеспечивает чёткость и результативность выполнения этой деятельности.

Автоматизированные движения руки представляют собой завершающий этап когнитивного процесса перехода устной речи в письменную форму. Данный этап является результатом предшествующей сложной деятельности, включающий ряд операций, который у взрослых людей носят свёрнутый и автоматизированный характер. Однако на начальном этапе данные операции представляются детям в развёрнутом более подробном виде, демонстрируя последовательность и сложность механизмов, лежащих в основе процесса письма.

А.Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» детально описывает последовательность операции, на которых строится процесс письма.

Первый этап – это формирование мотива и задачи, которые формируют цель письменной деятельности. Это может быть передача информации, её фиксация на определённое время или же побуждение к действиям. На этом этапе формируется семантическая программа высказывания, включающая последовательность мыслей и их логическую структуру. Начальная мысль должна соотноситься с синтаксической структурой предложений, что требует

от человека соблюдения правильного порядка слов, учета уже написанного материала и того, который ему предстоит написать.

Перед записью предложение разделяется на отдельные слова, поскольку письменная форма речи предполагает чётко обозначенные границы между ними.

Наиболее трудной операцией при письме является звуковой разбор структуры слова, который включает определение порядка следования и места каждого звука внутри слова. Такой звуковой анализ происходит благодаря взаимодействию слухоречевых и речедвигательных анализаторов, причём сам процесс произнесения, независимо от того, произносится ли слово вслух, шёпотом либо мысленно, существенно влияет на различие звуков и осознание их очерёдности. Для детей младшего школьного возраста именно проговаривание играет важную роль, выполняя функции самоконтроля и корректировки, способствуя лучшему восприятию и передаче звуковой структуры слова.

Второй этап – это соотнесение выделенных фонем с соответствующими зрительными образами букв. Этот процесс требует дифференцированного восприятия графических символов и их отличие от других, в особенности от графически сходных букв. Дифференциация букв основывается на сформированности зрительного анализа, синтеза и пространственных представлений, что обеспечивает точное и корректное восприятие и воспроизведение графических символов.

Третий этап – это моторная операция процесса письма, которой соответствует воспроизведение зрительного образа буквы с помощью движений рук. Этот процесс сопровождается кинестетическим контролем, который по мере написания слов подкрепляется зрительным контролем и чтением написанного текста. Взаимодействие зрительных, кинестетических и слухо-речедвигательных представлений с графическим образом букв обеспечивается сложным взаимодействием различных анализаторных систем [28].

Согласно теории Н.А. Бернштейна, управление движениями осуществляется многоуровневой системой мозга, где каждый уровень структурно и функционально формируется постепенно, взаимодействуя и соподчиняясь в определённых ритмах, характерных для конкретных видов деятельности. Этот многоуровневый подход позволяет обеспечить высокую точность и автоматизацию движений руки, что является ключевым аспектом процесса письма.

Функциональная система, обеспечивающая нормальный процесс письма, представляет собой сложный нейropsychологический конструктор, включающий в себя различные области коры левого полушария головного мозга и интеграцию всевозможных анализаторных систем, таких как акустическая, оптическая, моторная и т.д. Каждая из этих систем вносит свой специфический вклад в реализацию отдельных компонентов письма, в то время как их совокупная деятельность создает оптимальные условия для осуществления целостного процесса письма.

Согласно концепции А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой и Т.В. Ахутиной, состав письма и его психофизиологические механизмы могут быть представлены в облике многоуровневой организации, отражающей иерархическую природу данной работы. На этом основании выделяются следующие уровни:

1. Возникновение планов, мотива к письменной речи.
2. Создание замысла (о чем писать).
3. Создание на его основе общего смысла (что писать), содержание.
4. Регуляция деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

Таким образом, письменная деятельность представляет собой сложный многоступенчатый процесс, объединяющий несколько рубежей: от постановки цели и мотивации до формирования смысла текста, произнесения звуков, воспроизведения буквенных символов и выполнения физических движений рукой. Для успешного прохождения каждого этапа необходима

согласованная работа разных областей мозга и сенсорных систем, что трансформирует акт письма одновременно в интеллектуальное и нейрофизиологическое действие. Осознание этих процессов помогает лучше понять причины возможных проблем в освоении письменной речи и создать действенные методики помощи и развития данного значимого умения.

1.2. Классификации и характеристика форм дислексии и дисграфии

Процесс овладения письменной речью представляет собой сложный когнитивный механизм, который тесно связан с уровнем сформированности устной речи. Устная речь включает в себя несколько важных компонентов: звукопроизношение, фонематическое восприятие, лексико-грамматическую структуру и связную речь. Эти компоненты взаимозависимы между собой и взаимодополняют друг друга, обеспечивая полноценное развитие речевых навыков.

В контексте изучения нарушений чтения, Р.И. Лалаева выделяет несколько видов дислексий, каждая из которых имеет специфические нарушения в функционировании различных сторон речевой системы [24].

1. Фонематическая дислексия

Фонематическая дислексия проявляется недостаточным развитием функций фонематической структуры речи. Эта структура включает систему фонем, отличающихся друг от друга особыми признаками, влияющими на различие смыслов слов. В русском языке такими особенностями являются различия звуков по твёрдости и мягкости, звонкости и глухости, а также по месту и способу произношения.

В.К. Орфинская выделяет три основные функции фонематической системы:

- ✓ Смыслоразличительная функция заключается в том, что изменение одной фонемы или её признака приводит к изменению смысла слова.
- ✓ Слухопроизносительная дифференциация фонем предполагает способность различать фонемы акустически и артикуляционно.
- ✓ Фонематический анализ включает в себя способность разбивать слово на составляющие его фонемы [33].

У детей с дефицитарностью указанных когнитивных функций наблюдаются характерные аграмматизмы при осуществлении процесса чтения, выражающиеся в феномене посимвольного восприятия текста и нарушении фонологической структуры лексической единицы. К типичным примерам подобных расстройств относятся пропуски согласных при стечении (марка – «мара»); вставки гласных между согласными (пасла – «пасала»); перестановки звуков и слогов (утка – «тука»); а так же пропуски и вставки звуков в отсутствие стечения согласных (лопата – «лата», «лотапа»).

2. Семантическая дислексия

Семантическая дислексия, которую ещё называют механическим чтением, проявляется неспособностью понимать смысл прочитанного материала, хотя технически процесс чтения выполняется корректно. У детей с таким типом дислексии возникают проблемы с осмысленным толкованием слов и выражений даже при правильном озвучивании и передаче содержания текста.

Подобные затруднения проявляются как при послоговом разборе, так и при целостном восприятии слов. Учащиеся, страдающие от семантической дислексии, сталкиваются с трудностями при выполнении следующих видов учебных заданий:

- ✓ слитное произнесение слов, представленных в виде последовательно произнесённых изолированных звуков с короткой паузой между ними (л, у, ж, а);

✓ воспроизведение слов и предложений, представленных по слогам (*де-воч-ка со-би-ра-ет цве-ты*).

Главной причиной таких нарушений выступает несформированность представлений о синтаксических связях слов в предложении. В процессе чтения слова воспринимаются отдельно друг от друга, без опоры на их взаимосвязи с другими элементами предложения.

3. Аграмматическая дислексия

Аграмматическая дислексия представляет собой недоразвитие грамматического строя речи, включающая морфологические и синтаксические обобщения. У детей с этой формой дислексии проявляются следующие ошибки:

- ✓ изменение падежных окончаний и числа существительных («из-за деревьях», «у товарищах», «кошка» – «кошки»);
- ✓ изменение числа местоимений («все» – «весь»);
- ✓ неправильное употребление родовых окончаний местоимений («дом наша», «такой большая»);
- ✓ неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного («день солнечной», «детей веселую»);
- ✓ изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени («дождь закончилась», «это был страна»), а также формы времени и вида («влетел» – «влетал», «видит» – «видел»).

Данные промахи возникают вследствие низкого уровня развития грамматических знаний, что в дальнейшем осложняет восприятие и осмысление читаемого материала.

4. Мнестическая дислексия

Мнестическая дислексия характеризуется проблемами запоминания букв и смешением их друг с другом. Причина кроется в нарушении ассоциаций между звуками речи и графическими символами, а также расстройстве речевой памяти. Ученики с таким видом дислексии сталкиваются с затруднениями при повторении цепочки из 3-5 звуков либо

слов в заданной последовательности, зачастую путают их очерёдность, пропускают отдельные элементы.

Особенно ярко нарушение проявляется на стадии освоения соответствия звуков и букв, когда детям сложно установить связь между визуальным обликом буквы и произносимым звучанием соответствующего ей звука.

5. Оптическая дислексия

Оптическая дислексия характеризуется трудностями усвоения и смешениями сходных графических букв, что приводит к их взаимным заменам. Чаще смешиваются буквы, отличающиеся дополнительными элементами (*Л – Д, З – В*), а также буквы, состоящие из одинаковых элементов, но расположенные по-разному (*Т – Г, Ь – Р, Н – П – И*).

Эта разновидность дислексии обусловлена неразделённостью визуального восприятия объектов, недостаточным развитием оптико-пространственного восприятия и соответствующих образов, а также нарушениями зрительной ориентации, анализа и синтеза.

Обучающиеся с оптической формой дислексии часто демонстрируют проблемы с восприятием и распознаванием пространства и формы вне речи. Например, когда копируют рисунок образца или воспроизводят изображение по памяти, количество ошибок минимально лишь при изображении простых объектов. Но при попытке скопировать сложный предмет или нарисовать его по памяти число ошибок значительно увеличивается.

При выполнении заданий на рисование и создание конструкций происходит упрощение фигуры, снижается количество деталей, линии размещаются неверно относительно оригинала.

6. Тактильная дислексия

Тактильная дислексия наблюдается у слепых детей и связана с трудностями дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля. В процессе чтения наблюдаются смешения тактильно сходных букв, состоящих из одинакового количества точек, точек, расположенных

зеркально (*в – и, ж – х*), или точек, отличающихся одной точкой (*а – б, б – л, л – к*).

Дети с нарушением зрения, страдающие от тактильной дислексии, нередко сталкиваются с проблемами восприятия собственного тела, ориентации во времени и пространстве, доминирования одной руки над другой, а также задержками развития речи. Во время чтения буквы воспринимаются ими отдельно друг от друга, что вызывает замедление процесса чтения, неправильное понимание текста и затруднения при возвращении к ранее упущенному слову или предложению.

Многообразие патогенетических факторов и различных механизмов нарушения письменной речи указывает на сложность рассматриваемой проблемы, что обуславливает создание исследователями множества классификаций дисграфии.

Терминология, используемая исследователями, отличается значительной вариативностью, однако концептуальное содержание понятий в значительной степени совпадает. А.Н. Корнев выделяет недостаточность разработки систематики дисграфии, которая преимущественно представлена педагогическими интерпретациями [22]. И.Н. Садовникова подчёркивает, что классификация дисграфии обретает жизнеспособность исключительно при условии её трансформации в функциональный инструмент, успешно применяемый в практической деятельности [38].

Современные классификации дисграфии у детей отображают эволюцию научных взглядов и многообразие подходов к изучению природы данного нарушения. Согласно психофизиологической концепции, дисграфия возникает вследствие нарушений процессов анализа и синтеза информации, поступающей от органов чувств. Овладение письмом включает формирование зрительных представлений о форме букв и установление соответствия между ними, звуковыми образами речи и моторными актами артикуляции. Для успешного освоения письма необходимы развитые способности к слуховому и двигательнo-кинeтическому анализу, а также

пространственно-зрительному восприятию, базирующиеся на полноценном функционировании сенсорных систем и согласованности их взаимодействия.

Интенсивность проблем в обучении письму зависит от степени ослабления взаимосвязи между различными видами чувствительности. Преимущественное нарушение одного из анализаторов позволяет выделить следующие виды дисграфии:

1. Акустическая дисграфия: обусловлена недостаточностью фонематического слуха, что приводит к нарушению дифференциации фонем и установлению правильных звукобуквенных соответствий. В письме наблюдаются смещения букв, соответствующих акустически близким звукам, а также пропуски и перестановки букв.

2. Моторная дисграфия: связана с неполноценной деятельностью двигательного анализатора и патологической инертностью в формировании двигательных стереотипов. Это приводит к трудностям в координации движений руки во время письма и выработке двигательных формул букв. Недостаточность моторного анализатора также влияет на качество проговаривания записываемых слов и может негативно сказываться на функционировании акустического анализатора.

3. Оптическая дисграфия: обусловлена недоразвитием зрительных систем коры головного мозга, что проявляется в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений и зрительной памяти. Ребенок испытывает затруднения в запоминании и узнавании букв, что приводит к смешению оптически сходных букв, неправильному расположению элементов букв в пространстве и путанице в их количестве.

Современные психологические и психолингвистические исследования рассматривают письмо как сложную форму речевой деятельности, включающую множество операций различного уровня: семантических, языковых и сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня представляется недостаточно обоснованным. Классификация М.Е. Хватцева, разработанная с позиции

психофизиологического анализа механизмов нарушений письма, включает пять видов дисграфии, два из которых - дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия - присутствуют и в современной классификации [47]:

1. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»): возникает вследствие неправильного звукопроизношения, что приводит к заменам и пропускам букв на письме.

2. Оптическая дисграфия: связана с нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы (*п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м*).

3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма: обусловлена недостаточным развитием чувства слухоречевого ритма, что приводит к пропуску гласных букв и слогов, а также недописыванию окончаний слов, что, впоследствии отрицательно сказывается как на устной речи, так и на письме. Однако современные исследования не признают правомерность выделения этого вида дисграфии, так как ритмическая структура является базовой функцией, а в случае дисграфии речь идет о нарушениях высших психических функций.

4. Дисграфия на почве акустической агнозии: вызвана недифференцированностью слуховых восприятий и недостаточностью фонематического анализа, что проявляется в заменах оппозиционных звуков и искажениях структуры слов и предложений. В письме детей это проявляется в заменах букв, соответствующих оппозиционным звукам, искажениям структуры слов и предложений. Имеющиеся затруднения в

слуховой дифференциации звуков приводят к тому, что буквы не осознаются ребенком, и графема не соотносится с определенным звуком речи.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии: наблюдается при органическом поражении головного мозга, сопровождающемся нарушениями устной речи и специфическими расстройствами анализа и синтеза структуры слов и предложений.

Следует отметить, что классификация М.Е. Хватцева в настоящее время не используется в практической деятельности логопедов, но ее роль в развитии учения о детской дисграфии очень велика. Теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений чтения и письма у детей.

А.Л. Сиротюк, основываясь на исследованиях нейропсихологов, посвященных сложной мозговой организации процесса письма, выделяет три основных вида дисграфических нарушений:

1. Речевые дисграфии (моторная и сенсорная), которые проявляются в комплексе с различными формами речевых дефицитов.

2. Неречевые дисграфии (гностические), возникающие вследствие нарушений сенсорного восприятия, включая зрительное, пространственное и оптико-пространственное.

3. Дисграфии, обусловленные дефицитом целенаправленного поведения, его организационной структуры и контроля, а также несформированностью мотивационной сферы [40].

Дисграфия рассматривается как нарушение речи не только из-за особенностей процесса письма, но также благодаря результатам специализированной логопедической диагностики, показывающей, что среди младших школьников, не имеющих явных нарушений психологического развития и сенсорно-двигательной сферы, чаще всего выявляется форма дисграфии, обусловленная несформированностью определённых структур речевой функции.

На современном этапе наиболее обоснованной представляется классификация дисграфий, разработанная на основе концепции несформированности конкретных операций процесса письма, предложенная сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена. В рамках этой классификации выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия и оптическая дисграфия [47].

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия, во многом сходна с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи, может наблюдаться у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Дефекты в произношении звуков или остаточные нарушения кинестетических ощущений и представлений приводят к трудностям в дифференциации артикуляторных признаков звуков, что затрудняет их успешное соотнесение с соответствующими графемами. У детей с данным видом дисграфии проговаривание при записи, играющее ключевую роль на начальных этапах обучения письму, не становится полноценной опорой для опознания звуков и звукобуквенного анализа слов. В результате в письменных работах детей наблюдаются ошибки в виде смешений и пропусков букв.

2. Акустическая дисграфия, обусловлена недостаточным уровнем развития операций сложного процесса различения и выбора фонем. При нарушении любой из операций (слуховой анализ, кинестетический анализ, выбор фонемы, слуховой и кинестетический контроль) страдает весь процесс фонемного распознавания. В письменных работах детей это проявляется в виде смешений или даже полных замен букв.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, характеризуется неполноценностью различных видов сложных операций, включая деление предложения на слова и синтез предложения, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письменных работах данный вид

дисграфии проявляется в искажении структуры слов и предложений, таких как пропуски, перестановки, добавления букв и слогов, слияние или разрыв слов. Фонематический анализ является наиболее сложным компонентом, поэтому ошибки в виде искажения звукобуквенной структуры слов встречаются наиболее часто.

4. Аграмматическая дисграфия, связана с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, недостаточной сформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки при данном виде дисграфии могут проявляться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов, включая нарушение смысловых и грамматических связей между предложениями, искажения морфологической структуры слов, нарушения согласования слов, предложно-падежные ошибки, пропуски членов предложений и другие. Наиболее ярко аграмматическая дисграфия проявляется к завершению обучения в начальной школе, когда морфологический принцип письма становится более значимым.

5. Оптическая дисграфия обусловлена недоразвитием зрительного гнозиса, мнезиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений. В письменных работах проявляется в виде замен графически сходных букв, искажений в написании букв и зеркального написания.

Исходя из приведённых сведений, можно сделать вывод, что существующие классификации дисграфии, несмотря на некоторые отличия в используемых методиках и терминологии, обнаруживают значительное сходство по своей структуре и функциям. К тому же экспериментальные наблюдения подтверждают мысль о том, что полноценное развитие письменных навыков невозможно без предварительной сформированности устной речи, что находит подтверждение в многочисленных исследованиях психолингвистике и нейропсихологии.

По мнению А.Н. Корнева, трудности в обучении письму являются результатом взаимодействия трех ключевых факторов: биологической недостаточности мозговых систем, обеспечивающих функционирование

письменной речи, функциональной недостаточности, возникающей на этой почве, и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к развивающимся или незрелым психическим функциям. В подавляющем большинстве случаев в анамнезе детей с нарушениями письма обнаруживаются экзогенные вредности, которые, как правило, приводят к поражению мозговых структур [22].

Согласно современным представлениям, дисграфические ошибки включают в себя замены, смещения, вставки букв и слогов, слитное или раздельное написание элементов одного слова, контаминации, ошибки в выделении границ предложения, аграмматизмы, ошибки в структурном оформлении предложений, пропуски слов, а также ошибки оптического характера. Эти ошибки отражают различные аспекты дисфункции письменной речи и требуют комплексного анализа для выявления их причин.

Анализ литературы показывает, что существует разнообразие трактовок происхождения дисграфических ошибок. Так, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и А.Н. Корнев связывают замены и смещения букв с недостаточной сформированностью фонематического слуха, который может быть как первичным, так и вторичным дефектом.

И.Н. Садовникова, в свою очередь, объясняет эти ошибки неправильным обозначением звука буквой. Пропуски букв, по мнению И.Н. Садовниковой, обусловлены нарушением звукового анализа, тогда как А.Н. Корнев указывает на недостаточность фонематического анализа в сочетании с дефицитом слухоречевой памяти и внимания.

Вставки букв И.Н. Садовникова объясняет появлением призвука при медленном проговаривании слова в процессе письма, в то время как другие авторы связывают их с несформированностью фонематического слуха и восприятия [38].

Как отмечает Р.Е. Левина, ошибки, связанные с нарушением структуры предложения и выделением его границ, объясняются не только ограниченностью словарного запаса и недостаточным пониманием слов [26],

но и состоянием интеллектуальных способностей, включая произвольную концентрацию и переключение внимания, а также динамический праксис [22].

Аграмматизмы, проявляющиеся в нарушениях согласования и управления, большинство авторов объясняют бедностью словаря, недостаточностью языковых навыков, несформированностью морфологического анализа и синтаксиса.

Оптические ошибки при письме Р.И. Лалаева связывает с недифференцированностью представлений о сходных формах, а также с недоразвитием оптико-пространственного восприятия, зрительного анализа и синтеза [24].

И.Н. Садовникова и А.Н. Корнев выделяют смещения букв по кинетическому сходству, объясняя их дефицитом кинестетической и динамической стороны двигательного акта, а также медленным формированием кинемы.

Учённые сходятся во мнении, что дети младшего школьного возраста с проблемами письма делают много ошибок, связанных с правилами орфографии. Разработанные классификации ошибок показывают разные взгляды на причины их появления. Часто ученики начальных классов пишут так, как говорят, или слышат, что демонстрирует неверное отображение звучащей речи в письменной форме и связано с неправильным или недостаточно чётким проговариванием звуков.

Е.А. Яструбинская подчеркивает, что стойкие, повторяющиеся ошибки не являются следствием личностных особенностей ребенка, а обусловлены серьезными объективными причинами. Среди них выделяются психофизические и социально-экономические факторы [51].

Социально-экономические причины включают слабую готовность ребенка к школе, нерегулярность школьного обучения, недостаточное внимание к его развитию в семье, двуязычие, неправильную речь

окружающих, ослабленное соматическое здоровье, неблагоприятную семейную обстановку.

Психофизические причины связаны:

- ✓ с органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессах письма и чтения;

- ✓ несформированностью слухового внимания и памяти. Трудности во время переключения с одного вида деятельности на другой, дети с трудом удерживают в памяти ряд из 5-6 слов, трудности в воспроизведении предложения из 4-5 слов, практически недоступным является письмо по памяти. Ученики плохо воспринимают речь учителя, обращенную ко всему классу, сложную инструкцию;

- ✓ неразвитостью зрительного внимания, восприятия и памяти. Дети допускают большое количество ошибок при списывании, затрудняются при нахождении ошибок во время проверки своей письменной работы, не умеют пользоваться таблицами, плакатами, образцами, данными на доске или в учебнике. Большой вред на развитие зрительного анализатора оказывают компьютерные игры. Для чтения и письма губительно развитие бокового зрения, быстро устают глаза. Ребенок теряет слово, слог, строчку;

- ✓ с недостаточностью формирования моторного развития;

- ✓ несформированностью пространственного восприятия. Плохая ориентировка на собственном теле, в помещении, на листе бумаги. Ошибки на письме, смещение элементов некоторых букв (*б-д, т-н, и-у* «*потянул ветерок*» – «*попнул веперок*»);

- ✓ неразвитостью фонематического восприятия. Дети затрудняются в овладении слоговым и звукобуквенным анализом: пропуски букв («*город*» – «*грод*»), недописывание букв и слогов, наращивание слов лишними буквами и слогами («*глубокая*» – «*голубокая*»), перестановки букв или слогов внутри слова («*иногда*» – «*игонда*»), глубокое искажение слова, слитное написание слов, произвольное деление слов («*вскочил на ветку*» – «*вско чилна ветку*»);

✓ несформированностью фонематического слуха. Трудности в различении звуков родного языка, на письме и при чтении это проявляется в виде смещения букв по звонкости и глухости («бабушка» – «папушка»), по акустико-артикуляторному сходству («сушка» – «суса»), допускают ошибки при подборе проверочных слов («столб» – «столтик»);

✓ а также несформированностью слухового восприятия. Дети не могут использовать заученное правило на письме.

Кроме того, дисграфия может быть обусловлена отставанием в развитии лексико-грамматической стороны речи, что проявляется в трудностях структурного построения предложений, формировании грамматических связей и ограниченном словарном запасе.

Неумение правильно образовывать новые слова («ведерко» – «маленькое ведро»). Трудности при образовании прилагательных от существительных даже при опоре на образец («мясной» – «мясн~~ый~~», «кожаный» – «кож~~ный~~»).

Ни одна из причин сама по себе не является решающей, однако каждая играет свою роль в общей картине.

Резюмируя все выше сказанное можно сказать, что овладение письменной речью тесно связано с уровнем сформированности устной речи, поскольку оба аспекта взаимообусловлены и дополняют друг друга. Существует несколько видов дисграфии, каждый из которых отражает специфические нарушения речевых функций и сенсорных систем. Основными причинами дисграфических ошибок являются недостаточность фонематического слуха, пространственного восприятия, моторного развития и органических поражений мозга. Эффективное обучение письму требует всестороннего подхода, направленного на устранение этих недостатков и профилактику нарушений.

1.3. Характеристика взаимодействия логопеда и учителя начальных классов

Многими учеными, например, В.С. Буниной, Н.Н. Волосковой, О.В. Елецкой отмечается, что наиболее эффективным в решении проблемы преодоления нарушений устной и письменной речи учащихся общеобразовательной школы, является взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов. Это обусловлено тем, что учитель начальных классов и учитель-логопед стремятся к общей цели – дать качественное образование. Для этого учителю начальных классов нужно, чтобы каждый обучающийся имел достаточно высокий уровень общего (в том числе и речевого) развития [9].

Нарушения устной и письменной речи оказывают значительное влияние на процесс освоения общеобразовательных компетенций, что требует тщательного анализа и стратегического планирования со стороны педагогического коллектива.

Идентификация указанных затруднений чаще всего осуществляется в конце периода обучения первоклассников либо в начале учебного процесса второклассников, характеризующегося переходом учащихся от базового овладения элементарными компетенциями письменной речи и чтения к освоению предметов повышенной степени когнитивной нагрузки. Данный этап требует не только развития соответствующих операциональных навыков чтения и письма, но и автоматизации данных процедур, наряду с формированием способности эффективно распределять внимание между техническим и семантическим компонентами воспринимаемого материала.

Эффективное решение данной проблемы возможно только при условии тесного взаимодействия между педагогическим коллективом и логопедом. Комплексный подход, включающий взаимный интерес и сотрудничество всех участников образовательного процесса, является важнейшим фактором успешной коррекции речевых нарушений у детей.

Однако в практике школьного образования нередко возникают ситуации, когда учителя проявляют настороженность по отношению к работе логопеда. Это обусловлено недостаточной осведомленностью педагогов о специфике логопедической деятельности в условиях школьного обучения [44].

Эффективная коррекционная деятельность предполагает согласование единых подходов и требований к ученикам со стороны педагога и логопеда. Педагог обязан учитывать важность тщательного и деликатного подхода к оценке учебных достижений школьников с проблемами письменной речи и чтения, принимая во внимание особенности коррекционных мероприятий логопедического характера. Необходимо помнить, что ученики с подобными трудностями нередко испытывают затруднения при выполнении заданий согласно общим школьным нормам, поэтому результаты их труда стоит оценивать с учётом нюансов коррекционно-развивающего процесса.

Во избежание возникновения когнитивных диссонансов и коммуникативных барьеров между преподавателем общеобразовательного учреждения и логопедом, вышеуказанный специалист обязан своевременно информировать педагогический персонал относительно применяемых диагностико-коррекционных методик и педагогических подходов, направленных на оптимизацию образовательного процесса в рамках коррекционно-развивающих занятий с учащимися, имеющими специфические нарушения речи.

Только тесное взаимодействие между учителем и логопедом, основанное на общих требованиях к учащимся и учете специфики коррекционной деятельности, может обеспечить максимальную эффективность в решении проблем с устной и письменной речью. В процессе логопедических занятий ключевыми параметрами оценки эффективности работы учащегося являются психолого-педагогические аспекты, такие как уровень внимательности, активность, мотивация к обучению, а также количество самостоятельно обнаруженных и исправленных ошибок. Это

обусловлено тем, что создание благоприятной психологической атмосферы на уроке имеет первостепенное значение по сравнению с нормативной оценкой. Однако для лучшего взаимодействия между логопедом и учащимся необходимо установление равноправных отношений.

Эмпирическое исследование свидетельствует о систематическом игнорировании учителями начальной школы характерных особенностей письма, обусловленных наличием специфических ошибок, что влечёт неправомерное включение указанных отклонений в стандартизированные критерии оценивания письменной деятельности учеников. Несмотря на проявление выраженной мотивации и стремление школьников с особенностями письма соответствовать образовательным стандартам, выполнение ими заданий зачастую противоречит принятым нормам школьного образования вследствие наличия устойчивых проявлений дисграфии.

Ключевая задача логопеда состоит в формировании компетенции педагогов относительно дифференциальной диагностики дисграфических ошибок и традиционных орфографических нарушений, а также в обосновании целесообразности исключения признаков дисграфического расстройства из системы объективного оценивания результатов учебной деятельности учащихся.

Эффективным научно обоснованным подходом организации междисциплинарного взаимодействия логопеда и преподавателя начального общего образования выступает система консультативной поддержки. Подобная форма сотрудничества базируется на активизации профессиональной субъектной роли педагога начальных классов в процессе решения образовательных затруднений учащегося и обеспечении условий для автономного принятия решений относительно оптимальных траекторий коррекционно-развивающей деятельности. Взаимодействия организуются посредством проведения совместных методико-практических мероприятий, направленных на обсуждение актуальных вопросов дидактики и

учебно-воспитательной практики, включая взаимный обмен передовыми технологиями педагогического труда.

Дополнительно значимой формой интеграции усилий указанных специалистов становится организация демонстрационных уроков логопедом. Подобные занятия предоставляют учителю уникальную возможность освоения специфичных приёмов, методик и игровых форм активности, адаптированных для включения в повседневную образовательную деятельность с целью повышения результативности и эффективности образовательного процесса.

В течение учебного года, на консультациях и в ходе бесед, логопед и учитель начальных классов информируют друг друга о направлениях и методах коррекционно-педагогической работы, направленной на коррекцию специфических нарушений письма.

Направления работы:

1. Развитие языкового анализа и синтеза.
2. Развитие фонематического слуха и восприятия, фонематического анализа и синтеза.
3. Развитие моторной сферы.

Логопед может также рекомендовать учителю начальных классов различные игры и упражнения, которые педагог будет использовать на своих уроках.

Таким образом, достижение единого подхода к обучению младших школьников, нуждающихся в коррекционной помощи, требует согласованных усилий логопеда и учителя. Внедрение данной модели взаимодействия позволит повысить эффективность коррекционной работы, что в свою очередь будет способствовать более адекватной адаптации учащихся к учебному процессу и успешному освоению общеобразовательных компетенций.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация, содержание и методика проведения констатирующего эксперимента

В контексте изучения особенностей формирования письменной речи у учащихся начальной школы был организован констатирующий эксперимент, нацеленный на идентификацию специфических дисфункций, оказывающих негативное воздействие на уровень сформированности письменных компетенций данной возрастной группы.

Научно-исследовательская работа была выполнена на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 75/62 имени Героя Советского Союза А.И. Мереняшева» г. Пензы. В рамках исследования осуществлялся отбор участников посредством консультаций с педагогическим составом учебного заведения. Экспериментальная группа состояла из 6 учащихся младшего школьного возраста (8-9 лет), демонстрирующих стойкую недостаточность освоения навыков письменной речи и систематическое воспроизведение орфографически специфичных ошибок. Имена учащихся были изменены.

Целью эксперимента выступала комплексная диагностика письменной речи с анализом специфических ошибок, их характера и степени выраженности.

Для достижения поставленных задач были использованы методики, зарекомендовавшие себя в логопедии и психологии. В частности, применялись методики Н.М. Трубниковой, Г.В. Бабиной, а также О.Б. Иншаковой и Т.Б. Ахутиной.

Методики, используемые в исследовании, характеризуются вербальным и графическим компонентом, а также стандартизированной процедурой проведения и системой оценки. Это позволяет не только

объективно оценить уровень нарушений, но и проследить динамику речевого развития, а также эффективность коррекционного воздействия.

Комплекс методик включает три основных раздела:

1. Исследование моторной сферы.
2. Анализ особенностей устной речи.
3. Диагностика письменной речи.

Констатирующее исследование осуществлялось в четыре этапа.

На первом этапе проводился отбор детей в экспериментальную группу. В экспериментальную группу были отобраны младшие школьники с устойчивыми нарушениями письменной речи, рекомендованные педагогами, как слабоуспевающие по предмету – русский язык, допускающие при письме ошибки.

На втором этапе констатирующего эксперимента осуществлялось экспериментальное исследование моторной сферы по методике, разработанной Н.М. Трубниковой и методике Г.В. Бабиной. Материалы обследования представлены в приложение.

Обследование включало:

- ✓ обследование общей моторики;
- ✓ обследование мелкой моторики пальцев рук;
- ✓ обследование моторики органов артикуляционного аппарата.

Содержание обследования общей моторики:

1. Исследование статической координации движений (3 пробы).
2. Исследование динамической координации движений (2 пробы).
3. Исследование чувства ритма (3 пробы).

Среди недостатков можно выделить следующие: повышенный мышечный тонус, произвольные и резкие движения, неспособность сохранять стабильное положение тела, затруднение координации движений, медленное включение в двигательную активность, а также ограниченный объём выполняемых движений.

Содержание обследования мелкой моторики пальцев рук:

1. Исследование статической координации движений (3 пробы).
2. Исследование динамической координации движений (3 пробы).

Среди недостатков можно выделить следующие: неправильное принятие позы, проблемы с переключением внимания на другие движения и недостаточная амплитуда движений, ограниченность движений пальцев, повышенная напряжённость, медленное начало выполнения упражнений, неспособность удерживать заданную позу, затруднение при переходе между движениями.

Содержание обследования артикуляционной моторики:

1. Исследование двигательной функции губ (3 пробы).
2. Исследование двигательной функции челюсти (3 пробы).
3. Исследование двигательных функций языка (3 пробы).
4. Исследование двигательной функции мягкого нёба (3 пробы).

Для количественной оценки трёх видов обследования была разработана трехбалльная система оценивания:

- 3 балла – всё выполнено без ошибок;
- 2 балла – 1-2 ошибки;
- 1 балл – 3 и более ошибок.

На третьем этапе проводилось исследование устной речи. Результаты так же фиксировались, во время специально организованных занятий.

Обследование включало:

1. Комплексную беседу, в которой осуществлялась детальная фиксация речевой активности детей. Особое внимание уделялось анализу взаимодействия между детьми и взрослыми, а также между самими детьми.

2. Обследование словаря.

Задание 1: «Назови слово». Бросается кубик, и по количеству точек необходимо подобрать с таким количеством звуков.

Задание 2: «Выбери нужную картинку». Обучающиеся рассматривают картинки, и выбирают те на которых пять звуков.

Задание 3: «Назови кто, что делает».

Мама, медведь, дедушка, улитка, воробей.

Задание 4: Подбери к именам существительным как можно больше подходящих по смыслу имён прилагательных.

День, солнце, мальчики, малина.

Задание 5: Подбери к именам существительным родственные глаголы.

Корм, мечта, разговор, писк.

Оценка результатов:

3 балла – словарный запас сформирован по возрасту;

2 балла – словарный запас сформирован на уровне бытовой тематики;

1 балла – лексический запас беден.

3. Обследование звукопроизношения и фонематического слуха.

Проводилось по логопедическому альбому, разработанному О.Б. Иншаковой.

Оценка результатов:

3 балла — произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

2 балла — один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы;

1 балл — в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;

0 баллов — искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

4. Обследование грамматического строя речи.

Задание 1: Составь предложение из слов.

Валя, бежит, травке, за, собакой, по.

Задание 2: Послушай и повтори предложение как можно точнее.

Зимой дети катались с горки на ватрушках. В деревне много белых, жёлтых, красных цветов.

Задание 3: В прослушанных предложениях найти ошибки и исправить.

Собака вышла в будку. В пруду плывут утка. Кошка нарисована девочка.

Задание 4: Образуй множественное число существительных в родительном падеже.

Зебра, стол, утка, вода, солнце, книга.

Задание 5: Назови детёнышей.

Гусыни, медведицы, слоники, утки.

Задание 6: Образуй прилагательные.

Задание 7: Подбери родственные слова.

Оценка результатов:

3 балла – всё выполнено без затруднений;

2 балла – 1-2 ошибки, появление аграмматизмов;

1 балл – не грубые ошибки в словообразование и словоизменение;

0 баллов – стойкие, многочисленные ошибки.

На четвёртом этапе проводилось обследование письменной речи младших школьников, по методике Иншаковой О.Б., Ахутиной Т.Б.

Обследование включало:

1. Письмо по слуху.

Задание: Запиши текст под диктовку.

Ёж живёт в лесу. На спине у него острые иголки. Он любит, есть насекомых, ягоды и грибы. Ночью выходит на охоту.

2. Списывание.

Задание: Спиши текст «На реке»

Было лето. Зоя и Саша пошли на речку. Зоя рвала цветы на лугу. Саша удочкой ловил рыбу. Вот Женя. У Жени щука.

Затем осуществлялся качественный анализ экспериментальных данных, после чего результаты исследования были обобщены и на их основе были сформулированы выводы.

2.2. Анализ результатов изучения письменной речи

В ходе констатирующего эксперимента была проведена работа по сбору и последующему анализу материалов, относящихся к следующим трём направлениям:

1. Моторная сфера.
2. Устная речь.
3. Навыки письма.

Исходя из результатов обследования общей моторики, можно сделать вывод, что у 33% учащихся зафиксированы нарушения в статической координации движения. Во время выполнения упражнения дети не смогли сохранять равновесие с закрытыми глазами, стоя на правой, а затем на левой ноге с вытянутыми руками. У многих было зафиксировано колебание корпуса и смещение с исходного положения.

Исследование динамической организации движений показали нарушения у 50% детей. Многие не могли маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Часто наблюдалась сбивчивость в очередности движений. При игре «пингвины с мячом» было замечено, что не у всех получалось, во время прыжков, приземляться на обе ноги не теряя равновесия.

Исследование чувства ритма показали схожие результаты с динамикой организации движений, здесь также у 50% учащихся были зафиксированы различные нарушения, связанные со сбиванием ритма в сложной конструкции. Также было отмечено, что у Захара С. и Егора Б. нередко наблюдалась запоздалая смена движений даже в элементарных комбинациях, с которыми большая часть детей, участвующих в эксперименте справлялась без труда.

Обобщая сказанное можно отметить, что у большинства учащихся младших классов были зафиксированы нарушения общей моторики, что негативно влияет на их физическое развитие и когнитивные способности. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обследования общей моторики

ФИ	Исследование статической координации движений			Исследование динамической организации движений		Исследование чувства ритма		
Арина В.	2	2	3	1	1	1	1	2
Владислав В.	3	2	3	2	2	2	2	2
Егор Б.	1	1	1	1	1	1	1	2
Захар С.	1	1	2	1	2	1	1	1
Максим К.	2	2	2	2	2	2	2	3
Рамиль Х.	2	2	3	3	3	2	2	2

Обследование мелкой моторики показали, что более 60% учащихся справились с поставленными заданиями на достойном уровне. Почти все упражнения выполняли без ошибок или же допускались 1-2 ошибки. Некоторые дети, такие как Арина В. и Владислав В. показали улучшения показателей по результатам третьей пробы.

У оставшихся обучающихся, были зафиксированы затруднения в выполнении статических и динамических упражнений. У данной группы детей были замечены скованность движений, и неспособность удерживать позу определённое время. Также при выполнении задания «игра на рояле» у трёх из шести детей было зафиксировано несколько пропусков постукивания пальцем по столу.

В результате обследования можно сделать вывод, о достойном уровне развития мелкой моторики у большей части детей участвующих в тестирование. Однако треть участников показали низкий уровень развития мелкой моторики, что подводит нас к необходимости проведения дополнительной работы по развитию мелких мышц рук, особенно у

указанной группы детей. Данные обследования мелкой моторики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты обследования мелкой моторики

ФИ	Исследование статической координации движений			Исследование динамической организации движений		
Арина В.	2	3	3	2	2	2
Владислав В.	3	3	3	2	2	3
Егор Б.	2	2	3	1	1	1
Захар С.	1	1	1	1	1	2
Максим К.	3	2	3	2	2	2
Рамиль Х.	2	2	2	3	3	3

При исследовании двигательной функции губ наблюдались дефекты у 30% учащихся. При пробах «сделай движение нижней челюстью вперед, вправо, влево», «нижними губами закуси верхнюю губу», «положи широкий язык на верхнюю губу», «упри языком в правую, затем левую щеку» ошибки в выполнении действий допустили двое из шести детей.

Пробы «Лопатка» и «Поднять широкий язык к верхней губе» вызвала трудности при выполнении у двоих из шести исследуемых. Трудности заключаются в отсутствии достаточной пластичности и управляемости языковой мышцы.

Полученные данные свидетельствуют о низкой функциональной зрелости мышечного аппарата губ и нижней челюсти, что создаёт ошибки при произношении звуков и влияет на формирование дефектов письменной речи у учащихся младшего школьного возраста.

Результаты обследования функции артикуляционного аппарата представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата

ФИ	Исследование двигательной функции			
	Губ	Челюсти	Языка	Нёба
Арина В.	2	1	2	1
Владислав В.	3	3	3	2
Егор Б.	1	1	1	1
Захар С.	1	1	1	1
Максим К.	2	2	3	2
Рамиль Х.	2	2	2	3

Далее в ходе выполненного исследования была проведена тщательная оценка уровня сформированности устной речи среди младших школьников. Данные обследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты обследования устной речи

ФИ	Словарный запас	Звукопроизношение	Фонематический слух	Грамматический строй речи
Арина В.	3	2	2	1
Владислав В.	2	3	2	2
Егор Б.	1	2	1	1
Захар С.	1	1	0	0
Максим К.	2	2	2	1
Рамиль Х.	3	2	2	2

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что речь младших школьников активна, однако она однообразна и бедна по словарному запасу. У многих обучающихся наблюдались проблемы с фонематическим восприятием в различной степени, а также недостаточное развитие грамматического строя речи.

Было отмечено, что у детей, которые допускают большое количество ошибок, обладают менее активной и бедной речью. В их речи часто встречались повторы слов, общение строится на упрощённых темах, с упором на бытовое направление.

Почти все дети успешно справились с заданием на определение наличия заданного звука в названии картинки. Однако при выполнении заданий «Назови слово» и «Выбери нужную картинку» многие учащиеся испытали затруднения в подборе слов с необходимым количеством звуков. Тем самым можно сказать, что уровень развития фонематического слуха у всех детей оказался снижен. Для выполнения заданий учащимся требовались подсказки учителя.

Самостоятельное повторение слоговых рядов, включающих звонкие и глухие звуки, оказалось сложным для большинства детей. Аналогичная ситуация наблюдалась и с повторением слогов, содержащих шипящие и свистящие звуки, только одному ребёнку удалось справиться с заданием без ошибок. Данные нарушения проявляются в форме замещения правильных звуков на другие, путаницы между похожими звуками или же неверного произношения.

Многие дети столкнулись с серьёзными трудностями при обследовании грамматического строя речи. Ни у одного младшего школьника не получилось выполнить поставленные перед ними задания без ошибок или же без посторонней помощи.

Половина детей не смогли составить связные предложения из предложенных слов, расположенных в случайном порядке. Постоянно путались и пытались изменять формы слова или же добавляли свои слова. Но

у большинства детей почти без ошибок получилось запомнить и воспроизвести по памяти прослушанные предложения.

80% обследуемых детей успешно справились с заданиями направленными на образования множественного числа имени существительного и на название детёнышей животных. При этом столкнулись с трудностями в подборе родственных слов.

На четвёртом этапе мы исследовали особенности письма. Нами было проанализировано шесть письменных работ. Исходя из полученных данных, были сопоставлены показатели обследования письма по слуху.

Изучение результатов обследования письменных работ выявил, что абсолютно все участвующие в исследовании дети допускают ошибки, обусловленные с недоразвитием фонематического восприятия. Испытуемые неправильно употребляли буквы, обозначающие сонорные, свистящие и шипящие звуки, а также часто путались в написании парных звонких и глухих согласных. Подобные ошибки объясняются трудностью восприятия указанных звуков на слух, что ведёт к ошибочному изображению соответствующих букв на письме. Указанные погрешности свидетельствуют о присутствии у исследуемых детей специфической разновидности дисграфии – артикуляторно-акустической.

Детям было сложно ориентироваться на страницах тетради, они не соблюдали красную строку. Ученики, допускавшие большое количество ошибок, имели неряшливый и неравномерный почерк, отличавшийся изменением наклона букв, выходом элементов букв за пределы строк и отсутствием единообразия форм букв. Иногда также возникали трудности с распознаванием разницы между заглавными и строчными буквами.

Виды ошибок и их частота указаны на рисунке 1.

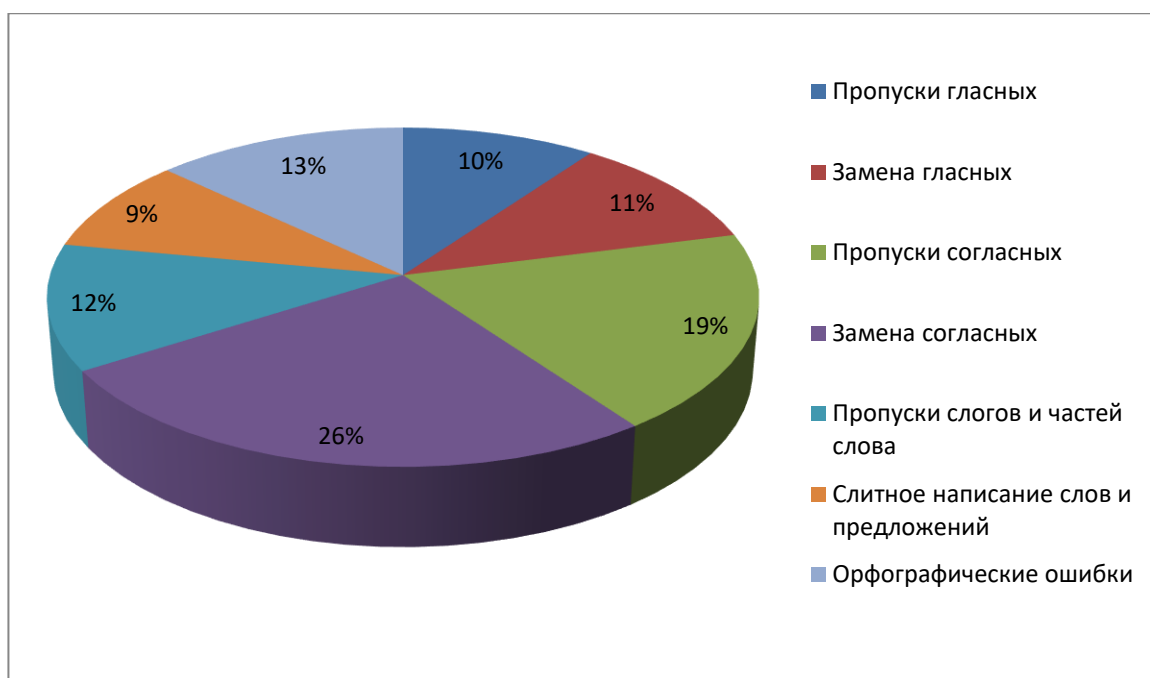


Рис. 1. Виды и частота ошибок у детей 2 класса

Исследование письменной речи учащихся младших классов показывает наличие дисграфических отклонений, выражающихся в замене схожих по произношению гласных и согласных фонем, путанье похожих по звучанию и артикуляции букв, пропусках отдельных символов и нарушении структуры предложений.

Невзирая на значительное количество допущенных ошибок, преобладали именно орфографические погрешности: учащиеся неверно писали слова, правила написания, которых были недостаточно усвоены либо не изучены. Тем не менее, встречали также дисграфические нарушения, касающиеся различения согласных звуков.

Изучение особенностей самостоятельного написания текста выявило, что при переписывании напечатанного материала дети совершали значительно меньше ошибок, нежели при написании на основе услышанной речи. Данный факт свидетельствует о проблемах со слуховым восприятием у участников исследования. Подобное разделение также помогает выявить стандартные орфографические ошибки, характерные именно для данной возрастной группы, и отличить их от специфичных ошибок, вызванных дисграфией.

При анализе результатов выполнения задания на самостоятельное письмо мы отметили, что составление рассказов по серии тематически связанных изображений вызвало значительные трудности у детей. Им было непросто выстроить чёткий план повествования и соблюдать правильную последовательность изложения мысли.

Проведённое исследование процесса письменной деятельности младших школьников выявило наличие выраженных проявлений дисграфии, характеризующихся ошибочными замещениями акустически схожих фонематических единиц. Включая гласные и согласные фонемы, а также нарушениями графического отображения фонологически аналогичных звуковых сигналов вследствие искажённого моторно-речевого воспроизведения артикуляционных движений. Зафиксировано нарушение синтаксической организации текста, заключающееся в несоблюдении регламентированных пунктуационно-графических границ предложений, сопровождающих дефицитом полноты фиксации отдельных фонематических элементов.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Принципы и методы логопедической работы по коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста

Логопедическая работа по коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста базируется на ряде методологических решений, которые определяют её эффективность и системность. В основу данной практики заложены следующие ключевые принципы:

1. *Принцип учета «зоны ближайшего развития»*, предложенный Л.С. Выготским, подразумевает, что коррекционные мероприятия должны проводиться на уровне, когда ребёнок может справиться с заданиями лишь при незначительной помощи взрослого. Такой подход помогает постепенно развивать необходимые психологические функции, способствующие формированию навыков письма

2. *Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма* подчёркивает важность индивидуального подхода к дисграфическим проявлениям. Даже при одинаковом типе дисграфии уровень развития отдельных функций и интенсивность нарушений письма и чтения могут существенно различаться. Например, тяжёлое течение дисграфии связано с незрелостью процессов языкового анализа и синтеза, когда ребёнок испытывает трудности как при разборе предложения на отдельные слова, так и при выделении звуков речи. Лёгкая форма данного типа дисграфии проявляется преимущественно проблемами с фонетико-фонематическими аспектами анализа и синтеза. Исходя из этого, содержание коррекционной работы должно варьироваться соответственно симптомам, степени расстройства и этапу формирования навыков чтения и письма.

3. *Принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций* предполагает систематический и упорядоченный подход к

формированию навыков письменной речи. Данный метод базируется на этапах индивидуального развития и постепенном становлении мыслительных операций, обеспечивая тем самым целостный характер коррекционной деятельности.

4. *Принцип комплексности* подразумевает важность объединения логопедического воздействия с прочими направлениями развития речи. Работа над исправлением дисграфии охватывает коррекцию нарушений устной речи, процесса чтения и письма, обеспечивая целостное формирование речевых функций.

5. *Принцип деятельностного подхода* предполагает рассмотрение процесса письма как сложной иерархической активности, состоящей из множества последовательных действий. Изначально главная цель заключается в восстановлении нарушенных компонентов данной деятельности. По мере постепенной автоматизации отдельных элементов складывается единая структура данного вида деятельности, причём особое значение придаётся развитию операционной составляющей речевого поведения.

6. *Принцип учета психологической структуры процесса чтения и письма и характера нарушения речевой деятельности* акцентирует внимание на необходимость в процессе логопедической работы не только сформировать то или иное умственное действие, но и доводить его до автоматизма. Именно при этом условии возможен переход к нормализации целостной деятельности процесса чтения и письма.

7. *Принцип системности* заключается в применении комплекса методов, ориентированных на достижение целей и решение задач логопедического воздействия. Процесс коррекции направлен на развитие речи как целостной функциональной системы, что гарантирует последовательность и результативность работы.

В это время, методы логопедической работы по коррекции письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста включают широкий спектр техник, направленных на развитие различных компонентов письма.

К основным методам можно отнести:

1. Артикуляционная гимнастика.

Письмо тесно связано с работой органов речи, поэтому одна из первостепенных целей логопедической работы заключается в постановке правильного звукопроизношения. Упражнения артикуляционной гимнастики помогают тренировать подвижность губ, языка и челюстей, обеспечивая условия для дальнейшего чёткого произнесения звуков ребёнком.

2. Фонематические рисунки.

Формирование фонематического восприятия является важнейшим условием успешного овладения навыком письма. Специальные задания помогают детям научиться распознавать звуки, определять порядок их следования в словах, устанавливать связь между буквами и звучащими единицами. Благодаря этому удаётся снизить количество ошибок и повысить уровень орфографической подготовки.

3. Письменные и графические рисунки.

Задачи, включающие письмо и рисование, активно развивают мелкую моторику, важную для правильного формирования букв и написания слов. Практикующиеся упражнения по написанию отдельных букв, формированию слогов и целых слов позволяют ребёнку улучшать двигательные координации и оттачивать умение писать чётко и аккуратно.

4. Обучение чтению и правописанию.

Исправление ошибок в письменной речи требует регулярных занятий по чтению. Ведь понимание текста помогает лучше усваивать правильное написание слов и систематически применять правила орфографии, что способствует развитию общей грамотности.

5. Игровые методики.

Использование игровых форм для работы помогает вызвать у детей интерес и мотивацию к занятиям. Игры могут включать в себя задания по составлению слов, правильному написанию слов, а также активизировать внимание и память, что способствует оформлению материала.

6. Использование карточек и схемы.

В начале работы над исправлением ошибок в письменной речи специалисты часто применяют особые карточки, содержащие буквы, слова и схемы составления предложений. Такие упражнения способствуют лучшему структурированию информации детьми, развитию умения анализировать правописание и строить грамматически правильные предложения.

7. Развитие связной речи.

Развитие связной речи играет ключевую роль в деятельности специалиста, ведь она тесно взаимосвязана с освоением письменной речи. Чтобы достичь этой цели, используются специальные упражнения, стимулирующие формирование чётких и правильных высказываний, способствующих совершенствованию умения писать грамотно.

Таким образом, для успешной логопедической работы по коррекции нарушений письма учитель-логопед и учитель начальных классов должны основываться на комплексном применении вышеуказанных принципов и методов, что обеспечит системный и целенаправленный подход к формированию письменной речи у детей младшего школьного возраста.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников

Задача формирующего эксперимента заключается в создании благоприятных условий для успешного устранения проблем с письменной речью у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных организациях, совместное создание логопедом и учителем начальных классов упражнений для введения их в работу учителя-предметника и проверке

эффективности предложенной методики.

Формирующий эксперимент проводился по пяти направлениям:

1. Консультации логопеда и учителя по вопросам анализа учебных проблем и выработке средств коррекции затруднений.
2. Совместный подбор логопедом и учителем начальных классов заданий, которые педагог может применять на общешкольных занятиях со всем классом.
3. Самостоятельная работа логопеда на индивидуальных и фронтальных логопедических занятиях, направленных на устранение дефектов письменной речи.
4. Работа по введению логопедических упражнений и игр по исправлению нарушений письменной речи на уроках учителя начальных классов с постоянной поддержкой и консультациями логопеда.
5. По завершению экспериментального исследования осуществление совместного аналитического обзора результативности разработанной модели междисциплинарного взаимодействия учителя-логопеда и преподавателя начальной школы, направленный на оптимизацию коррекционно-педагогического процесса устранения расстройств письменной речи.

При проведении непосредственно логопедических мероприятий было организовано 30 индивидуальных и 10 подгрупповых занятий.

Индивидуальная коррекционная работа осуществлялась в формате еженедельных сеансов интенсивностью от одного до двух занятий длительностью 30 минут каждая. Групповые фронтальные занятия были организованы с периодичностью одно занятие в неделю аналогичной продолжительностью.

Логопедическая работа специалиста на каждом занятии была направлена на более глубокую работу с нарушением письменной речи. Каждое индивидуальное занятие проходило с упором на конкретные особенности дефекта речи ребёнка. В то время как фронтальные занятия являлись более обширными, включающими основную проблематику среди

учащихся второго класса.

На каждом занятии логопедическая работа стартовала с упражнений, направленных на развитие крупной и мелкой моторики. Для этого были предусмотрены физкультминутки, сенсорные игры, а также игры с использованием массажных мячей.

Затем ход работы зависел напрямую от проблем, выявленных у младших школьников.

В связи с тем, что при обследовании у детей, участвующих в исследовании, были подтверждены различные формы нарушений письменной речи. Логопед и учитель начальных классов пришли к выводу о необходимости работы с заданиями и упражнениями на все формы дисграфии.

По этой причине, учитель начальных классов на своих уроках во время актуализации знаний и физкультминутках вводил заранее подобранные вместе с логопедом упражнения и дидактические игры на преодоление нарушений письменной речи по различным направлениям.

Для реализации направлений коррекционной работы на уроках учителя начальных классов были использованы следующие упражнения:

1. Обогащение словаря.

Задание 1: «Скажи наоборот».

Учитель называет слово, задача ребёнка назвать противоположное по значению.

грязный – чистый

широкий – узкий

день – ночь

толстый – тонкий

быстрый – медленный.

Задание 2: «Кто подберёт большие слов».

Учитель предлагает привести максимальное количество слов в качестве ответа на вопрос.

Примеры возможных вопросов: Какие животные живут в лесу? Какие растения растут в тундре? Какие слова-действия начинаются на букву «Б»?

Задание 3: «Ассоциации».

Учитель озвучивает слово, детям необходимо привести как можно больше слов, которые они с ним ассоциируют.

Примеры слов: ромашка, апельсин, учитель, художник, картина, космос, радость и т.д.

Задание 4: Игра «Назови лишнее слово».

Сначала детям требуется найти «лишнее» слово в ряду, а затем объяснить, почему оно лишнее.

Примерные ряды:

яблоко, груша, стол, апельсин, банан, нектарин;

плавание, бег, телевизор, баскетбол, шахматы, теннис;

белый, розовый, долгий, коричневый, сиреневый, алый;

бежать, скакать, мчаться, полсти, думать.

Задание 5: «Волшебный мешочек слов».

Педагог заранее готовит карточки с различными предметами и складывает их в мешок. Во время выполнения задания достаётся любая карточка и первая задача детей назвать предмет, изображённый на картинке. Следом у детей просят назвать 3-4 имени прилагательных, которыми можно описать это слово.

Данное задание можно расширить дополнительными задачами такими, как придумать предложение с этим словом, подобрать синоним или антоним, а также составить небольшой рассказ, с использованием этого слова.

2. Формирование фонематических представлений.

Задание 1: Определи начальный звук в ударной позиции.

Август, отпуск, улей, автобус, умный, окно, армия, аптека, этот, игла.

Задание 2: «Найди пару».

Необходимо подбирать пары слов отличающиеся одним звуком.

лес — лез

коза — коса

палка — галка

мишка — миска

Задание 3: «Нужное слово».

Учитель сообщает детям определённый звук и его позицию в слове, а учащиеся подбирают подходящие варианты.

Задание 4: Узнай согласный звук (на слух).

Детям зачитываются ряды слов, в которых им необходимо найти заданный звук в нужной им позиции. Если звук стоит в нужной позиции поднимается зелённая карточка, если звук в другой позиции или отсутствует, поднимается красная карточка (карточки для всех учащихся готовятся заранее).

а) В начале слова:

[н] – родник, ёлка, норка, пенал, небо, самовар, нож;

[б] – берёза, ребус, баранки, палатка, барахолка, будка, плёнка;

[т] – ласточка, трамвай, декор, стул, коршун, спорт, редактор;

б) В конце слова:

[м] – шум, дерево, дым, сенокос, дом, лампа, тьма;

[ф] – фонарь, лёгкий, фокус, шкаф, ведро, торф, петух;

[л] – лось, стол, свеча, лампочка, портал, орёл, физкультура;

в) В середине слова:

[п] – плита, дупло, плойка, стена, черепаха, шапка, тумба;

[г] – грусть, рогатый, серьги, магазин, победитель, гриб, дверь;

[с] – серебро, конструктор, конюшня, рассвет, овёс, косуля, кактусы.

Задание 5: Слова с пропущенным звуком.

Детям показывают карточки со словами, где пропущен определённый звук. Учащиеся должны разгадать, какой звук «сбежал» из слова, и соответственно назвать данное слово.

«бат» – брат

«кука» – кукла

«зон» – зонт

«корока» – коробка

«аваия» – авария

«ила» – игла

3. Развитие слухоречевой и зрительной памяти.

Задание 1: «Повтори и добавь своё».

Каждому ряду предоставляется тематика совокупности слов.

Учащийся, сидящий на первой парте, называет первое слово, следующий ребёнок повторяет это слово и добавляет новое. Тем самым дети повторяют весь ряд.

Первый ряд (фрукты): яблоко, апельсин...

Второй ряд (одежда): рубашка, штаны...

Третий ряд (мебель): стул, диван...

Задание 2: «Пары слов».

Ученика просят запомнить слова, к которым предъявляется пара.

«Дверь – замок»

«НОГИ – сапоГИ»

«лампа – свет»

«дерево – лист»

После предъявление пар, учитель повторяет первое слово, ученику необходимо назвать второе слово пары.

Задание 3: «Зашифруй предложение».

Ребёнку предлагаются небольшие высказывания, например: «Девочка гуляет в парке», «Дети катаются на санках» и т.п. Ученику требуется «зашифровать» высказывание с помощью картинок и знаков так, чтобы его можно было запомнить.

Задание 4: «Чего не стало?».

Учитель на доске развешивает картинки с различными предметами, даёт детям одну-две минуты запомнить их. Затем дети закрывают глаза, в это время учитель убирает две-три карточки. Задача детей вспомнить, что изображено на карточках, которые исчезли.

Задание 5: «Восстанови пропущенное слово».

Ребёнку называют 5-7 несвязанных по смыслу слов (дверь, свеча, утка, телефон, завод, йогурт). После этого слова повторяются снова, с пропуском одного из них. Задача ученика – правильно назвать пропущенный элемент. После последовательность озвучивается заново с пропуском одного слова, задача ребёнка остаётся такой же.

Задание можно усложнить тем, что одно из слов изначального ряда заменяется аналогичным, задача ребёнка найти замену.

Ещё одним вариантом усложнения может выступать искажение одного слова при повторном прочтении. Учащимся требуется отыскать искажённое слово, исправить его произношение и повторить весь ряд, недопустим ошибок.

4. Формирование грамматического строя речи.

Задание 1: Образуй глаголы с помощью приставок.

«под» (бежать – подбежать, нести – поднести, бросить – подбросить);
«до» (думать – додумать, строить – достроить, смотреть – досмотреть);
«от» (рубить – отрубить, ловить – отловить, колоть – отколоть).

Задание 2: Составь уменьшительно-ласкательные имена существительные.

а) Без изменения звуковой структуры корня слова:

диван – диванчик	зима – зимушка
дом – домик	кисть – кисточка
рыба – рыбка	утро – утречко

б) С чередованием глухих и звонких звуков в корне:

арбуз – арбузик	хорош – хорошенький
гвоздь – гвоздик	зуб – зубик

в) Образуй слова с изменением звуковой структуры корня слова:

человек – человечек	шаг – шажок
берег – бережок	заяц – зайчик

Задание 3: Образуй название детёнышей животных.

а) Без изменения звуковой структуры корня слова:

зубра – зубрята	сова – совёнок
змея – змеята	мышь – мышонок

б) Образуй слова с чередованием звуков в корне слов:

жук – жучёнок	галка – галчата
белка – бельчонок	медведь – медвежата

Задание 4: Образуй глаголы с помощью суффиксов -ива-, -ыва-.

уговорить – уговаривать	поддержать – поддерживать
-------------------------	---------------------------

испытать – испытывать

забыть – забывать

Задание 5: «Что без чего?»

Педагог демонстрирует картинки с изображениями разных предметов, которые надо починить.

Педагог задаёт вопрос: «Что без чего?»

Дверь без ручки.

Платье без воротника.

Стул без ножки.

Машина без колеса.

5. Развитие пространственных представлений.

Задание 1: «Что, где?»

Учитель называет любой предмет, находящийся в классе, ребёнок должен назвать, где этот предмет расположен в пространстве по отношению к нему самому.

Данное задание можно усложнить обратным действием. Учитель называет пространственное обозначение предмета, ученику же нужно найти и назвать описанный учителем предмет.

Задание 2: «Расставь правильно».

Детям заранее раздаются вырезанные из цветной бумаги геометрические фигуры (прямоугольники, круги, треугольники). Под руководством учителя ребята размещают на своих столах геометрические фигуры согласно указанным командам: «вниз», «справа», «по центру», «между».

Задание 3: Определи направление в пространстве.

а) Подними левую руку в сторону и назови вещи, которые находятся рядом с этой рукой.

б) Наклони голову вперёд, а затем назад.

Задание 4: Определи пространственное соотношение между двумя-тремя предметами.

Для начала работы расположим предметы на столе в заранее указанных

местах и уточняем, где именно они сейчас находятся. Затем предлагаем взять левой рукой, например, синюю ручку и положить ее около правой руки. Далее задаётся вопрос: «Где располагается тетрадь, справа или слева от синей ручки?»

Подобная работа проводится с пространственным расположением трёх предметов.

Задание 5: Определи порядок следования чисел в цифровом ряду (первый десяток).

Назови второе число слева; первое число справа. Какое из них меньше? Назови третье число справа; первое число слева от этого числа.

6. Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии.

Задание 1: «Взглядись и разберись».

В ходе выполнения задания детям предлагаются заранее подготовленные тексты, их задача – внимательно прочитать их, с намерением запомнить слово в слово. Затем от детей требуется подробно в устной форме разъяснить постановку всех знаков препинания.

Задание 2: Установи присутствие указанного звука в слове.

Задание 3: «Пишем вслух».

Крайне важный, но часто быстро забываемый приём для учащихся младших классов. Суть задания записать текст или предложение, в момент написания, проговаривая его вслух так, как оно пишется, с характерным устным выделением слабых позиций, а также письменным подчёркиванием этих позиций.

Задание 4: Установи расположение заданного звука в слове.

Задание 5: «Корректорная правка».

Для выполнения данного упражнения заранее готовятся тексты, крупными буквами и сплошным текстом. Ученики в течение пяти минут зачёркивают указанную букву. Постепенно количество букв, которые учащиеся зачёркивают за одно упражнение можно увеличить. К примеру, буквы «а» зачёркиваем, буквы «д» обводим в круг, а буквы «м»

подчёркиваем.

Задание 6: «Найди ошибку».

Ученикам выдаются заранее подготовленные тексты, задача детей определить, где в словах допущены ошибки, попытаться исправить и объяснить, как нужно записать правильно.

7. Коррекция акустической дисграфии.

Задание 1: Рассмотрим картинки, Расскажи, что на них изображено?

Показаны рисунки, чьи заголовки включают звонкие либо глухие согласные звуки.

Задание 2: «Угадай задуманный звук».

Педагог читает стихи, ученики по количеству слов с одинаковыми фонематическими особенностями определяют, какую именно фонему учитель загадал.

Задание 3: Назови слова, в которых звук [д] мягкий, а теперь твёрдый.

Аналогичное задание можно проводить со всеми согласными звуками. Так же можно усложнить, поставив задачу назвать слово, в котором два звука [д] и оба мягкие.

Задание 4: Внимательно прочтите и, объясняя значение каждого слова в паре, запишите их в тетрадь.

рад – ряд сом – сам

КОТ — КИТ МЕЛ — МОЛЬ

Задание 5: Найдите в прочитанных словах букву «я». Определите её местоположение, в каждом из прочитанных слов.

Январь, морская, поляна.

Теперь найдите в этих словах мягкий согласный, какой звук их смягчает?

Коляска, заря, пятак

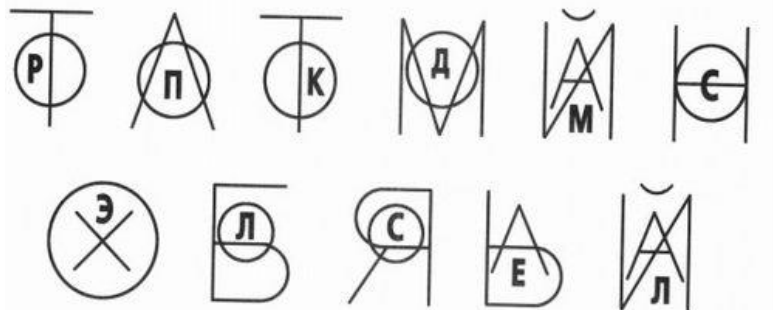
8. Коррекция оптической дисграфии.

Задание 1: «Сколько букв спряталось?»

Ребёнку представляются ряды различных написанных слитно и в

разнобой букв. По команде учащиеся находят и зачёркивают названную им букву. Как только время истекает, дети должны поднять карточку, на которой указано количество букв спрятавшихся в ряду.

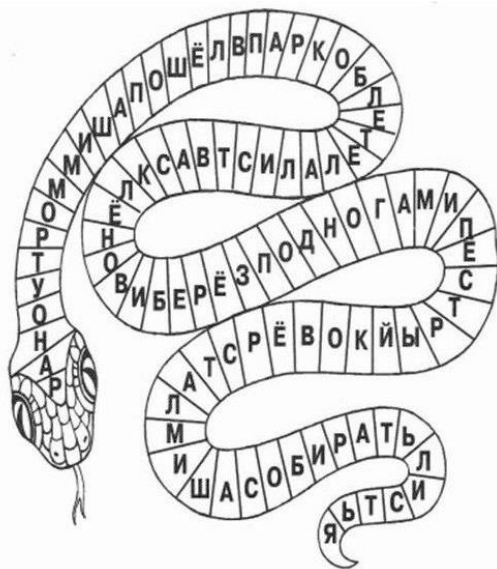
Задание 2: Прочитай слова. Буквы в слове увеличиваются.



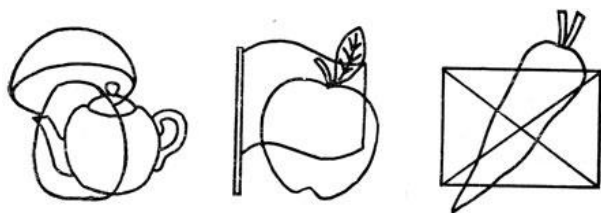
От учащихся требуется прочитать слова, распределяя буквы при прочтении от маленьких к большим, чтобы получилось слово.

Можно также провести обратную работу, в которой чтение будет осуществляться на уменьшение букв.

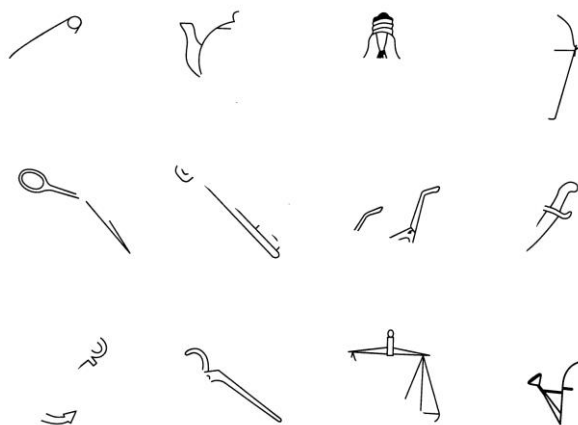
Задание 3: Найди и прочитай предложения. Разукрась слова разными цветами. Предложения отдели чертой.



Задание 4: Перечисли предметы, изображённые на иллюстрации.



Задание 5: Назови недорисованные предметы.



Задание 6: Подбери картинки к определённому цветовому фону.

На доске развешивают фоны разного цвета (жёлтый, синий, зелёный, белый). У детей на партах картинки с изображением предметов разного цвета. По команде дети подходят и оставляют свои предметы на нужные «лужайки».

9. Коррекция аграмматической дисграфии.

Задание 1: «Правильно ли я сказала?»

Педагог зачитывает предложения, в которых присутствует ошибка в словоизменении слова. Задача учащихся определить слово, в котором допущена ошибка, и исправить его, чтобы оно подходило по смыслу. Дополнительно детей можно попросить определить известные грамматические признаки изменённого слова.

Девочка играет с красивой кукла.

За бабушка идёт хмурый мужчина.

Вадим забыл забрать своих брата.

Задание 2: Прочитай слова и найди среди них лишнее. Выдели корень у родственных слов.

вода, водяной, водитель;

сад, сажа, садовник;

часто, часы, часовой;

боль, больница, большой.

Задание 3: Вставь пропущенные предлоги в предложения.

Девочки играли _ маленькими куклами _ дочки-матери.

_ мальчиков _ улице сломался шалаш.

Мамина сумка стояло _ телевизором.

Задание 4: Подбери к каждому слову по 2-3 однокоренных слова.

бег мороз глаза

час солнце вода

ход книга свет

Задание 5: Составь словосочетания с заданными предлогами.

«под» «к»

«у» «на»

«между» «за»

Задание 6: Припиши нужную приставку к словосочетанию.

писать письмо рисовать картину

учить правила сказать историю

нести книгу брать из дома

Задание 7: Запиши, какие слова получаться, если убрать у них суффикс. Пиши их парами.

котята старина

листочек пожарник

столяр дверка

10. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Задание 1: «Отгадай, кого я называю?»

Педагог предлагает встать тем детям в чьём имени столько слогов, сколько хлопков он сделал.

Альтернативный вариант работы можно провести с фамилиями, именами родителей.

Задание 2: Прохлопывая, раздели слова на слоги с чётким и громким проговариванием.

Задание 3: Распредели в три колонки слова по числу слогов.

Задание 4: Придумай ряд слов, в котором последний слог был началом

следующего слова.

Окно – нора – работа – танго – горе – резина и т.д.

Задание 5: Сделай из односложного слова двусложное (мяч – мячик).

винт	дом	гвоздь
зонт	рот	ключ
винт	кот	шарф

Продолжение этого задания может служить повышение уровня сложности. Необходимо преобразовать двусложные слова в трёхсложные (мячик – мячики). Задание аналогичное и может строиться на уже сделанных парах.

Задание 6: Прочитай предложения. В каждом предложении потерялось слово. Подбери подходящие по смыслу слова и впиши их.

Всем даёт здоровье ... коровье.

Чирикает ..., а каркает

Мимо яблоньки ... не падает.

Вместе с указанными выше заданиями, во время физкультминуток так же можно использовать различные гимнастические упражнения на развитие моторной сферы младших школьников такие как:

Задание 1: Колечко.

Детям требуется поочерёдно соединять подушечки каждого пальца с большим пальцем. Сначала задание выполняется на правой руке, затем на левой. В конце задание выполняется синхронно на обеих руках.

Задание 2: Отстукивание.

Дети при помощи карандаша должны воспроизвести определённый ритмический рисунок по заранее представленному образцу.

Задание 3: «Ухо – нос»

Детям требуется взять за кончик носа левой рукой, а правой за – проивоположное ухо. Затем по команде учащиеся должны хлопнуть в ладоши, и поменять положение рук.

Задание 4: Штриховка.

Учащимся представляются рисунки, которые необходимо аккуратно заштриховать в различные направления.

В свой черёд, помимо консультаций вначале совместной работы учителя начальных классов и логопеда, в которые входило обсуждение результатов обследования детей и в последствие совместного подбора заданий для работы с детьми. Так же включались периодические консультации раз в две недели, на которых учитель мог уточнить вопросы работы с упражнениями, узнать, как можно эти задания усложнить, или же модифицировать.

Резюмируя всё выше сказанное, можно отметить, что для успешной совместной работы учителя начальных классов и учителя-логопеда, направленной на создание благоприятных условий для успешного устранения проблем с письменной речью. Необходимо близкое взаимодействия обоих специалистов. Это подразумевает совместное конструирование образовательного и коррекционного маршрута, регулярные консультации, а также обмен педагогического опыта, включающий интеграцию логопедических заданий в структуру общешкольных занятий учащихся умеющих трудности в освоение письменной речи.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов

Целью настоящего исследовательского этапа является объективная оценка результативности междисциплинарного сотрудничества учителя начальной ступени общего образования и учителя-логопеда, осуществляемого с целью коррекции дисграфии среди учащихся младших классов образовательных учреждений.

В ходе контрольного эксперимента основное внимание было сосредоточено на изучении процесса письма у учащихся начальной школы, поскольку разработанная модель взаимодействия логопеда и учителя начальных классов ориентировалась именно на устранение характерных ошибок при письме.

В рамках проведённого контрольного исследования первостепенное значение придавалось детальному изучению когнитивных механизмов формирования письменной речи младших школьников, ввиду того, что ранее предложенная концептуальная модель педагогического сотрудничества логопедов и учителей начальных классов была изначально направлена на коррекцию типичных дисграфических отклонений в процессе письма.

Повторное обследование учащихся осуществлялось по трём направлениям, соотносящихся с констатирующим экспериментом:

1. Моторной сферы.
2. Устной речи.
3. Письма.

Наглядный результат коррекционной работы над моторной сферой детей младшего школьного возраста мы представили на рисунке 2.

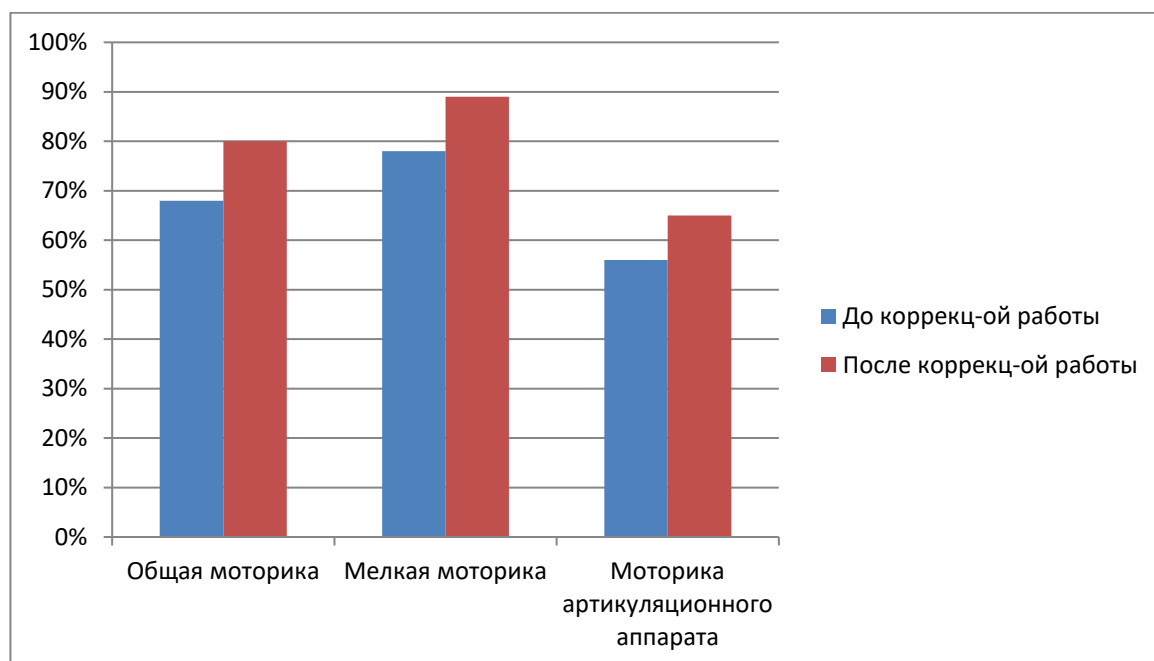


Рис. 2. Состояние моторной сферы до и после коррекционной работы

Таким образом, состояние моторной сферы учащихся в ходе коррекционной работы улучшилось. Большинство учащихся повысили уровень развития мелкой моторики рук. У Максима К. и Егор Б. улучшилась точность и плавность движений пальцев.

Дети научились лучше координировать движения губ, языка и нижней челюсти, что облегчило освоение новых графических символов и повысило аккуратность письма.

Однако остались учащиеся, которые показали незначительные изменения в ходе коррекционной работы, такие как Захара С., у которого изменения были минимальны.

Следом после обследования моторной сферы, мы перешли к повторному обследованию устной речи, которое базировалось на методике использованной в констатирующем эксперименте. Повторное обследование устной речи представлено в таблице 5.

Таблица 5

Результаты повторного обследования устной речи

ФИ	Словарный запас	Звукопроизношение	Фонематический слух	Грамматический строй речи
Арина В.	3	3	2	2
Владислав В.	2	3	3	2
Егор Б.	2	2	2	2
Захар С.	1	1	1	1
Максим К.	3	3	2	2
Рамиль Х.	3	2	2	3

По завершению обследования был выполнен сопоставительный анализ показателей, зафиксированных до начала коррекционных мероприятий и после их проведения. Результаты анализа отображены на рисунках 3 и 4.

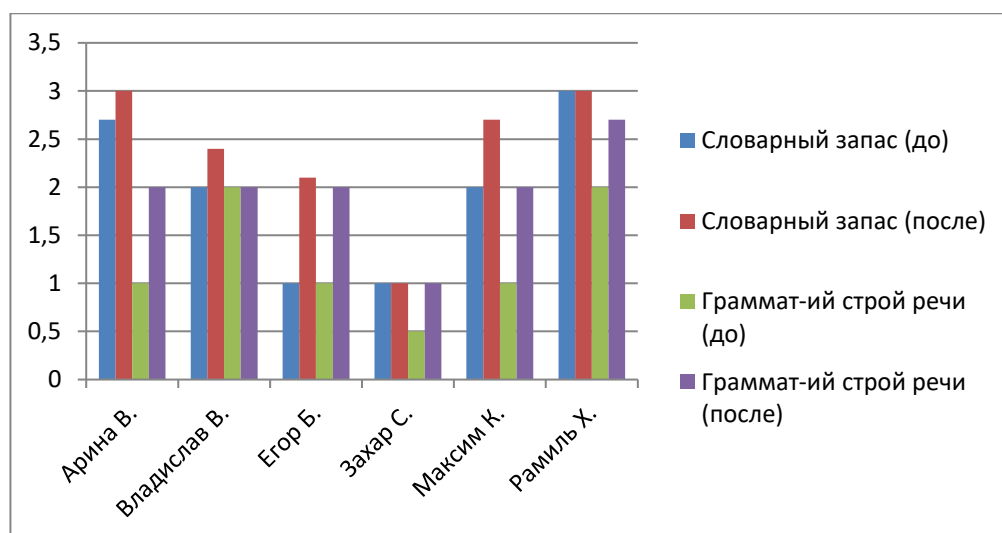


Рис. 3. Состояние словарного запаса и грамматического строя речи до и после коррекционной работы

По результатам сравнительного анализа заметно, что в процессе коррекционной работы мы добились хороших результатов в расширении словарного запаса младших школьников, сделав их речь более полной и выразительной. Стали заметны успехи в понимании значений многозначных слов и усвоение синонимичных рядов.

Что касается грамматического строя речи, в этой области улучшилось понимание структуры предложений и правил согласования частей речи. Увеличилось количество правильно употреблённых падежных форм существительных и прилагательных.

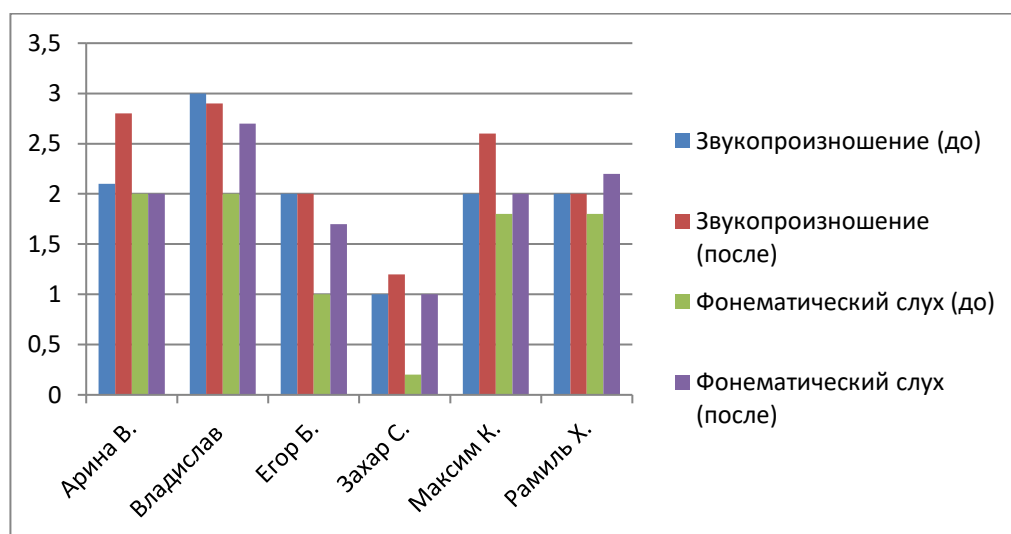


Рис. 4. Состояние звукопроизношения и фонематического слуха до и после коррекционной работы

На основании сравнительного анализа звукопроизношения и фонематического слуха у детей младшего школьного возраста можно сделать вывод об исправлении недостатков произношения звука [ч], уменьшились ошибки в смешении близких по звучанию фонем. Также у многих детей отмечено улучшение фонематического восприятия, в которое входит уверенное определение звуков в словах и выделение места фонем в словах.

Для повторного исследования письма был произведён анализ рабочих и контрольных тетрадей, а также использован речевой материал констатирующего эксперимента.

Для наглядности результаты коррекционной работы над письмом по слуху представлены на рисунке 5.

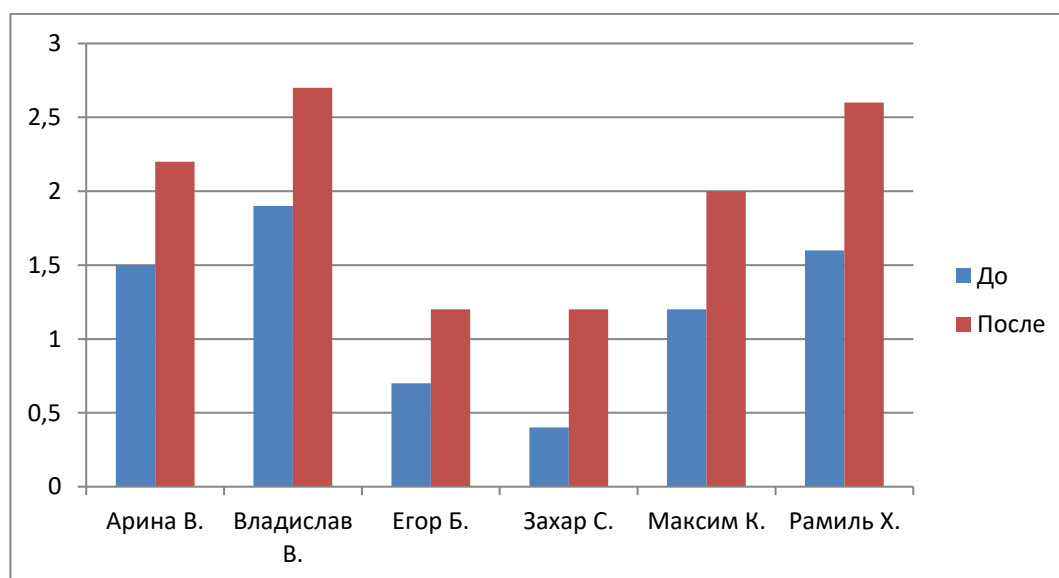


Рис. 5. Исследование письма по слуху до и после коррекционной работы

В результате коррекционных мероприятий удалось достигнуть значительных улучшений в области письма по слуху. Дети научились внимательнее прислушиваться к своему голосу, во время проговаривания и записи слов. У учащихся было зафиксировано снижение частоты ошибок при письме, связанных с неправильным восприятием звукового состава слова. Так же уменьшилось число пропусков букв и замены одних звуков другими.

При изучении результатов проверки процесса списывания выяснилось, что ученики допускали ошибки исключительно вследствие недостаточно развитых фонематических функций. Школьники заметно улучшили

концентрацию внимания и зрительную память, что проявлялось в качестве списывания. Также скорость, с которой учащиеся справлялись с заданием, возросла, что в свою очередь не влияло на качество написания. Почти все обучающиеся показали высокие результаты. Данные сравнительного анализа констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 6.

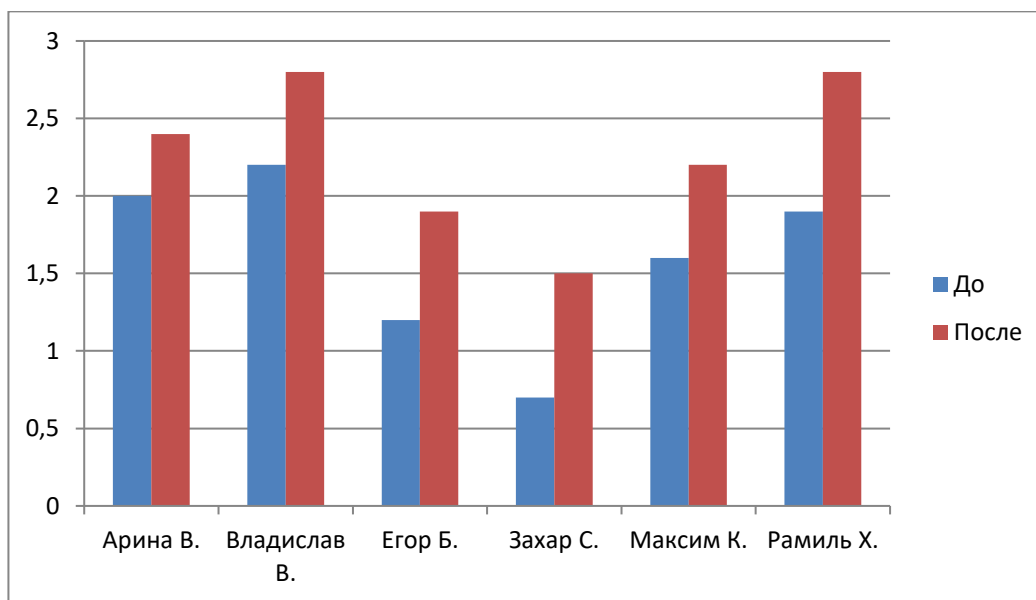


Рис. 6. Исследование списывания до и после коррекционной работы

Таким образом, повторное исследование письма подтвердило эффективность проведённых нами мероприятий по исправлению характерных ошибок. У учащихся младшего школьного возраста значительно снизилось количество специфических ошибок в области письменной речи.

Резюмируя всё выше сказанное, можно отметить, что благодаря введённым в педагогическую деятельность учителя начальных классов специальных логопедических заданий и упражнений, направленных на коррекцию различных видов дисграфии, многие дети смогли справиться с затруднениями в учёбе куда быстрее и спокойнее. Постоянные консультации учителя-логопеда и учителя начальной школы позволяли создавать благоприятную атмосферу для успешного преодоления трудностей в обучении детей младшего школьного возраста. Что позволяло педагогу, работающему в общеобразовательной организации с поддержкой логопеда

правильно оценивать учебную деятельность детей с нарушением письменной речи. Логопедические упражнения и задания позволяли не только проводить дополнительную коррекционную работу с детьми, испытывающими трудности в овладении письменной речью, но и позволили предотвратить появления проблем с дисграфией у других участников учебного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность данной исследовательской работы определяется тем фактом, что именно в младшем школьном возрасте важно уделять повышенное внимание трудностям формировании письменной речи и своевременно проводить необходимую коррекционную работу.

С целью углубленного изучения механизмов расстройства письменной речи нами был проведён комплексный анализ научно-теоретической литературы по обозначенной проблематике, осуществлено ознакомление с известными диагностическими процедурами выявления указанных расстройств, после чего было принято решение использовать методики, обеспечивающие наиболее точное выявление ключевых трудностей, возникающий у учащихся младшего школьного возраста. Обзор специализированной научной литературы свидетельствует о дефиците исследований, посвящённых выявлению и коррекции расстройств письменной речи, что обуславливает потребность разработки инновационных подходов к преодолению дисграфии ввиду наблюдаемого ежегодного увеличения числа детей, страдающих от данного вида речевых нарушений.

Кроме того, нами был акцентирован научный интерес на анализе особенностей взаимодействия логопеда и преподавателя начальной школы в контексте образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях. Было эмпирически подтверждено ключевое значение систематического сотрудничества указанных профессионалов для оптимизации когнитивного развития учащихся младших школьников и повышения эффективности учебно-воспитательной деятельности.

В результате проведения констатирующего эксперимента была установлена закономерность, заключающаяся в наличии у учащихся начальной ступени общеобразовательной школы ошибок двоякого характера: орфографического типа, обусловленных недостаточной сформированностью фонологических представлений, и специфической природы. Большое

количество ошибок было зафиксировано в виде замен и смещений групп фонем, ошибок в неправильном оформлении границ предложений, а также аграмматизмов в письме. Многие дети имеют трудности в овладении устной речью, что является прямой причиной возникновения нарушений в сфере письма.

В рамках настоящего исследования была разработана модель взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов, ориентированная на комплексное развитие всех форм нарушений письменной речи. Данная модель базируется на регулярном сотрудничестве учителя и логопеда, направленном на выработку совместного коррекционного и обучающего маршрута, консультационные мероприятия и введение в работу учителя начальной школы логопедических упражнений, для поддержания и исправления проблем с письменной речью у младших школьников. Вся эта модель позволяет создать целостную систему коррекционно-развивающей работы, способствующую оптимизации письменной речи у детей младшего школьного возраста, как обладающими дисграфией, так и не имеющих видимых или зафиксированных нарушений.

Модель взаимодействия специалистов адаптирована для работы в общеобразовательных организациях. Она охватывает широкий спектр задач, нацеленных на формирование и совершенствование фонетических, грамматических и синтаксических навыков, одновременно развивая такие важные когнитивные функции, как внимательность, запоминание, мыслительные процессы и способность воспринимать информацию. При этом данная модель позволяет учесть индивидуальные особенности учащихся, что позволяет создавать благоприятную атмосферу для обучения в общеобразовательной организации.

Достигнутые результаты повторного диагностического обследования подтвердили эффективность созданной программы, выявляя существенное и статически подтверждённое повышение уровня развития письменной речи у

учащихся начальных классов. Данный факт подтверждает высокую степень научности и практической ценности представленной модели.

Таким образом, разработанная модель взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов представляет собой инновационный и эффективный метод для коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста. Она также может быть интегрирована в работу общеобразовательных организаций. Исходя из того, что данная модель была реализована в рамках одной школы, в последствие возможно не только распространение методики успешного сотрудничества специалистов двух областей между другими организациями, но и расширение использования данной методики совместной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – Спб.: Детство-Пресс, 2001. – 48 с.
2. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников [Текст] / О.И. Азова. – М.: Творческий Центр Сфера, 2011. – 64 с.
3. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев. – Известия АПН РСФСР. М., 1950, вып.70.
4. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: Сфера: В. Секачев, 2008. – 125 с.
5. Анищенкова Е.С. Практическое пособие по исправлению звукопроизношения у детей для логопедов и родителей / Е.С. Анищенкова. – М.: АСТ Астрель 2011. – 158 [2] с.
6. Богомолова А.И. Нарушение произношения у детей: пособие для логопедов / А.И. Богомолова. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1979. – 208 с.
7. Величенкова О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 316 с.
8. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; под ред. профессоров, засл. деятеля науки РФ Волковой Л.С. и Шаховской С.Н. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 677 с.
9. Волоскова Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Н.Н. Волоскова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О.Б. Иншаковой. – М.: Издательство МПСИ; В.: Издательство НПО

«МОДЭК», 2001. – С. 193-199.

10. Городилова В.И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева. – СПб.: КАРО, ДЕЛЬТА, 2008. – 384 с.

11. Грушевская М.С. Недоразвитие речи у младших школьников и его преодоление / М.С. Грушевская. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 61, [2] с.

12. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: учебно-методическое пособие / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко; под редакцией О.Г. Ивановской. – СПб.: КАРО, 2022. – 544 с.

13. Дислексия и дисграфия как причины снижения школьной успеваемости: учебно-методическое пособие / под. науч. ред. д-ра пед. наук, профессора Д.З. Ахметовой. – К.: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. – 72 с.

14. Елецкая О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: формирование представлений о пространстве и времени: метод. пособие. СПб., 2006. – 180 с.

15. Елецкая О.В. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: Сфера, 2005. – 189 с.

16. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 319 с.

17. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 206 с.

18. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2008 (К.: ПИК Идел-Пресс). – 279 с.

19. Калягин В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. Практикум [Электронный ресурс]: пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова – СПб.: КАРО, 2013. – 432 с. – (ЭБС «IPRbooks»). –

Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26791> (дата обращения 27.08.2024)

20. Карасева И.Л. Анализ специфических ошибок письма учащихся начальных классов // «Школьный логопед» – 2005 – №3(6). С. 27-32.

21. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие. / О.М. Коваленко. – М.: АСТ, 2006. – 157 с.

22. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: РЕЧЬ, 2003. – 330 с.

23. Крутецкая В.А. Упражнения для коррекции дислексии и дисграфии у младших школьников. 1-4 классы. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2020. – 128 с.: ил. – (Серия «Тетрадь-репетитор»).

24. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2011. – 224 с.

25. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», Спб: «Союз», 2004. – 218, [3] с.

26. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей // Логопедия. Методическое наследие. Т.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / Авт.-сост. Р.И. Лалаева; Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2003. – 286 с.

27. Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304 с.

28. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 83, [1] с.

29. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 128 с.

30. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: Из опыта работы: Учебное пособие. – СПб: Стройлеспечать, 1996. – 64 с.

31. Мисаренко Г.Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы // Логопед, 2004 – №1. – С. 4-10.

32. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. ЛР.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 46-66.

33. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте [Текст] / В.К. Орфинская. – Тр. ЛГИПИ им. А.И. Герцена, 1946. Т.3. – 44 – 52 с.

34. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб: Лениздат: Союз, 2001. – 240 с.

35. Поварова И.А. Основы логопедии: нарушения письменной речи у младших школьников: учебник для среднего профессионального образования / И.А. Поварова, В.А. Гончарова. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 139 с.

36. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 5-е, доп и перераб. / О.В. Правдина. – М.: Просвещение, 2003. – 272 с.

37. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография / М.Н. Русецкая. – СПб: КАРО, 2007. – 191 с.

38. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

39. Семаго Н.Я. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов / Авт.-сост. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго – М.: АРКТИ, 1999. – 31, [1] с.

40. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера ТЦ, 2003. – 288 с.
41. Спирова Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова // Дефектология: научно-методический журнал / ред. В.И. Лубовский. – 1988. – №5 1988. – С. 3-9.
42. Стадников В.Г. Издание МБОУ «Начальная общеобразовательная школа № 14» / В.Г. Стадников. – Биробиджан, 2013. – 67 с.
43. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Уральский педагогический университет. 1998. – 51 с.
44. Филатова И.А. Коррекция нарушения речи дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса : дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Екатеринбург, 1998. – 217 с.
45. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
46. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии. Учебное пособие для учащихся педагогических училищ / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
47. Хватцев М.Е. Аграфия и дисграфия [Текст] / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии. – М., 1997. – 140 с.
48. Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. М.: 2000. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
49. Юрова Е.В. 200 упражнений для развития письменной речи. Начальное обучение / Е.В. Юрова. – М.: Издательство «Аквариум», Издательство Астрель, Издательство АСТ, 2000. – 42 с.
50. Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ / А.В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 1997. – 196, [2] с.

51. Яструбиннская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия – 2004. – № 2. – С. 60-70.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Пензенский педагогический институт. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Магистерская программа
«Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения
лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой
« 15 » 11 20 23 г.

Бродянский Н.В.

Корсакина И.И.

Задание

По выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации) Депутатовой
Александры Владимировны

1. Тема работы «Логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи
младших школьников»

Утверждена приказом по Университету от « 16. 11. » 20 23 г. № 1144/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 26 » 01 20 26 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: разработка модели сотрудничества учителя-логопеда и
учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письменной речи у
младших школьников.

Объект исследования: письменная речь младших школьников
общеобразовательных организаций.

Предмет исследования: взаимосвязь учителя начальных классов и логопеда в
работе по преодолению нарушений письменной речи в условии общеобразовательной
организации.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

- 1) Изучение психолого-педагогической и научно-методической литературы по теме магистерской работы;
- 2) Проведение анализа методик для обследования письменной речи детей младшего школьного возраста;
- 3) Проведение обследования письменной речи младших школьников;
- 4) Разработка модели взаимодействия логопеда и учителя начальных классов;
- 5) Проведение контрольного эксперимента и оценка эффективности проведенной работы.

Гипотеза исследования: коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста в рамках общеобразовательной организации будет наиболее эффективна при активном взаимодействии с учителями начальных классов по вопросам совместной помощи детям, испытывающим трудности в овладении письменной речью.

Частные гипотезы:

- 1) письменная речь является сложным многоуровневым процессом, нарушения которого имеют системный характер и требуют комплексного, поэтапного логопедического воздействия;
- 2) разработанная система логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи, обеспечивает положительную динамику в развитии письменной речи у младших школьников, способствует улучшению когнитивных функций, орфографических и пунктуационных норм русского языка и формированию положительного отношения к учёбе.

Методы экспериментального изучения. Для того чтобы решить поставленные задачи, использовались такие методы исследования:

- 1) анализ литературы;
- 2) проведение констатирующего, формирующего, контрольного эксперимента;
- 3) количественный и качественный анализ проведённых экспериментов.

Этапы работы

- 1) анализ литературы по выбранной теме;
- 2) подборка методик для обследования письменной речи;
- 3) обследование письменной речи младших школьников;
- 4) разработка и проведение коррекционно-логопедической работы;
- 5) проведение контрольного эксперимента.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Анализ литературы по проблеме коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста.	Ноябрь 2023	
2.	Подбор методик для определения уровня развития письменной речи детей младшего школьного возраста и проведение обследования.	Апрель 2024	
3.	Разработка и апробация программы и содержания коррекционной работы по коррекции письменной речи младших школьников.	Сентябрь 2025 – ноябрь 2025	
4.	Проведение контрольного эксперимента и оценка эффективности проведенной работы. Оформление работы.	Декабрь 2025 – январь 2026	

6. Дата выдачи задания «1» декабря 2023 г.

Научный руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу (магистерскую диссертацию)
на тему: «Логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи
младших школьников»
студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук
направления подготовки: 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Депутатовой Александры Владимировны

Тема выпускной квалификационной работы Александры Владимировны Депутатовой посвящена актуальной проблеме выявления и преодоления нарушений письменной речи у младших школьников.

В теоретической части работы студенткой проанализирована современная психолого-педагогическая, логопедическая литература по теме исследования, рассмотрены основы формирования письменной речи и формы нарушения чтения и письма, возможности логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи, в том числе в условиях взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов, что соответствует заявленной теме.

Студентка самостоятельно подготовила и провела констатирующее и контрольное исследование особенностей письма учащихся и проанализировала полученные данные. При подборе экспериментального материала студенткой были учтены возрастные, речевые и индивидуальные особенности детей, принимавших участие в исследовании, что позволило получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При подготовке коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников была учтена необходимость обеспечить ее реализацию в условиях тесного взаимодействия с учителем начальных классов общеобразовательной школы.

При написании работы Александра Владимировна проявила заинтересованность, ответственность, самостоятельность.

Выпускная квалификационная работа соответствует требованиям ГЭК, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Руководитель ВКР
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова

РЕЦЕНЗИЯ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Логопедическая работа по коррекции нарушений письменной
речи младших школьников»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Депутатовой Александры Владимировны

Диссертация представляет собой основательное исследование, по формированию письменной речи, а также определения коррекционно-логопедической работы основанной на взаимодействии логопеда и учителя начальных классов. Депутатова А.В. представила подробный анализ проведенного экспериментального исследования, которое включало в себя различные виды заданий, направленных на выявление уровня развития письменной речи младших школьников.

Результаты проведенного исследования и разработанная коррекционная работа по развитию письменной речи, на основе активного взаимодействия учителя начальных классов и логопеда может быть использована в практической деятельности педагогов общеобразовательных организаций, что позволяет сделать вывод о теоретической и практической значимости проделанной работы.

Автором продемонстрирована способность к анализу научной литературы, логичность в изложении результатов этого анализа, грамотный подход к выбору и применению диагностической методики, высокий уровень способностей к анализу и интерпретации полученных эмпирических данных.

Работа имеет четкую структуру и логическую последовательность, что делает ее доступной для широкого круга читателей.

К пожеланиям по работе следует отнести расширение объёма практического материала в виде заданий, упражнений. Указанные пожелания не влияют существенно на общую оценку.

Работа Депутатовой Александры Владимировны «Логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи младших школьников» оценивается положительно.

Учитель-логопед
МБОУ СОШ
им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное



Л.В. Фролова





АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

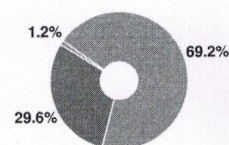
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Депутатова Александра Владимировна
Самоцитирование
рассчитано для: Депутатова Александра Владимировна
Название работы: Депутатова А.В. Логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи младших школьников
Тип работы: Магистерская диссертация
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	29.6%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	69.2%
ЦИТИРОВАНИЯ	1.2%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 29.01.2026

Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.8-64, введение с.3-7, выводы с.65-67

Модули поиска:

Цитирование; ИПС Адилет; Профессиональная лексика; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Перефразирования по коллекции IEEE; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Сводная коллекция ЭБС; Шаблонные фразы; IEEE; PubMed; Кольцо вузов; Переводные заимствования; Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; СМИ России и СНГ; Коллекция НБУ; Публикации eLIBRARY; СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика...

Работу проверил: Морозова Наталья Львовна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

29.01.26

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Обследование состояния общей моторики по методике

Н. М. Трубниковой

<i>Прием</i>	<i>Содержание задания</i>
1. Исследование статической координации движений	а) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения 5 секунд по 2 раза для каждой ноги б) стоять с закрытыми глазами, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения 5 секунд.
2. Исследование динамической координации движений	а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежуток между шагами б) выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках
3. Исследование ритмического чувства	простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок (ребенок слушает ритмический рисунок с закрытыми глазами. простой: I II, II III, III I сложный: I II II, II III II, I II III I, I II III I, I III III II)

Обследование мелкой моторики пальцев рук

<i>Прием</i>	<i>Содержание задания</i>
1. Исследование статической координации движений.	Сначала на правой руке, потом на левой, и на обеих руках одновременно а) положить вторые пальцы на третьи и наоборот 3 на 2, б) выполнить то же самое упражнение, с закрытыми глазами, в) сделать «рожки», г) сделать «ушки». Время выполнения 5 секунд.
2. Исследование динамической координации движений.	Выполнить по показу логопеда: а) попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем сначала правой руки, б) повторить то же самое левой рукой, в) повторить то же самое обеими руками одновременно, г) выполнить пробу «кулак – ребро – ладонь».

Обследование моторики артикуляционного аппарата

<i>Прием</i>	<i>Задание</i>
1. Исследование двигательной функции губ	а) сомкнуть губы б) округлить губы при [О] - удержать позу в) вытянуть губы в трубочку при [У] - удержать позу г) вытянуть губы в «хоботок» д) растянуть губы в «улыбке» и удержать е) поднять верхнюю губу вверх, видны верхние зубы ё) опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы ж) одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю з) многократно произносить губные звуки «б-б-б», «п-п-п»
2. Исследование двигательной функции челюсти	а) широко раскрыть рот, как при произнесении звука [А], и закрыть б) сделать движение нижней челюстью вправо в) сделать движение влево г) сделать движение нижней челюстью вперед
3. Исследование двигательных функций языка	а) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет от 1 до 5 (выполнить 5 раз) б) положить широкий язык на верхнюю губу и подержать, как в предыдущем задании, под счет от 1 до 5 (выполнить 5 раз) в) переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ г) высунуть язык «лопатой», «иголочкой» д) язык сделать в форме «горочка» е) язык сделать в форме «чашечка» ё) перевести язык за верхние зубы, за нижние ж) движение языком вперед-назад
4. Исследование двигательной функции мягкого неба	а) широко открыть рот и четко произнести звук «а» б) при отсутствии активности неба провести шпателем, зондом или ватной палочкой по мягкому небу.