

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:

**«Организация логопедической работы по коррекции нарушения
письменной речи у младших школьников с ограниченными
возможностями здоровья»**

Студент

Баклашкина 22.01.25
(подпись, дата)

Баклашкина Софья
Александровна

Научный руководитель

Сафонова 22.01.25
(подпись, дата)

к.п.н., доцент О.В. Сафонова

Нормоконтролёр

Карпушкина 22.01.25
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Рецензент

Фролова
(подпись, дата)

Л.В. Фролова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.01.2025 № 6)

Заведующий кафедрой

Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 18.02.25 № 2)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
1.1. Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2. Категория детей с ОВЗ, особенности формирования у них письменной речи.....	17
1.3. Направления логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников.....	23
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
2.1. Цель, задачи, организация экспериментального изучения.....	37
2.2. Содержание и результаты изучения нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ.....	41
ГЛАВА III. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ НАПРАВЛЕННЫХ НА КОРРЕКЦИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
3.1. Цель, задачи и организация экспериментального обучения.....	56
3.2. Содержание коррекционной работы с младшими школьниками с ОВЗ.....	63
3.3. Контрольный эксперимент и его результаты.....	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	87
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	90
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	99

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования заключается в том, что проблема нарушений письменной речи среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья действительно является одной из наиболее актуальных в школьном обучении. Умение писать и читать не только является основой начального обучения, но и играет важную роль в получении знаний в дальнейшем. Расстройства графических умений могут сильно подрывать эффективность образовательного процесса, создавая препятствия для изучения учебного контента и артикуляции мыслей в письменной форме.

Л.З. Запека [24] акцентирует внимание на том, что дисфункции в письменной коммуникации неблагоприятно сказываются на общей адаптации учащихся в учебной среде, на формировании идентичности, на встраивании в общественную жизнь и на психологическом развитии ребенка. В то же время, крайне важно учитывать, что дети с ограниченными возможностями здоровья демонстрируют уникальные характеристики и разнообразие причин, вызывающих проблемы в развитии письменной речи.

Младшие школьники с ОВЗ: задержкой интеллектуального развития, нарушением слуха (слабослышащие, глухие), задержкой психического развития (ЗПР), проблемой со зрением (слабовидящие, слепые), нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой речевого развития, расстройством общения и поведения, множественными проблемами со здоровьем (сочетание нескольких патологий одновременно) сталкиваются с трудностями в формировании всех аспектов устной речи, включая фонетико-фонематические и лексико-грамматические аспекты. Это может привести к трудностям овладения навыками письма и возникновению дисграфии, которую можно определить, как частичное специфическое нарушение процесса письма, характеризующееся постоянными и повторяющимися ошибками.

М.Н. Дарижапова [20] отмечает, что развитие письменной коммуникации является комплексным процессом, требующим формирования определенных умений. Процесс обучения начинается с освоения навыков чтения и письма. Основой для написания текста служит тщательный фонематический анализ слов, при котором изучается звуковая структура слова, и последующий выбор соответствующей буквы для каждой фонемы. При этом крайне важно уметь различать похожие звуки, запоминать визуальные формы букв и точно воспроизводить их последовательность.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут испытывать физические проблемы, такие как нарушения мелкой моторики, затрудняющие управление ручкой или карандашом при письме. Сталкиваются с проблемами восприятия и обработки информации, что влияет на способность орфографически правильно оформлять слова. Вследствие этих особенностей, важно своевременно выявлять нарушения письма у каждого ребенка, а также точно определить их особенности и механизмы. Обеспечение ранней диагностики облегчит создание персональной программы коррекции, ориентированной на индивидуальные потребности учащегося.

Объектом исследования является нарушение письменной речи у младших школьников с ОВЗ.

Предметом исследования в данной работе является логопедическая работа, направленная на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ):

Гипотеза исследования: предполагается, что применение специализированных логопедических технологий в коррекционной работе с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) будет способствовать значительному улучшению их письменной речи.

Целью данной работы является организовать работу и предложить упражнения для логопедов, направленных на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ: задержкой интеллектуального развития, нарушением слуха (слабослышащие, глухие), задержкой психического развития

(ЗПР), проблемой со зрением (слабовидящие, слепые), нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой речевого развития, расстройством общения и поведения, множественными проблемами со здоровьем (сочетание нескольких патологий одновременно).

Достижение этой цели предполагает решение следующих **задач**:

- изучить понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе;
- рассмотреть категорию детей с ОВЗ, особенности формирования у них письменной речи;
- определить направления логопедической работы по определению нарушений письменной речи у младших школьников;
- провести экспериментальную работу по изучению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с ОВЗ;
- разработать систему коррекционно-развивающих упражнений направленных на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ;
- провести контрольный эксперимент и рассмотреть его результаты.

Методы теоретического исследования: анализ, синтез и обобщение научной литературы по проблеме исследования; моделирование.

Методы эмпирического познания педагогических явлений: педагогический эксперимент, анализ учебных и воспитательных планов, программ внеурочной деятельности, анкетирование, интервьюирование, тестирование, методы экспертной оценки, педагогические наблюдения.

Математические методы: методы измерения, математическая обработка экспериментальных данных, их систематический и качественный анализ.

Экспериментальная база исследования: МБОУ СОШ № 59 г. Пензы им. Е.П. Паролина.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2022 по 2025 гг. и включало четыре этапа.

Первый этап (2022 – 2023 гг.) включали изучение психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме и нормативных документов федерального уровня; определение предмета, темы, целей и задачи исследования; разработку рабочих гипотез; составление программы исследования; определение методов и методики исследования.

Второй этап эксперимента (2023 - 2024 гг.) был направлен на изучение и выявление основных проблем и особенностей письменной речи у младших школьников с ОВЗ. Диагностические мероприятия проводились с обучающимися 2 и 3-х классов МБОУ СОШ № 59 г. Пензы им. Е.П. Паролина (26 человек). На этом этапе проводились диагностические мероприятия, такие как наблюдения, тестирования и консультации с родителями и учителями.

На третьем этапе (2024 – 2025 гг.) было разработано и реализовано коррекционно-развивающее обучение, направленное на улучшение письменной речи школьников. В программу входили индивидуальные и групповые занятия, игровые методы, использование мультимедийных и интерактивных технологий.

На четвертом этапе (2025 год) был завершен формирующий эксперимент. Осуществлялось текстовое оформление исследования, где были подробно описаны методики, применённые в ходе эксперимента, промежуточные и итоговые результаты, а также предложены упражнения по дальнейшей работе с младшими школьниками с ОВЗ. В результате проведенной работы удалось значительно улучшить письменную речь младших школьников с ОВЗ, повысить их уверенность в собственных силах и адаптивность в школьной среде.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к изучению и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ. Так же будет выявлена взаимосвязь между применяемыми методами и полученными результатами у конкретных категорий диагнозов.

Практическая значимость данного исследования заключается в разработке и внедрении эффективных методик коррекции нарушений письменной речи, которые могут быть использованы в логопедической практике.

Положения, выносимые на защиту:

1. Логопедическая работа по коррекции нарушения письменной речи у младших школьников с ОВЗ находится в зависимости от уровня сформированности навыка чтения и письма;

2. Представленное содержание работы может быть органично включено в общую систему коррекционно-развивающей работы и эффективно повлиять на повышение уровня письменной речи у младших школьников с ОВЗ.

Апробация материалов исследования:

1. Баклашкина, С.А., Сафонова, О.В. Особенности логопедической работы по коррекции нарушения письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // IX Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 84-летию Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета, 2023. – С. 22-25.

2. Баклашкина, С.А. Направления логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников // XI Международная научно-практическая конференция «МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ». – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2025. - С.194-197.

Структура и объем выпускной работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. Текст изложен на 87 страницах. Диссертация проиллюстрирована рисунками и таблицами. Список литературы включает 72 наименования.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1. Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе

Исследование письма и письменной речи, ключевых элементов лингвистики и коммуникативной практики, продолжается на протяжении многих лет. Эти аспекты продолжают привлекать внимание специалистов в областях психологии и педагогики. Несмотря на долгую историю исследований, универсальная психолингвистическая теория письменной речи пока не разработана, хотя уже сформированы теоретические основы для ее построения. В целях дальнейшего изучения является актуальным разработать интегрированный психолингвистический подход к анализу письма и письменной речи, учитывающий их многоаспектность.

Л.А. Грубань [15] отмечает, что понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе занимает важное место, так как оно отражает сложный процесс формирования и выражения мыслей с помощью знаковой системы. Письменная речь является одной из форм языковой деятельности, которая требует не только умения пользоваться языковыми средствами, но и владения различными когнитивными и моторными навыками. В психолого-педагогической литературе письменная речь рассматривается не только с точки зрения её структуры и функций, но и в аспекте её развития, совершенствования и использования в образовательных целях.

С точки зрения психологии, письменная речь представляет собой высший уровень речевой деятельности, требующий значительной умственной активности и сложных процессов мышления. Она предполагает систематизацию и организацию мыслей, отбор и структурирование материала, а также его языковое оформление. Психологи подчеркивают, что письменная речь требует

от человека умений планировать свое высказывание прогнозировать реакцию читателя и корректировать текст в процессе его создания.

Л.А. Грубань [15] отмечает, что подчеркивает значимость обучения письму в рамках педагогического процесса, рассматривая его как ключевой элемент развития учеников в области общения и культуры речи. Педагоги и методологи разрабатывают разнообразные подходы и тактики с целью совершенствования письменных умений и навыков у младших и старших школьников. Письмо оценивается не просто как способ общения, но и как важный инструмент когнитивной деятельности, стимулирующий аналитические и креативные способности учеников. Особенное внимание уделяется созданию стимулирующей среды для целенаправленного и сознательного изучения, а также включению практики письма в различные сферы учебной и жизненной деятельности школьников.

Письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к дезорганизации всей функции, выражающейся в специфическом расстройстве письма, дисграфии, которая требует коррекционных мероприятий.

Процесс письма – это комплексный, осмысленный процесс речевого воздействия, который резко контрастирует с устным общением по аспектам своего появления и эволюции, а также по вовлекаемым психологическим процессам и движущим принципам. Письменное выражение мыслей является аналогом «алгебры языка», выступая в качестве наиболее задачного и многоаспектного вида произвольной и осознанной речевой деятельности.

Письменная речь как средство общения и способ существования и воплощения мысли и чувства изучалась многими отечественными лингвистами, психологами и методистами. Рассмотрим несколько определений письма и письменной речи у разных авторов. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин [1] трактуют письмо как систему символов для записи языка, обеспечивающую передачу

данных на дистанцию и их сохранение через время, а также как конкретное письменное изложение, или текст.

Именно Л.С. Выготский [14] впервые разделил понятия «письмо» и «письменная речь». Письмо как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков, а письменную речь как речепорождения, создания текста.

Письмо, по мнению Л.С. Цветковой [67] представляет собой сложный психический процесс, который относится не только преимущественно к самой речи, но и к произвольным и системным процессам восприятия или к двигательной сфере, включающий в себя предметные действия, тонкую моторику, восприятия и сформированность поведения.

А.Р. Лурия [46] рассматривает понятие письма с позиций психологии. Ученый говорит о том, что письмо является не простым психологическим процессом т.к. оно включает несколько видов операций, даже если это списывание, изложение или же письмо под диктовку. Автор также рассматривает некоторый ряд специальных операций письма. Первое, то, с чего начинается не только процесс письма, но и любая другая деятельность, это мотив, побуждение или задача. Человек должен знать, что писать и какие цели удовлетворяются с помощью этой работы. Далее анализ звуковой структуры слова. Для правильного написания необходимо составить звуковую структуру слова и осознавать место каждого звука в слове, причем на этом этапе главная роль принадлежит проговариванию.

Наиболее полно и обстоятельно психологическая и психолингвистическая характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л.С. Выготского [14], А.Р. Лурии [46], Л.С. Цветковой [67] и др. В теории и методике логопедии психолингвистический анализ процессов чтения и письма, составляющих письменную форму реализации речевой деятельности, представлен в работах Р.И. Лалаевой [39].

О.Н. Артеменко, Е.С. Любавина [3] утверждают, что литературная форма языка представляет собой важнейший способ его реализации, отличный от устной (экспрессивной) коммуникации. Эта форма развилась на втором этапе

эволюции языковых систем, следуя за развитием говорения. Письменность является одним из выдающихся достижений в истории человечества, охватывая процессы графического отображения языка и освоения чтения.

Л.Н. Лаптева [40] утверждает, что письменная речь представляет собой систему символов, включающую в себя звуковые стандарты (фонемы, звуки) и графические элементы (цифры, буквы). Для освоения навыков письменной речи у ребёнка должны быть развиты умения устного общения, поскольку освоение грамотности происходит через целенаправленное обучение и опирается на уже существующие умения в области устной речи. Под письменной речью понимаются такие действия, как чтение и письмо. Чтение влечёт за собой преобразование ряда графических символов в последовательность акустических сигналов, тогда как письмо в процессе создания текста требует трансформации последовательности звуков в ряд визуальных знаков.

Т.Ф. Белоусова [10] считает, что письменная речь, являясь сложной речевой деятельностью, требует целенаправленного обучения, поскольку играет большую роль в жизни современного человека и всего общества. В наши дни повышается необходимость использования письменной речи в межкультурном общении. Во-первых, это обусловлено тем, что письменная речь является важнейшим средством организации мыслей, а также способом хранения информации. Во-вторых, письменные сообщения чрезвычайно важны в процессе обмена информацией. Кроме того, нельзя не брать во внимание практическую значимость письменного речевого общения в свете активного использования современных средств коммуникации. В-третьих, письменная речь представляет собой важнейший способ самовыражения личности, её интеллектуального развития.

А.М. Махмудов [49] считают, что письменная речь – это общий вид речевой деятельности, она является одним из видов речи, наряду с устной и внутренней, и включает в себя состав письмо и чтение.

Изучив определения, становится ясно, что письменная речь является важным средством коммуникации, позволяющим осуществлять обмен идеями,

знаниями и переживаниями посредством текстов. В отличие от временной и эфемерной устной речи, письменная обладает долговечностью, позволяя автору оставить послание, доступное для будущих поколений в любой точке мира и в любой момент времени.

О.Н. Артеменко и Е.С. Любавина [3] утверждают, что письмо является системой знаков для зафиксированной передачи речи, позволяющей через графические символы дистанционно передать нужные данные и сохранить их на протяжении времени. Вместе с устной формой, письменность является частью временных связей в рамках второй сигнальной системы, но, в отличие от устной экспрессивной речи, развивается через специализированное обучение.

О.Н. Артеменко и Е.С. Любавина [3] выделяют, что развитие письменной речи невозможно без обучения грамоте, во время которого через повторения формируется устойчивый образ слова, включающий в себя акустические, визуальные и двигательные компоненты. Процесс становления речи напрямую связан с внутренним развитием личности, её способностями к артикуляции и формулировке мыслей. Как правило, письменная речь характеризуется монологичностью, идущей от её истоков, однако современные средства коммуникации, прежде всего интернет, все чаще предполагают диалогичность в письменном общении через электронную корреспонденцию и прочие формы взаимодействия в сети.

Э.Г. Азимов [1] утверждает, что письменность представляет собой одну из форм коммуникации, предназначенную для графического изложения и интерпретации идей. Это навык, который можно овладеть только через целенаправленное образование, начиная с осознанного усвоения различных средств представления мыслей на бумаге. В начальные этапы развития письменной речи акцент делается не на самих мыслях, которые необходимо выразить, в процессе изучения технических аспектов письма, таких как формирование букв и слов, которые в контексте устной речи, будь то в диалоге или монологе, не представляют собой предмет осмысления.

Е.С. Ощепков [54] утверждает, что в начальной стадии обучения письму ключевой фокус и когнитивный анализ направлены на технические аспекты написания и чтения; происходит развитие моторики руки для письма и умения следить глазами за текстом при чтении. Ученик на этой стадии занимается не так много мышлением, сколько механикой его материального представления через символы, звуки, буквы и слова. Способность к осмысленному выражению мыслей через письмо появляется у ребенка значительно позже.

Е.С. Ощепкова [54] указывает на сложности созидания модели письменного дискурса, подчеркивая, что её системность определяется, в том числе, наличием трех различающихся аспектов, традиционно анализируемых отдельно:

- письмо в качестве умения включает элементы каллиграфии и аккуратности выполнения.
- конвенция преобразования разговорного языка в текстовый (нормы трансформации смысла, правописание, использование знаков препинания);
- письменная речь, имеет уникальные черты, отличающие её от устной коммуникации.

Согласно исследованиям Е.С. Ощепкова [54], путь освоения навыка письма делится на четыре этапа:

- предварительную, аналитическую, аналитико-синтетическую и синтетическую фазы развития письменной речи.
- предварительная фаза – период имитации поведения взрослых, где ребенок еще не осознает письмо как систему визуальных символов;
- аналитический этап – декомпозиция текста на компоненты;
- аналитико-синтетический этап – процесс перехода от буквенного написания к формированию полноценного текста;
- синтетическая стадия – это уровень, где грамотные умения достигают полной автоматизации.

Е.С. Ощепкова [56] считает, что для что важнейшим элементом в психолингвистическом анализе процесса развития письменной речи у детей

является выявление причин, способствующих появлению нарушений. Эти факторы, помимо потенциальных органических проблем или задержек в когнитивном и лингвистическом развитии, во многом зависят от целей и задач, поставленных перед обучающимися, и методов обучения грамоте. Исследования указывают на значительную роль качества почерка учителя как эталона для подражания в процессе обучения. Эффективность приобретения умений письма обеспечивается через занятия, акцентирующие на кинестетической обратной связи и систематические тренировки, акцентирующие на зрительной и вербальной обратной связи. В ходе обучения выделяют три ключевых этапа: ознакомительный, в котором происходит ориентировка в материале, контрольно-регулятивный для коррекции и усвоения, и фиксационный, во время которого закрепляются наиболее результативные методики действий.

Письменная речь развивается на основе устной речи, когда ребенок уже овладел основными операциями построения связного монологического высказывания. Изучение этапов формирования письменной коммуникации многократно попадало в поле зрения российских научных работ. В современной психолингвистике активно исследуется, как внешние социо – психологические условия способствуют эволюции речевых умений. Аспекты, влияющие на устную речь, тщательно рассмотрены (и продолжают быть объектом внимания) и охватывают такие моменты, как взаимодействие с матерью, социо-экономическая принадлежность семьи, эмоциональный уровень развития ребенка, его образовательная и социальная среды, а также когнитивные и саморегуляционные способности.

О.Н. Артеменко, Е.С. Любавина [3] отмечают, что в своих исследованиях указывают на то, что определенные неблагоприятные условия в значительной существенно затормаживать прогресс в речевом развитии ребенка, а в некоторых случаях даже способствовать возникновению задержек речевого или комплексного психо-речевого развития. К числу таких вредных факторов относятся: сложности, возникшие в период беременности и в процессе родов, пребывание в стационаре, нехватка стабильного эмоционального и физического

взаимодействия с матерью, нарушения в развитии головного мозга, проблемы с формированием его структурных единиц и прочее.

Е.С. Ощепкова [56] считает, что одним из ключевых аспектов в изучении письменной речи в психолого-педагогической литературе является понимание взаимодействия между устной и письменной формами речи. Исследования показывают, что, хотя письменная и устная речь имеют свои особенности и требуют различных навыков, они тесно связаны между собой и взаимно обогащают друг друга. Уровень развития устной речи часто служит базисом для успешного освоения письменной формы, однако письменная речь имеет специфические требования, такие как умение организовать и структурировать материал, что оказывает обратное влияние на развитие устной речи.

Письмо представляет собой более сложную форму коммуникации по сравнению с устной речью, поскольку оно требует от спикера применения разнообразных языковых инструментов. Это объясняет, почему многие речевые проблемы могут проявляться в письменной форме. Для того чтобы минимизировать ошибки, важно для детей артикулировать свои мысли вслух перед записью их на бумаге; в противном случае, ошибка на письме может быть значительно больше. Процесс овладения навыком письма особенно труден для детей без нарушений речи, потому что это требует новой координации между воспринимаемыми и визуально воспринимаемыми словами, что, в свою очередь, зависит от слаженной работы моторных, аудиторных, зрительных и кинестетических обработчиков. Понимание мира конкретным человеком включает в себя объединение его эмоциональных переживаний и знаний. Следовательно, для того чтобы письменное выражение было осознанным и высококачественным, необходим подход, интегрирующий воздействия на существующие проблемы в общении.

О.Н. Артеменко, Е.С. Любавина [3] отмечают, что процесс письма может быть analyzed как комплекс двигательных действий, включающий в себя как моторные навыки, так и семантические аспекты. Координация двигательной и смысловой компонент письма проявляется на разных этапах обучения,

проявляя уникальность в каждой фазе освоения. Первые шаги дошкольника в изучении письма направлены на понимание смысла букв и слов, в то время как более опытные учащиеся фокусируются на восприятии букв как знаков, сочетающих в себе как звуковое значение, так и представление о графическом образе слова. В контрасте с этим, менее подготовленные дошкольники подходят к процессу копирования букв скорее, как к визуализации геометрического рисунка, не вникая в их лингвистическое значение.

По утверждению Л.Н. Лаптева [40], письменная форма является более молодым феноменом в истории развития языка по сравнению с устной речью. В то время как устная речь обозначила эволюционный скачок человека над миром животных, письменность должна быть признана одним из наиболее значительных достижений человечества. Письменная речь не просто радикально трансформировала подходы к аккумуляции, передаче и обработке информации, но и кардинально повлияла на человека, углубляя его способность к абстрактному размышлению. Письмо представляет собой систему символов для речи, которая благодаря графическим символам позволяет передавать сообщения на пространственном расстоянии и сохранять их через время. Каждая письменная система отличается определенным набором символов. Русская система письма принадлежит к категории алфавитных систем.

О.Г. Черемисова [68] отмечает, что успешное формирование навыков письменной речи возможно только при наличии определенных психологических предпосылок, во-первых, произвольное владение устной речью, во-вторых сформированность различных видов восприятия (зрительно-пространственного, слухо-пространственного, сомато-пространственного, ощущений (ощущения схемы тела, правосторонности / левосторонности, знаний, а также их взаимодействия, в-третьих, сформированность определенных двигательных навыков, в частности разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др., в-четвертых, наличие абстрактного мышления на базе постепенного перехода от действий с конкретными предметами к абстрактному представлению об этих действиях, и

наконец, общая сформированность поведения, выражающаяся в способности к регуляции, саморегуляции, контролю за действиями, намерениями, осознание мотивов поведения.

Таким образом, понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе рассматривается многогранно и комплексно, сочетая в себе аспекты психологии и педагогики. Исследования в этой области направлены на понимание механизмов и закономерностей её формирования, а также на разработку эффективных методик и технологий обучения, что в конечном итоге способствует всестороннему развитию личности учащихся.

1.2. Категория детей с ОВЗ, особенности формирования у них письменной речи

А.Д. Куликова [36] считает, что категория детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): с задержкой интеллектуального развития, нарушением слуха (слабослышащие, глухие), задержкой психического развития (ЗПР), проблемой со зрением (слабовидящие, слепые), нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой речевого развития, расстройством общения и поведения, множественными проблемами со здоровьем (сочетание нескольких патологий одновременно) включает широкий спектр нарушений, влияющих на их образовательный процесс и развитие различных навыков, в том числе письменной речи. Дети с ОВЗ могут иметь различные физические, интеллектуальные, сенсорные или множественные нарушения, которые по-разному воздействуют на их способность овладевать письменной речью. Понимание этих особенностей играет ключевую роль в разработке корректирующих и образовательных программ, направленных на помощь указанной категории обучающихся. Дисграфия и другие дефекты письменного языка могут проявляться разнообразно в зависимости от этиологии и характеристик нарушения. Трудности с овладением навыками письма у детей,

имеющих задержку в психо-развитии, остаются важной задачей в сфере методики и педагогической практики.

Впервые изучение нарушений письма и их предупреждение были осуществлены Р.Е. Левиной [17], которая анализировала, как развивается у детей способность к обучению написанию текстов, воспринимая письмо как комплексное явление, обусловленное взаимодействием фонетических, лексических и грамматических аспектов языка. Левина выявила, что четкость и корректность устной речи у детей не гарантирует успешного освоения навыков письма, подчеркивая важность развития у детей навыков языкового анализа, таких как умение делать наблюдения, сравнения и обобщения в языке.

А.Д. Куликова [36] указывает на то, что дети с ограниченными возможностями здоровья представляют собой несовершеннолетних до 18 лет, сталкивающихся с либо временными, либо постоянными нарушениями в области физического и психического здоровья. Эти нарушения приводят к затруднениям в физическом и умственном развитии, требуя для их образования создания специализированных условий.

В российской классификации ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ) представлены следующие категории, которые определяют нарушения:

- психические нарушения, связанные с трудностями в речи, памяти, восприятии и т.д.;
- сенсорные нарушения, проявляющиеся потерей обоняния, зрения, осязания или слуха;
- нарушения обмена веществ, выделения, дыхания, пищеварения и другие подобного рода сбои;
- аномалии статодинамического характера. Если ребенок имеет нарушения, представленные в пунктах 1, 2 и 4, то он считается инвалидом.

Л.З. Запека [24] считает, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом

развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов [41] предложили классификацию детей с ОВЗ, согласно которой выделяют следующие основные категории:

- дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- дети с нарушением речи (логопаты);
- дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- дети с умственной отсталостью;
- дети с задержкой психического развития;
- дети с нарушением поведения и общения;
- дети с комплексными нарушениями психофизического развития (сложными дефектами – слепоглухонемые, слепые или глухие дети с умственной отсталостью).

Дети с нарушением развития зрительно-слуховой речи (ОВЗ) сталкиваются с трудностями в формировании всех аспектов устной речи, включая фонетико-фонематические и лексико-грамматические аспекты. Это может привести к трудностям с овладением навыками письма и возникновению дисграфии, которую можно определить, как частичное специфическое нарушение процесса письма, характеризующееся постоянными и повторяющимися ошибками.

Л.И. Кузнецова [34] отмечает, что развитие детей с ОВЗ проходит те же онтогенетические стадии, но имеет свои особенности:

- часто можно заметить нарушения в психике, которые затрагивают процессы восприятия, концентрации, запоминания, рассудка, как общей, так и тонкой моторики, вербализации, а также эмоционального и волевого контроля;
- нарушения когнитивных процессов напрямую влияют на приобретение языковых навыков – пассивный словарный запас формируется медленно, с задержками и долго остается эгоцентричным (дети усваивают информацию, только если она относится к их собственному опыту);

- экспрессивное развитие речи у детей начинается и обычно проявляется через жесты, изолированные звуки или слова, краткие фразы, которые могут быть непонятны для окружающих, но значимы для самого ребенка;
- периоды развития экспрессивного языка значительно задержаны (по сравнению с общепринятыми нормами) – использование первых слов отмечается к 5-6 годам, обширный лексикон в основном сформирован из клише, последовательность мыслей в речи часто логически необоснованно.

Дети, страдающие от дисграфии, еще и испытывают сложности с развитием других высших психических функций, таких как зрительный анализ и синтез, пространственное восприятие, распознавание звуков речи, анализ и синтез фонем и слогов, организация речи по синтаксическим правилам, а также имеют проблемы с памятью, вниманием и эмоциональной сферой. Различные виды дисграфии представлены в приложенной ниже схеме 1.



Рис. 1. Виды дисграфии

Основными симптомами дисграфии являются специфические ошибки в письме, которые не связаны с правописанием и проявляются у детей постоянно.

Некоторые из этих ошибок включают неправильное написание слов, пропуск букв или слогов, замену одних букв другими, неправильное расстановку ударений и т.д. Причиной этих ошибок может быть недостаточная координация движений руки, слабый контроль над ручкой или карандашом, а также неправильное знание правил письма. При коррекции дисграфии необходимо учесть несколько основных положений.

Итак, затруднения в процессе письма довольно часто встречается у детей и обозначается термином «дисграфия», т.е. частичное специфическое расстройство письма. Нарушения письма у детей с задержкой психического развития свойственна недостаточность использования рациональных способов запоминания.

У.В. Ульенкова [70] отмечает, что большая часть детей с задержкой психического развития демонстрируют специфические характеристики в своем интеллектуальном функционировании, включая уменьшенную жажду знания, недостаток интереса и концентрации при выполнении учебных заданий и неспособность осуществлять самоконтроль над своими действиями. Такие дети не проявляют способность к анализу полученных инструкций и к планированию действий в соответствии с поставленными задачами. Также у данных детей выявляется слаборазвитая аналитико-синтетическая способность, затрагивающая как область нагляднообразного, так и понятийного мышления. Они испытывают трудности при выполнении наглядно-образных задач и не способны выделять элементы из сложных многоэлементных структур. Сложности усиливаются, когда требуется синтезировать характеристики объектов, что значительно влияет на развитие их письменной речи.

Формирование письменной речи у детей с задержкой интеллектуального развития представляет собой значительную трудность. В первую очередь, эти дети испытывают проблемы с восприятием информации и ее обработкой, что затрудняет усвоение грамматики и синтаксиса. Методики работы с такими детьми включают многократное повторение учебного материала, использование

визуальных и тактильных подсказок, а также применение игровых приемов для повышения мотивации.

Дети с нарушениями зрения и слуха составляют еще одну подгруппу, требующую особого внимания. У детей с нарушениями зрения затруднено восприятие письменного текста, что требует включения специальных тактильных и слуховых методов обучения, таких как Брайль. Для детей с нарушениями слуха необходима акцентированная работа над формированием лексико-грамматических навыков и развитием связанных с письменной речью когнитивных функций.

У.В. Ульенкова [70] отмечает, что нарушения интеллектуального развития прямо влияют на все этапы формирования письменной речи: от понимания содержания и плана текста до умения излагать мысли последовательно и осмысленно. Специально адаптированные программы обучения, включающие дополнительные разъяснения, повторения, а также насыщенные упражнения по развитию познавательных процессов способны улучшить результаты обучения.

Дети с двигательными нарушениями, такими как ДЦП, могут испытывать сложности в овладении письмом из-за проблем с моторикой. У таких детей важно развивать мелкую моторику, активизировать работу рук через специальные упражнения и использование вспомогательных технических средств. Современные информационные технологии, такие как текстовые редакторы с диктовкой и специализированные клавиатуры, также обеспечивают поддержку образовательного процесса.

А.А. Богданова, Е.С. Богданова [11] считают, что дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата сталкиваются с физическими ограничениями, затрудняющими процесс письма. В таких случаях используются специальные средства коррекции и адаптации, включая ортопедические приспособления, компьютерные технологии и альтернативные способы ввода текста. Важную роль играет также индивидуальный подход и включение физических упражнений, направленных на улучшение моторики.

Дети с задержкой речевого развития испытывают трудности в формировании как устной, так и письменной речи. Их обучение требует тесного взаимодействия логопедов и педагогов, применения логопедических методик и постоянной коррекционной работы, направленной на развитие артикуляционного аппарата и пополнение словарного запаса.

Л.И. Кузнецова [34] считает, что слабовидящие и слепые дети сталкиваются с трудностями в восприятии письменной информации. Обучение таких детей включает использование тактильных методик, чтение и письмо по системе Брайля, а также активное применение специализированных технических средств, таких как увеличительные устройства и тактильные книги. Среди методик также важны развивающие игры, направленные на тактильное и слуховое восприятие, что помогает компенсировать отсутствие визуальной информации.

Таким образом, каждый тип нарушения создает уникальные вызовы для формирования письменной речи и требует индивидуального подхода, адаптированных методик и пристального внимания со стороны педагогов и специалистов. Эффективный образовательный процесс возможен лишь при условии учета всех фонетических, когнитивных и моторных особенностей детей, а также использования многообразия коррекционно-развивающих стратегий.

1.3. Направления логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников

В современных условиях нарушения письменной речи, являются наиболее распространенным логопедическим нарушением среди учащихся начальной школы. Нарушения письменной речи у младших школьников представляют собой значительную проблему, которая может существенно затруднять процесс обучения и социализации детей. В связи с этим возникает необходимость

разработки эффективных направлений логопедической работы по преодолению данных нарушений.

М.Н. Дарижапова [20] подчеркивает значимость коррекции дисграфии как ключевой области в логопедической практике для работы с детьми. Важность усовершенствования методов логопедии для более эффективного устранения этого расстройства речи остается на переднем плане. Недостатки в развитии навыков письма у детей начальной школы серьезно влияют на их академические достижения, процесс адаптации в школе и могут влиять на формирование личностных качеств. Учитывая это, разработка и применение наиболее эффективных образовательных подходов для исправления дефицитов письменной речи у данной категории учащихся выступает как одна из главных целей современного логопедического образования.

Исследованиями в области коррекционной педагогики, направленные на устранение проблем письменной коммуникации у детей с особенностями развития, внесли вклад Т.В. Ахутина, А.П. Воронова, А.Н. Корнев, Н.Н. Яковлева, Р.И. Лалаева. В современной практике вопросами коррекции дисграфии активно занимаются специалисты в лице И.Н. Садовниковой, Е.В. Юровой, Л.Г. Парамоновой, А.В. Ястребовой, С.Б. Яковлева, в то время как проблемы дислексии находятся в зоне профессионального интереса Л.М. Козыревой, С.Н. Костроминой, Л.Г. Нагаевой, В.И. Городиловой.

А.А. Богданова и Е.С. Богданова подчеркивают значимость рассмотрения педагогических условий, адаптированных к исправлению дисграфии среди начальной школьной группы, указывая на разнообразие этой проблематики из-за неоднородности состава учащихся с такими нарушениями. Преимущественно, дисграфия связана с недостаточным развитием навыков лингвистического анализа и синтеза, а также может сопровождаться проблемами фонематического восприятия. Кроме того, в других случаях, препятствия в освоении письма могут быть вызваны сложностями в работе высших психических функций.

На рисунке 2 представлены педагогические условия, определяющие содержание подготовительного и основного этапа коррекционной работы,

направленной на устранение нарушений письменной речи у младших школьников.

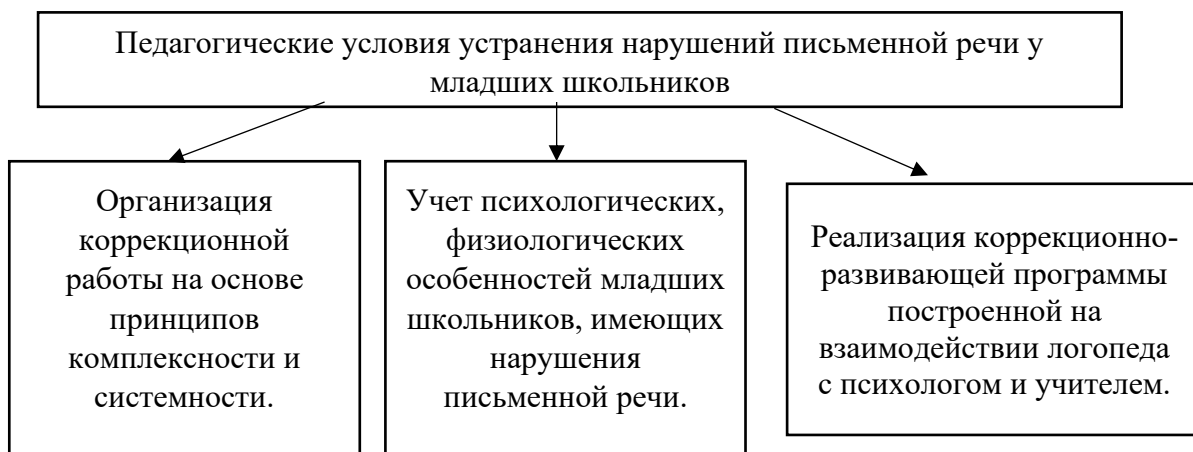


Рис. 2. Педагогические условия устранения нарушений письменной речи у младших школьников

Рассмотрим каждое направление более подробно:

1. Дисграфия представляет собой устойчивое нарушение написания, требующее длительной и целенаправленной работы логопеда, основанной на принципах комплексного и систематического подхода. Эффективность коррекционной деятельности зависит от тщательного планирования, в котором ключевое значение имеет индивидуализация процесса, учитывающая психофизиологические особенности ребенка младшего школьного возраста с дисграфией.

Планирование коррекционной логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи невозможно без проведения диагностического обследования состояния письменной речи, особенностей психического и психофизиологического развития младшего школьника.

Л.С. Семина [64] считает, что коррекционная логопедическая помощь по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников зависит от учета множественных факторов, включая психолого-педагогические и социокультурные аспекты. Таким образом, ее задачи значительно расширяются за пределы обучения грамоте, охватывая социализацию учащихся. Для этого проводится всесторонняя диагностика, аимирующая на выявление:

- аспекты логопедической деятельности;
- сферы логопедии.
- методики и стратегии в логопедии.

2. При подготовке программы логопедических занятий для коррекции нарушений письма у детей начальной школы, основываясь на данных оценки состояния, в дополнение к прямым методикам обучения грамоте можно интегрировать следующие подходы:

- развитие мелкой и крупной моторики;
- развитие навыков пространственной ориентации;
- развитие пространственного гнозиса;
- развитие внимания;
- развитие восприятия цвета и формы;
- развитие восприятия величины;
- дифференцирование расположения элементов букв и т.д.

Л.С. Семина [64] утверждает, что существующий список направлений для борьбы с дисграфией не является исчерпывающим, поскольку подходы к лечению дисграфии должны учитывать уникальные причины ее происхождения для каждого конкретного случая. Опираясь на изложенные методы, можно сделать вывод о том, что организация логопедических занятий на базе логопедического кабинета фактически не позволяет полностью охватить все потребности в коррекции дисграфии. Это создает необходимость для специалиста уделить особое внимание составлению плана работы, который предусматривает активное сотрудничество с учителями и родителями учащегося:

- методических рекомендаций;
- картотек дидактических игр и упражнений;
- просветительских форм работы: семинары, семинары-практикумы, мастер-классы и др.

3. При планировании содержания коррекционной логопедической работы в рамках реализации третьего педагогического условия определяются:

- цели и задачи коррекционной логопедической работы;
- методы и приемы коррекционной логопедической работы;
- формы организации коррекционных логопедических занятий;
- основное содержание коррекционных логопедических занятий;
- направления взаимодействия логопеда с учителем, психологом и родителями по проблеме устранения нарушений письменной речи у младших школьников.

Р.Н. Давлетова, А.А. Мажайская [19] считают, что реализация данных условий в практике коррекционной логопедической работы в массовой школе позволит обеспечить поэтапный, комплексный и системный подход к устранению нарушений письменной речи у младших школьников. Широкий круг исследователей описывает разнообразные игровые методики и упражнения для стимуляции развития лингвистических умений и способностей. Через игровые и обучающие упражнения детей приучают к пониманию, что текст в его письменном исполнении структурирован на слова, слоги, звуки. Для лучшего восприятия использовать визуальные образцы структуры предложений и слов.

При определении основных направлений коррекционной работы используются материалы Е.В. Мазановой, М.М. Аманатовой, Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой [60]. В конспектах предлагаются различные дидактические игры, например, такие как: «Собери группы слов», «Четвертый лишний», «Глаз алмаз», «Шарады», «Кроссворды», «Помири поссорившихся», «Головоломки», «Рассыпанное предложение», «Письмо с ошибками», «Кто больше», «Допиши не достающий предлог», «Путаница», «Посылка по назначению», «Сигнальная карточка», «Шаловливые мышата», «Шифровщик», «Найди лишнее», «Веселый ластик», «Один – много», «Волшебники», «Загадки».

Применение дидактических игр в образовательном процессе стимулирует учебный интерес у студентов. Эффективность педагогической работы с использованием таких игр обусловлена тем, что они отвечают психологическим особенностям детского возраста, делая процесс обучения привлекательным. Интеграция элементов игры в обучение способствует концентрации внимания и

укреплению памяти, а также содействует развитию тонкой моторики. В такой обстановке учащиеся беспрепятственно и легко осваивают новые знания, навыки и умения.

Исследования показывают, что успешное владение навыками рисования способствует легкому освоению письма у школьников, поскольку данные графические процессы обладают множеством схожих характеристик. Применение декоративного искусства также эффективно в решении задач воспитания и образования.

С.А. Керн [28] подчеркивает несколько важных аспектов воздействия рисования на детей. В первую очередь, это действие стимулирует когнитивные процессы, поскольку создание изображения является альтернативой повествованию, где идеи выражаются через визуальные элементы, а не слова. Далее, процесс рисования запускает положительные эмоциональные реакции, способствует эмоциональному и чувственному развитию, а также позволяет лучше выразить себя, снижая уровень беспокойства и способствуя психологическому равновесию. Наконец, автор выделяет значение обратной связи от собственного творчества, поскольку возможность наблюдать за результатами своей работы, критически их оценивать и находить им практическое применение способствует развитию аналитических способностей и навыков самовыражения.

Эффективным методом является визуализация с помощью словесного описания и иллюстрирования знакомых сказочных сюжетов и рассказов. Дети получают шанс выбора предложенного учителем эпизода для визуального отображения на бумаге. Превращение отдельных иллюстраций в сборник является ключевым для стимулирования социальных умений и самоуверенности, давая каждому возможность «прочитать» созданное общее произведение. Такая практика обогащает языковые способности, включая корректное использование грамматики. Работа с детьми, имеющими дисграфию, через прикладное искусство и художественную деятельность, эффективно способствует коррекции и развитию навыков вербальной и письменной коммуникации.

Интеграция цифровых технологий в коррекционно-педагогический процесс, особенно использование логопедами образовательных компьютерных программы, таких как «Пишем правильно», играет ключевую роль в эффективности исправления логопедических нарушений, например, дисграфии. Цель этой программы заключается в усовершенствовании методов логопедического вмешательства через доступ к качественно подобранным и организованным учебным материалам. Она охватывает главные типы нарушений письма, которые распознаются среди младших школьников согласно образовательной системе классификации. Содержание программы соответствует концепции взаимосвязи между развитием речи и мышления, обеспечивая это через специализированные дидактические упражнения, направленные на стимуляцию когнитивных и языковых процессов. В их число входят задания, способствующие развитию критического мышления, такие как анализ, синтез, углубление в детали и обобщение идеи, а также наработка навыков сравнения и категоризации.

С.А. Керн [28] отмечает, что компьютерная программа «Пишем правильно» обладает и общепризнанными преимуществами использования информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-образовательном процессе. Она реализует задачу поддержки всех видов деятельности школьника в приобретении и закреплении письменно – речевых навыков и умений. Она может быть использована как в урочных, так и внеурочных формах взаимодействия со школьником. Применение программы «Пишем правильно» в логопедической работе с детьми будет способствовать формированию у детей положительной мотивации к занятиям, основанной на интересе к работе на компьютере. Общение с компьютером не только вызывает у современных школьников интерес, повышающий положительный эффект от занятий, но и способствует развитию моторики пальцев, развитию координации в работе зрительной и двигательной функций.

О.В. Беляева [9] считает, что утверждает, что исправление расстройств звукопроизношения в письме следует осуществлять через ряд подходов:

1. Развитие фонематического слуха охватывает умение различать контрастные звуки и слоги не только аудиально и вербально, но также и в процессе письма. Обучение фонематическому анализу включает в себя активное привлечение как слухового, так и артикуляционного аппаратов.

2. Работа над звукопроизношением. Улучшение артикуляции начинается с коррекции всех аспектов выговора фонем, включая исправление искажений, неправильных замен и пробелов в произношении отдельных звуков. Иногда обнаруживаются случаи, когда у ребенка сохраняется корректное звукопроизношение. При этом необходимо сосредоточиться на улучшении ясности артикуляции и привлечении внимания к работе речевого аппарата.

3. Улучшение умений в анализе звуков и их синтезировании. Процесс укрепления фонематического слуха эволюционирует в освоение анализа звуков. Ключевые направления этого процесса включают:

- выделение предложения слов, из слов слогов, а затем звуков;
- дописывание недостающих букв, слогов;
- отбор слов по количеству слогов (в один столбик записываются односложные слова, в другой при двусложные и т. д.);
- придумывание слов на заданный звук и запись их, подбор к каждому слову другого с оппозиционным звуком и т.д.

4. Расширение словарного состава и усиление способности к его применению в практике. На данном этапе начинают с ознакомления учащихся с методами формирования новых слов, включая применение разнообразных префиксов к одной и той же глагольной базе (например, «у-» и «при-» к «шел») или использование одной префиксальной частицы к различным глагольным корням («при-» к «шел», «нес», «летел»). Альтернативный метод лексической работы – выбор слов с общим корнем. Этот подход значительно улучшает орфографические навыки в написании букв в безударных позициях, упрощая для ученика процесс выбора проверочных слов на основе соответствия.

5. Развитие грамматических навыков. Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов, составление

предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений. Коррекция проводится в следующих направлениях:

- уточнение и усложнения структуры предложения;
- развитие функции словоизменения и словообразования (изменения существительного по числам, падежам, согласование разных частей речи и их изменения);
- развитие умений морфологического анализа состава слова;
- закрепление знаний морфологических форм в письменной речи.

6. Развитие связанной речи, как устной, так и письменной. Система коррекционной работы по формированию связанной речи должна предусматривать постепенное увеличение самостоятельности, поэтому развитие связанной речи производится в следующей последовательности:

- пересказ с опоры на серию сложных картин;
- пересказ по сложной картине;
- пересказ без опоры на картину;
- рассказ по серии сложных картин;
- рассказ по сложной картине;
- самостоятельный рассказ.

О.В. Беляева [9] считает, что сформированные умения и навыки связанной речи будут тогда, когда дети научатся построению связанного высказывания, опираясь на текст, рассказ. Правильный подбор дидактического материала в значительной степени переопределяет успех всей коррекционной работы. Так, при акустико-артикуляторной дисграфии осуществляется устранение у детей нарушений звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, закрепление связи звуков с соответствующими буквами. Коррекция дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания требует устранения нарушений дифференциации звуков речи, закрепления связи звуков с соответствующими буквами, развития у детей навыков фонематического анализа и синтеза.

В процессе коррекции дисграфии, обусловленной затруднениями в языковом анализе и синтезе, акцент делается на развитии умения проводить

анализ и синтез как на уровне предложений, так и на уровне слов, включая работу с фонемами и слогами. Это включает в себя улучшение способности точно отображать фонематическую и слоговую структуру слов, а также структуру предложений при письме.

Чтобы преодолеть грамматическую дисграфию, важно способствовать у учащихся развитию лексических и грамматических навыков, а также умению формировать синтаксические и морфологические категории и проводить морфологический разбор слов. В свою очередь, коррекция оптической дисграфии включает улучшение визуального восприятия у детей, развитие навыков анализа и синтеза зрительной информации, укрепление зрительной памяти, развитие пространственного мышления и умения вербализовать пространственные концепции.

Т.Ю. Обнизова [54] разработала и обосновала методы коррекции, целью которых является стимуляция развития моторики в процессе письма у начальных классов, увеличивая таким образом эффективность логопедического вмешательства в случаях дисграфии с прогрессирующей тенденцией к усугублению, начиная с легких до перехода в более тяжелые формы нарушений.

О.А. Ишимова [25] подчеркивает, что вклад нейропсихологов в обогащение арсенала методик и техник, применяемых в специализированной деятельности логопедов для исправления дисграфии у учащихся, является значительным. Принципы нейропсихологии находят применение в логопедии как в ходе диагностики речевых нарушений, так и при прямой коррекционной работе. Детская нейропсихология интенсивно развивается в последние годы, потому логопеды все чаще используют в своей работе методы нейропсихологической коррекции психического развития детей с нарушением письма.

Р.И. Лалаева [37] в своих трудах указывает, что в зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений чтения и письма. В процессе логопедической работы по преодолению определенного вида дислексии или дисграфии основной задачей логопедической работы является

коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процессов чтения и письма.

В научной работе О.А. Руденко [60] детализированы методики коррекционного воздействия для исправления дисграфии у учащихся начальных классов с ограниченными функциональными возможностями. Эти методы предполагают реализацию пяти ключевых направлений, адаптированных под индивидуальные особенности каждого ребенка. Процесс начинается с улучшения навыков разложения предложения на составные части. Далее, акцентируется внимание на умениях слоговой декомпозиции и композиции. Третья фаза затрагивает углубленное изучение фонем, их анализ и синтез. Следующий этап направлен на совершенствование фонематического слуха. И завершающий этап фокусируется на формировании и укреплении лексико-грамматической структуры языка.

В качестве дополнения к специализированным занятиям, нацеленным на коррекцию дисграфии и предотвращение ее развития у детей с особыми потребностями в здоровье, эксперт предлагает внедрять дидактические игры. Эти игры способствуют формированию позитивного настроения учащихся, повышают их эффективность в обучении и обеспечивают возможность многократного повторения учебного материала без чувства усталости. Рекомендуются выбирать игровые материалы, интегрирующие элементы известных детских сказок и анимационных фильмов, для привлечения и удержания внимания малышей.

В трудах А.В. Миронова, Е.С. Шелест, О.В. Булатовой [25], можно увидеть, что, первое направление подчеркивает необходимость начала коррекционной работы не с практики письма, а с нормализации тех психологических и физиологических функций, которые являются предпосылками для развития навыка правильного письма. Второе направление указывает на важность использования и развития тех психологических функций

и умений, которые остались неповрежденными, в процессе коррекции дисграфических нарушений.

А.В. Миронов [52] описывает различные методы и подходы для помощи детям. Один из таких методов – индивидуальная коррекционно-развивающая работа с ребенком, направленная на улучшение его навыков чтения, письма и развитие высших психических функций. Ключевым моментом является осознание уникальности каждого ребенка и необходимость разработки специализированного педагогического подхода, адаптированного к его индивидуальным особенностям, способностям и потребностям. Существенно обеспечить такую образовательную среду, в которой учащийся может чувствовать себя защищенным и уверенным, что подразумевает применение разнообразных дидактических инструментов, интерактивных игр и заданий, стимулирующих активное участие в образовательном процессе и повышение учебной мотивации.

Для исправления дефектов письма применяются разнообразные подходы, включающие практические упражнения, визуальные пособия и лингвистические методы. Эффективность каждого из них определяется типом речевой проблемы, коррекционными целями, возрастными параметрами и спецификой личности учащегося.

Синтезировав представленную информацию, стоит осветить, что несмотря на обширное изучение вопросов исправления дисграфии у учащихся и разработку разнообразных подходов, стратегий и техник коррекции, основное внимание в рамках логопедии все еще уделяется развитию и улучшению преимущественно устного общения и лингвистических навыков. Это взаимосвязано с теорией, рассматривающей проблемы письма как отражение более глубоких дефицитов в языковом развитии ребенка. Таким образом, к основным направлениям можно отнести:

О.В. Беляева [9] считает, что первое направление заключается в диагностике речевых нарушений. Необходимо проводить тщательное обследование каждого ребенка, чтобы выявить конкретные проблемы, связанные

с письменной речью. Диагностика должна включать тестирование различных аспектов письменной речи, таких как орфография, пунктуация, грамматика и связная речь. На основе полученных данных логопеды могут разработать индивидуальные программы коррекции, направленные на преодоление выявленных нарушений.

Второе направление – это индивидуальная работа с ребёнком. Логопед должен разрабатывать персонализированные упражнения и задания, которые помогут младшему школьнику справиться с его конкретными трудностями. Такие упражнения могут включать в себя грамматические задания для развития мелкой моторики, тренировочные диктанты для улучшения орфографии, а также упражнения для работы над пунктуацией и грамматикой. Также, большое значение имеет работа над пониманием и созданием письменных текстов, что включает в себя анализ и составление рассказов, написание сочинений и другие виды творческих заданий.

Третье направление – это интеграция логопедической работы в школьный процесс. Логопеды должны тесно сотрудничать с учителями младших классов для того, чтобы разработанные программы коррекции могут быть адаптированы и использованы в повседневном образовательном процессе. Включение логопедических методик в школьные задания позволят детям более эффективно преодолевать свои трудности и закреплять полученные навыки.

О.В. Беляева [9] отмечает, что четвертое направление работы связано с использованием современных технологий. Интерактивные программы и приложения могут стать мощным инструментом в логопедической работе. С их помощью возможно проведение дистанционных занятий, что расширяет возможности коррекции для детей, находящихся в труднодоступных регионах. Кроме того, такие технологии позволяют делать процесс обучения более интересным и увлекательным для детей, увеличивая их мотивацию и активность.

Пятое направление – это работа с родителями младших школьников. Родители должны быть активно вовлечены в процесс коррекции. Логопеды могут проводить консультации, разъясняя родителям особенности

логопедической работы и давая рекомендации по выполнению домашних заданий. Совместные усилия специалистов и родителей создают благоприятную среду для развития и коррекции письменной речи детей.

И, наконец, шестое направление – это психолого-педагогическая поддержка детей с нарушениями письменной речи. Младшие школьники могут испытывать чувство неуверенности, стрессы и тревогу из-за своих речевых проблем. Логопеды должны работать в команде с психологами для оказания комплексной поддержки детям, помогая им преодолевать психологические барьеры и развивать уверенность в своих силах.

Таким образом, направления логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников требуют системного и комплексного подхода. Эффективная диагностика, индивидуальная работа с ребёнком, интеграция в школьный процесс, использование современных технологий, активное вовлечение родителей и поддержка психологов – все это позволяет создать благоприятные условия для коррекции письменной речи и успешной адаптации детей в образовательной среде.

Логопедическая работа по коррекции дисграфии выстраивается с учетом механизмов и формы нарушения письменной речи. Общие подходы к преодолению дисграфии предполагают восполнение пробелов в звукопроизношении и фонематических процессах; обогащение словаря и формирование грамматической стороны речи; развитие связной речи.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. Цель, задачи, организация экспериментального изучения

Изучив теоретический материал выбранной темы, мы перешли к эмпирической части исследования. Чтобы определить характеристики нарушений письма у учащихся начальных классов с особыми образовательными потребностями, было проведено экспериментальное исследование.

Целью экспериментального исследования является выявление особенностей нарушений письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ при помощи специально подобранного комплекса диагностических материалов. Данное исследование призвано выявить основные трудности и особенности, с которыми сталкиваются учащиеся при обучении письменной речи, а также разработать эффективные методики и рекомендации для улучшения их навыков.

Задачи исследования:

1. Подобрать диагностический материал по проблеме исследования.
2. Провести исследование, направленное на выявление особенностей нарушений письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ.
3. Проанализировать данные полученные в результате эксперимента и сделать соответствующие выводы.

В исследовании участвовали обучающиеся 2 и 3-х классов МБОУ СОШ № 59 г. Пензы им. Е.П. Паролина (26 человек). Исследование проводилось в период 2023 – 2024 гг. В процессе проанализированных методик, для выявления нарушений письменной речи младших школьников, нами была выбрана диагностика с использованием нейропсихологических методов,

разработанная Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [5]. Данная методика предусматривает использование тестов и отличается стандартизированным порядком выполнения и критериями оценки результатов, что способствует эффективному выявлению и дифференциации уровней нарушений письма, а также позволяет отслеживать изменения в развитии речи ребенка и результаты коррекционной работы

Этот подход разделяется на две основные части. В первой, наиболее объемной, проводится анализ специфики орального общения, а вторая сосредоточена на изучении письменных навыков. Механизм анализа и толкования результатов дает возможность оценить характеристики выполнения задач по данной методике с двух аспектов:

1. Логопедическом – с помощью комплексной системы оценок, устанавливается общий уровень успешности, формируется речевой профиль и определяется степень развития различных аспектов речи.

2. Нейропсихологическом – происходит на глубоком и детальном уровне, осуществляется оценка с целью не только выявления дефицитов определенных элементов системы речи, но также для понимания их качественных характеристик, а также психологических механизмов, лежащих в основе этих недостатков. Чтобы достичь поставленные задачи, используется комплекс дополнительных методик оценки и вычислений общих показателей, что позволяет оценить функциональное состояние как передних, так и задних отделов головного мозга.

Методика Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [5] широко применяется в практике школьных психологов, логопедов и дефектологов, а также в клинической нейропсихологии. Её использование позволяет не только диагностировать нарушения, но и прогнозировать возможные трудности в обучении и адаптации, что делает её важным инструментом для профилактики и раннего вмешательства. Благодаря своей универсальности и высокой информативности, данная диагностика продолжает оставаться одной из наиболее востребованных методик в области нейропсихологии.

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. Количество младших школьников с ОВЗ – 26 человек: из них с задержкой интеллектуального развития – 5 человек (16,7%), нарушением слуха (слабослышащие, глухие) – 3 человека (10%), задержкой психического развития (ЗПР) – 4 человека (13,3%), проблемой со зрением (слабовидящие, слепые) – 2 человека (6,7%), нарушениями опорно-двигательного аппарата – 3 человека (10%), задержкой речевого развития – 4 человека (13,3%), расстройством общения и поведения – 3 человека (10%), множественными проблемами со здоровьем (сочетание нескольких патологий одновременно) – 2 человека (6,7%).

На втором этапе констатирующего эксперимента осуществлялось экспериментальное исследование письменной речи по методике, разработанной Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [5]. Предлагались следующие задания:

Задание 1:

Записать под диктовку строчные буквы

а) строчные буквы: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л.

Задание 2:

Записать под диктовку прописные буквы

б) прописные буквы: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц П.

Задание 3:

Диктант слогов: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр.

Цель – выявить, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические изображения.

Критерии оценки: для оценки результатов обследования процессов письма по слуху была использована трехбалльная система оценок:

«3 балла» – записывает все буквы и слоги;

«2 балла» – допускает 1-2 ошибки;

«1 балл» – допускает 3 и более ошибок.

Задание 4: Списывание текста рукописными буквами с печатного образца:

Ночью в лесу

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрёл к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только лёгкий ветер качает вершины сосен.

Задание 5: Диктант:

Дети гуляли на лугу. Серёжа и Лера собирали цветы. Саша рвал щавель. У Миши сачок. Он ловит бабочку. Пора обедать. Дети идут домой.

Критерии оценки (2 - й класс): 45 баллов – не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации, или пропуском слова при письме под диктовку;

- допускаются до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 дисграфического;
- до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;
- множественные дисграфические и орфографические ошибки.

Критерии оценки (3 - й класс): 45 баллов – не более 2 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации, или пропуском слова при письме под диктовку;

- допускаются до 3 погрешностей недисграфического характера;
- до 5 орфографических ошибок и/или не более 2 дисграфических;
- множественные дисграфические и орфографические ошибки.

Результаты обследования фиксировались в протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

Таким образом, проведенное исследование доказало целесообразность и эффективность комплексного подхода к диагностике и коррекции письменной речи младших школьников с ОВЗ. Научно обоснованные методики, описанные в работе, предоставляют широкие возможности для осуществления успешной

коррекционно-развивающей деятельности, что в конечном итоге способствует полноценной интеграции детей в образовательное и социальное пространство.

2.2. Содержание и результаты изучения нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ

Изучение нарушений письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важным направлением в современной логопедии и педагогике. Такие нарушения часто проявляются в виде дисграфии, дислексии, а также в трудностях формирования орфографических и грамматических навыков. У детей с ОВЗ эти проблемы усугубляются наличием сопутствующих нарушений, таких как задержка психического развития, интеллектуальные нарушения, расстройства аутистического спектра или сенсорные дефициты. Это требует индивидуального подхода к диагностике и коррекции, учитывающего не только речевые, но и когнитивные, эмоциональные и социальные особенности ребенка.

Основным содержанием изучения нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ является анализ их специфических ошибок, которые могут быть связаны с фонетико-фонематическим недоразвитием, несформированностью языкового анализа и синтеза, а также с нарушениями зрительно-пространственного восприятия.

Все работы испытуемых представлены в Приложении 1-5.

Данные обследования письма по слуху представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные обследования письма по слуху

Испытуемые	Записать строчные буквы	Записать прописные буквы	Записать слоги	Средний балл
Соня Д.	3	2	3	2,6
Кристина Т.	3	3	3	3
Женя К.	3	2	3	2,6
Люба Ш.	3	3	3	3
Юра Ж.	2	3	2	2,3
Средний балл	2,8	2,6	2,8	

В ходе качественного анализа записи букв и слогов у обучающихся выявлены следующие ошибки: были замечены замены букв, которые обозначают парные звонкие и глухие согласные звуки; замены букв, которые обозначают свистящие, шипящие и сонорные ([Р], [Л]) звуки. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. В процессе письма испытуемые опираются на неправильное произношение звуков, а, следовательно, это отражается на письменной речи. В работах имеются ошибки смешения звуков: аффрикатов и их компонентов (с-ц).

Данные обследования процесса списывания и диктанта представлены в таблице 2.

Таблица 2

Данные обследования процесса списывания и диктанта

Испытуемые	Списывание текста рукописными буквами с печатного образца	Письмо текста по слуху	Средний балл
Соня Д.	3	2	2,5
Кристина Т.	1	2	1,5
Женя К.	2	2	2
Люба Ш.	3	1	1,5
Юра Ж.	1	1	1,5
Средний балл	2	1,6	

Таблица 2 ясно иллюстрирует отличия в умениях копирования текстов и воспроизведения их на основе аудиовосприятия среди разнообразных участников исследования. Примечательно, что ни один участник не достиг идеального результата по любому из испытаний, что может указывать на необходимость различных умственных способностей для успешного выполнения каждого типа заданий, подчеркивая индивидуальные сильные и слабые стороны испытуемых. Анализ средних баллов выявил, что в задачах копирования средний результат составил 2 балла, в то время как в заданиях на письмо по аудированию – 1,6, что подчеркивает важность дополнительной практики и тренировки в этих областях.

Наибольшее количество ошибок допущено в диктантах, меньше при списывании. Это объясняется тем, что списывание наиболее простой вид письменной работы, не требующий самостоятельного грамматического структурирования. При списывании дополнительно осуществляется опора на зрительный анализатор.

Количество специфических ошибок, допущенных во всех трех видах письменных заданий, было суммировано у каждого ученика и определён уровень успешности выполнения задания. В результате анализа работ выявлены следующие типы ошибок (см. табл.3).

Типы ошибок в письменных работах

Имя ребенка	Замены и смещения букв	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Ошибки звукового анализа и	Орфографические ошибки	Пропуск слов.	Ошибки в обозначении границ предложения
Соня Д.	+	-	-	-	+	+	+	-
Кристина Т.	+	-	-	+	+	+	+	+
Женя К.	+	-	+	+	+	+	+	-
Люба Ш.	+	-	-	+	+	+	+	+
Юра Ж.	+	-	-	+	+	+	-	-

В процессе анализа умений переписывания текста и выполнения диктантов у учащихся чаще всего выявляется более высокий уровень ошибок в диктантах. К типичным ошибкам относятся замещение одних знаков на другие. Выявлены следующие ошибки: замены, пропуски букв, слогов и слов. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. Наблюдается проблема в ориентировке на листе: не удерживают строку (буквы выше и шире). Обучающиеся не дописывают элементы букв. Отмечается слитное написание слов в предложениях. Обучающиеся совершают ошибки в расстановке пунктуационных знаков.

У детей в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов, при списывании пропуск целых предложений, неправильное написание букв, орфографические ошибки, пропуски букв, замены звонких и глухих согласных, оптические ошибки (б-д), множественные исправления и зачеркивания. При списывании с печатного текста отмечено неполное понимание инструкции.

Оптические ошибки, по-видимому, отсутствуют у всех детей, что может говорить о том, что у них нет проблем с визуальным восприятием информации.

Вместо этого, следует обратить внимание на зрительно-моторные ошибки, которые встречаются у Кристины Т., Жени К., и Любы Ш. Это может свидетельствовать о недоразвитой координации «глаз-рука», которая требует дальнейшего развития. Упражнения на улучшение таких навыков могут включать рисование, переписывание текстов и даже игры на реакцию.

Ошибки звукового анализа и орфографические ошибки наблюдаются у всех детей, что подчеркивает необходимость в усиленных занятиях по фонетике и орфографии. Задания на развитие фонематического восприятия помогут улучшить звуковой анализ, а диктанты и орфографические упражнения укрепят знание орфографических правил. Стратегии типа «смотри и пиши» или «слушай и пиши» могут быть полезны в данном контексте. Пропуски слов и ошибки в обозначении границ предложения также часто встречаются у детей, что может свидетельствовать о проблемах с концентрацией внимания и пониманием структуры предложений.

Проанализировав письменные работы детей, направленные на проверку состояния письма, мы выявили, что у 100% детей экспериментальной группы присутствуют специфические ошибки. Следует заметить, что у большинства учеников – 70% прослеживаются ошибки, характеризующиеся недостаточной сформированностью различных форм языкового анализа и синтеза.

В рамках проведенного анализа обнаружено, что тип письменной задачи влиял на частоту конкретных ошибок. Написание под диктовку было идентифицировано как наиболее трудоемкое.

1. При обследовании списывания текста рукописными буквами с печатного образца и при диктанте у обучающихся отмечаются наибольшее количество ошибок при написании диктанта. Выявлены следующие ошибки: замены, пропуски букв, слогов и слов. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. Наблюдается проблема в ориентировке на листе: не удерживают строку (буквы выше и шире). Обучающиеся не дописывают элементы букв. Отмечается слитное написание

слов в предложениях. Обучающиеся совершают ошибки в расстановке пунктуационных знаков.

В работах отмечаются замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков:

- звонких и глухих согласных (обедать – обетать, побрел – попрел);
- свистящих и шипящих согласных (щавель – савель);
- заднеязычных согласных (к-х, г-х, включая их мягкие пары): смычных согласных (К, Г) на щелевой (Х) (легкий – лехкий);
- твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой: гласная буква 2 ряда на гласную 1 ряда («сачёк» вместо «сачок»);
- гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой (по горизонтали)

А – О – У – Э – Ы

Я – Ё – Ю – Е – И гласная буква 1 ряда на гласную букву 1 ряда, («кочает» вместо «качает», «сабирали» вместо «собирали», «субирали» вместо «собирали»); гласная буква 2 ряда на гласную букву 2 ряда («ветир» вместо «ветер»);

- сонорных согласных (включая мягкие пары): вибрант Р на смычнопроходной согласный Л («соблались» вместо «собрались»).

Моторные ошибки проявляются в лишних элементах при воспроизведении букв, недописывании отдельных элементов букв. В работах присутствуют смешения оптически сходных букв, неточность передачи графического образа буквы, неправильное начертание букв.

Зрительно-пространственные ошибки представлены в виде зеркальности букв, неточности оформления рабочей строки.

Ошибки языкового анализа и синтеза также присутствуют в работах обучающихся. К таким ошибкам относятся: пропуски букв (лугу – угу, ночь – ноч, гуляли – гляли); вставки букв (сосен – сосень, рвал – рвал).

Из анализа характерных ошибок нами выявлено, что самые распространенные виды ошибок связаны с заменой и смешением букв, схожих по акустико-артикуляционным признакам (90%), зрительно – моторные ошибки (80%), ошибки звукового анализа и синтеза (100%), орфографические ошибки (100%). Это свидетельствует о том, что у испытуемых нарушено слуховое восприятие, недостаточно развиты навыки анализа звукового состава слова.

В таблице 4 представлена характеристика навыков письма у учащихся экспериментальной группы.

Таблица 4

Характеристика навыков письма у учащихся экспериментальной группы

Письменные работы учащихся ЭГ	Максимально возможное количество баллов	Средний балл, полученный детьми ЭГ	Уровень успешности (%)
2 класс			
Диктант	45	22,5	50% II уровень успешности
Списывание	45	30,5	67% – III уровень успешности
3 класс			
Диктант	45	24,5	55% II уровень успешности
Списывание	45	34,5	70% – III уровень успешности

Таблица 4 демонстрирует то, что у детей отмечалась зависимость количества ошибок от вида письменных работ. Анализ представленных данных показывает, что учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали различный уровень успешности выполнения письменных работ. По результатам диктанта средний балл составил 22,5, что соответствует уровню успешности 50% и является вторым уровнем успешности. Этот результат говорит о том, что

навыки орфографии и пунктуации требуют дальнейшего развития и более тщательной работы со стороны учащихся и педагогов.

Списывание, как вид письменной работы, продемонстрировало более высокий уровень успешности – 67%, что соответствует третьему уровню. Данный результат свидетельствует о лучшем освоении учащимися механических навыков письма, таких как копирование и перенос текста, что является начальной стадией формирования грамотности.

По мере продвижения в 3 классах учащихся наблюдаются улучшения. В диктанте максимальное количество возможных баллов остается на уровне 45, однако средний балл повышается до 24,5, что соотносится с уровнем успешности в 55%, продолжая оставаться на II уровне. Задания на списывание показывают средний результат в 34,5 балла при максимально возможных 45. Это отражает уровень успешности в 70% и вновь подтверждает III уровень успешности.

Далее проводилась оценка навыка чтения у младших школьников. Учащимся второго и третьего классов дается для чтения текст «Как я ловил раков». В конце каждой строки указано количество прочитанных на данный момент слов. На рисунке 2 представлен текст для прочтения.

Первый этап заключается в оценке скорости чтения. Учащийся должен прочитать текст-задание, при этом фиксируется время, затраченное на чтение. Важно учитывать, что скорость сама по себе не является окончательным критерием успеваемости: необходимо также оценивать правильность и понимание.

Вторым этапом анализа выступает оценка правильности чтения. Здесь основное внимание уделяется числу ошибок, которые допускает ученик, а также его способности к самокоррекции. Анализ ошибок помогает выявить специфические трудности, с которыми сталкивается ученик, будь то трудности

с произношением отдельных звуков, либо ошибки на уровне слогов или целых слов.

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много	(10)
раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах	(19)
между корнями или под берегом. Потом они варят их и	(29)
лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга,	(38)
и он мне очень понравился, был очень вкусный. Мне тоже	(48)
захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно	(56)
сделать. У раков свое оружие — клешни, которыми они	(64)
щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть	(72)
руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться	(80)
к лягушке или даже змее! Мой друг посоветовал	(88)
мне, как можно ловить раков совсем по-другому.	(95)
Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо.	(102)
Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить	(111)
из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень	(121)
понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи.	(129)
В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.	(140)
Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел	(149)
нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и,	(159)
наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил	(168)
мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень	(176)
осторожно вытянул свою удочку из воды — и рак лежит	(185)
на траве. Я наловил много раков. Мама их сварила.	(194)
Какими они были красными! И очень вкусными!	(201)

Рис. 2. Текст для проверки навыка чтения у младших школьников

Наконец, оценка понимания смысла прочитанного текста стоит в центре качественного анализа. Для этого у ученика могут спрашивать краткое содержание прочитанного либо задавать несколько вопросов, направленных на выяснение степени осмысления текста. Эта часть анализа помогает определить уровень развития когнитивных способностей учащегося и его способность извлекать информацию из текста. Для выяснения степени понимания смысла прочитанного следует задать ребенку 2-3 вопроса или попросить пересказать то, что он успел прочесть.

Критерии оценки (2 класс): Критерий скорости чтения

15 баллов – высокая скорость чтения, от 60 слов в минуту и выше;

10 – средняя скорость чтения, от 45 до 59 слов в минуту;

5 – низкая скорость чтения, от 30 до 44 слов;

0 – очень низкая скорость чтения, 29 и менее слов в минуту.

Критерий правильности чтения:

15 баллов – не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 – не более 6 ошибок на уровне слова, большая часть исправлена самостоятельно;

5 – до 6 ошибок на уровне слова и слога, без самокоррекции;

0 – множественные ошибки на разных уровнях.

Критерий понимания смысла прочитанного

15 баллов – полное понимание смысла прочитанного;

10 – неполное понимание;

5 – фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

0 – отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

3-й класс. Критерий скорости чтения:

15 баллов – высокая скорость чтения, 90 и выше слов в минуту;

10 – средняя скорость чтения, от 70 до 89 слов в минуту;

5 – низкая скорость чтения, 50 – 69 слов в минуту;

0 – очень низкая скорость чтения, 49 и менее слов в минуту.

Критерий понимания смысла прочитанного

15 баллов – полное понимание смысла прочитанного;

10 – неполное понимание;

5 – фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

0 – отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Критерий правильности чтения:

15 баллов – не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 – до 5 ошибок, частично с самокоррекцией;

5 – до 6 ошибок без коррекции;

0 – множественные ошибки.

Основной целью исследования было определить уровень понимания текста детьми второго и третьего классов, а также выявить возможные трудности, с которыми они сталкиваются при чтении.

Результаты исследования также показали, что у младших школьников на низком уровне находятся и навыки чтения: скорость и правильность чтения, понимание смысла прочитанного (3 уровень успешности) (таблица 5).

Таблица 5

Характеристика навыков чтения у учащихся экспериментальной группы

Критерии оценки навыков чтения	Максимально возможное количество баллов	Средний балл, полученный детьми ЭГ	Уровень успешности (%)
2 класс			
Скорость чтения	15	8,5	56% II – средний
Правильность чтения	15	7	47% II – средний
Понимание смысла прочитанного	15	10,6	70% I – средний
Общее значение	45	26,1	58% II – средний
3 класс			
Скорость чтения	15	9,5	57% II – средний
Правильность чтения	15	9	48% II – средний
Понимание смысла прочитанного	15	11,2	74% I – средний
Общее значение	45	29,7	66% II – средний

Анализ данных показывает, что в обоих классах наблюдается схожая динамика развития навыков чтения. Во 2 классе дети демонстрируют средний уровень успешности по всем критериям, при этом наивысший результат достигается в понимании смысла прочитанного (70%), что соответствует I среднему уровню. Однако скорость и правильность чтения остаются на II среднем уровне, что указывает на необходимость дополнительной работы над технической стороной чтения. Общий уровень успешности во 2 классе составляет 58%, что также соответствует II среднему уровню.

В 3 классе наблюдается незначительное улучшение показателей. Скорость чтения увеличивается до 57%, а правильность – до 48%, что по-прежнему соответствует II среднему уровню. Понимание смысла прочитанного достигает 74%, что позволяет отнести этот показатель к I среднему уровню. Общий уровень успешности в 3 классе повышается до 66%, что также остается в рамках II среднего уровня. Это свидетельствует о том, что, несмотря на прогресс, дети продолжают испытывать трудности в технике чтения.

Сравнительный анализ данных между 2 и 3 классами позволяет сделать вывод о постепенном улучшении навыков чтения. Однако темпы роста показателей остаются умеренными, что может быть связано с недостаточной отработкой технических аспектов чтения, таких как скорость и правильность. При этом понимание смысла прочитанного развивается более успешно, что указывает на хороший уровень развития когнитивных способностей учащихся.

Эти результаты предполагают, что в текущей образовательной программе следует учитывать дополнительные меры, позволяющие учащимся повысить уровень своих навыков чтения (рисунок 3).

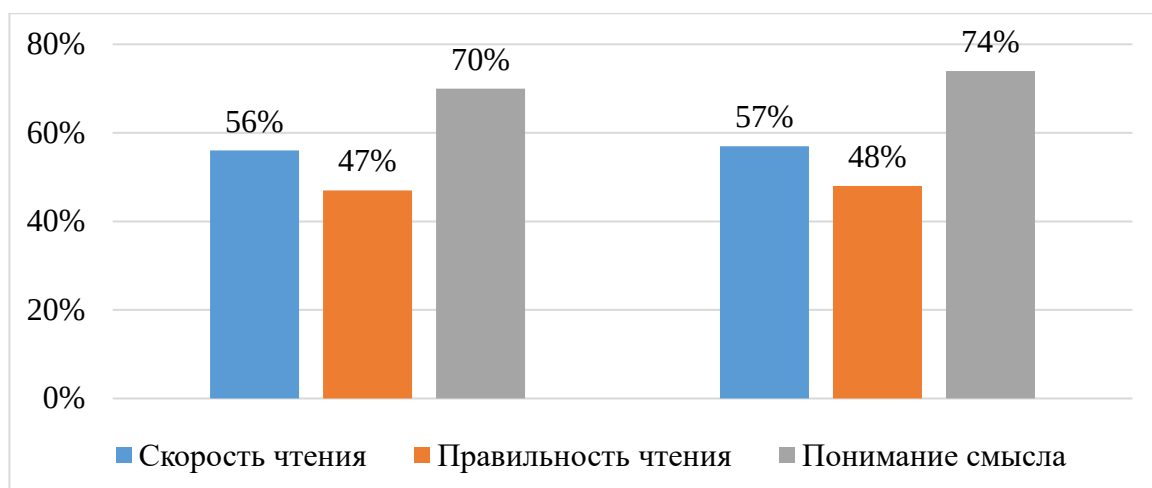


Рис. 3. Процентное соотношение состояния навыков чтения у детей экспериментальной группы

Методика исследования включала в себя индивидуальное чтение текста учениками с последующим ответом на вопросы, проверяющие их понимание. Во время чтения наблюдалось, как учащиеся справляются с произношением сложных слов, как сохраняют плавность чтения и насколько точно следуют истории. В процессе были зафиксированы распространенные ошибки, такие как путаница в окончании слов, пропуски отдельных фраз и неверное прочтение слов-подсказок из контекста.

Анализ ошибок помог выявить наиболее сложные для учеников места в тексте. Например, слова с редкой лексикой, такие как «клешни» или «улочка», вызывали у некоторых детей затруднения. Также некоторые учащиеся испытывали трудности при интерпретации фразеологизмов и понимании мотивации действий персонажей. Это дало возможность наметить направления для улучшения образовательных методик и разработки учебных материалов, более подходящих для развития навыков чтения у детей младшего школьного возраста.

Как показывают исследование, младшие школьники с нормальным речевым развитием находятся, как правило, на IV уровне успешности. III уровень свидетельствует либо о парциальных (частичных, отдельных) речевых

нарушениях, либо о общем недоразвитии речи I и II уровни успешности однозначно свидетельствуют о наличии системной речевой патологии.

Результаты обследования экспрессивной и импрессивной стороны речи учащихся экспериментальной группы по методике Т.А. Фотековой показали, что 17 человек подтвердили III уровень успешности прохождения методики. 13 младших школьника – II уровень. IV уровень успешности вообще не встречался среди результатов учащихся ЭГ. Таким образом, средне групповая успешность соответствует III уровню. В ходе наблюдений за письменной деятельностью ребят было выявлено нежелание и трудности при выполнении таких заданий, как, например, диктанты. Отмечалась проблема в концентрации внимания и восприятии речевых образцов, что проявлялось в частых уточнениях текста, несмотря на его многократное повторение. Наблюдаются затруднения и в запоминании предлагаемого материала. Критерии самоконтроля при выполнении письменных работ оставались на критически низком уровне, что выражалось в многочисленных ошибках и исправлениях, большая часть из которых оставалась невидимой для учащихся без попыток самостоятельного их обнаружения и исправления. Также отмечается нестабильность внимания участников во время выполнения заданий.

Таким образом, вышеизложенное убедительно демонстрирует неотложность регулярного и стратегического вмешательства для стимуляции артикуляционной активности, фонетического аспекта речи, фонематического восприятия и навыков письма, направленного на увеличение успеха в преодолении существующих расстройств. В результате диагностики было выявлено, что у большинства обучаемых преимущественно встречается регулятивная дисграфия, вызванная недоразвитием навыков языкового аналитического и синтетического процессов.

Исследование в процессе выполнения задач по диагностике письменного языка выявило чёткую корреляцию между дефицитами в вербальной и письменной коммуникации. Обнаруженные ошибки в письме часто связываются с недостаточным развитием фонетико-фонематического аспекта лингвистических способностей. Наш детальный анализ данных, полученных в ходе эксперимента, подтверждает, что учащиеся сталкиваются с трудностями при освоении компетенций письменной формы языка.

ГЛАВА III. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ НАПРАВЛЕННЫХ НА КОРРЕКЦИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.1. Цель, задачи и организация экспериментального обучения

Цель экспериментального обучения в рамках коррекционно-развивающей системы упражнений заключается в улучшении письменной речи младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Письменная речь является важным инструментом коммуникации и выражения мыслей, и нарушения в этой области могут существенно затруднять процесс обучения и социализации ребёнка. Следовательно, основная цель программы – преодоление таких затруднений через специально разработанные упражнения, направленные на развитие навыков письма и общее когнитивное развитие учащихся данной категории.

Задачами работы в данном случае будут являться:

- подбор дидактического материала, адекватного особенностям учащихся;
- выделение этапов коррекционной работы, а впоследствии ее проведение;
- проведение контрольного эксперимента, позволяющего доказать эффективность коррекционной работы.

Экспериментальная программа разработана с учётом возрастных и психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста с ОВЗ. Она предусматривает использование игровых методов, наглядных средств обучения и различных форм активностей, что позволяет повысить интерес детей к занятиям и активизировать их познавательную деятельность. Особое внимание уделяется созданию доброжелательной и поддерживающей атмосферы на занятиях, где дети могут свободно выражать свои мысли и не бояться делать

ошибки, что способствует формированию положительного отношения к процессу обучения и повышает уверенность в своих силах.

Организация экспериментального обучения основывается на интеграции различных методов и подходов, таких как индивидуальные и групповые занятия, использование инновационных технологий и адаптаций учебного материала в зависимости от особенностей каждого ученика. Важным аспектом является привлечение в процесс обучения не только специалистов в области коррекционной педагогики, но и родителей, поскольку их участие и поддержка имеют значительное влияние на успеваемость и мотивацию детей. Систематическая работа с родителями позволяет более осознанно подходить к процессу коррекции и обеспечивает поддержку вне рамок учебного заведения.

Работа была составлена для двух классов 2 и 3 класс. Поэтому мы также определили отдельные цели и задачи для каждого класса.

2 класс. Цель: Предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи.

Задачи:

- активизировать имеющийся словарный запас и уточнить конструкции предложения (с небольшим распространением);
- развивать умения корректного написания и восприятия текста, стимулировать развитие лингвистической интуиции;
- усовершенствовать умения различения и корректного произношения вокальных и консонантных фонем;
- развивать умение отличать звуки в письме, используя особенности их произношения и звучания;
- формировать навыки различения звуков в письменной речи, опираясь на артикуляционные и акустические признаки;
- улучшить понимание и применение пространственных наречий и предлогов в устной и письменной коммуникации;
- обогатить словарный запас путем накопления представлений об окружающем мире.

3 класс. Цель: Предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи.

Задачи:

- пополнить недостающие элементы в области словарного состава и структуры грамматики;
- усовершенствовать умения фонетического разбора, уточняя взаимосвязь между буквенными символами и соответствующими им звуками в словах;
- расширение словарного запаса возможно как путём изучения новых лексем, относящихся к разнообразным грамматическим категориям, так и благодаря освоению различных методов словообразования для активного их использования;
- обучить распознаванию структуры слова;
- улучшать знание языка через понимание нюансов значений, эмоциональных окрасок и структур фраз;
- усовершенствовать умение формировать логичное высказывание, выбирать соответствующие лингвистические элементы для точной передачи содержания.

Для достижения поставленных целей и задач использовались разнообразные методические подходы и технологии обучения, соответствующие возрастным особенностям учащихся второго класса с ОВЗ. Важным элементом является создание благоприятной и поддерживающей учебной среды, которая способствует раскрытию потенциала каждого ребенка и развитию его речевых навыков. Учителя и логопед совместно работали над выявлением специфических трудностей у детей и разработкой индивидуальных планов коррекции, уделяя внимание как устной, так и письменной речи.

Программа включала комплекс упражнений, рассчитанных на развитие языковых и когнитивных способностей детей, а также на улучшение их моторно-графических навыков. Упражнения были направлены на обучение различным стратегиям письма, повышению лексико-грамматической осведомленности и

развитию связной речи. Специалисты, участвовавшие в разработке программы, учитывали индивидуальные особенности каждого учащегося, обеспечивая тем самым персонализированный подход к коррекции нарушений.

Обучающий эксперимент длился пять месяцев. С обучающимися проводились подгрупповые занятия 2 раза в неделю по 45 минут и индивидуальные – 3 раза в неделю по 30 минут. Целью подгрупповых занятий являлось формирование у младших школьников приемов автоматизации звукового анализа и синтеза, закрепления связи звука и буквы. Сама программа будет состоять из 4 этапов.

1 этап – Работа с звукопроизношением и фонематическое восприятие младших школьников с ОВЗ. На первом этапе программы основное внимание уделяется коррекции звукопроизношения и развитию фонематического восприятия у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Важность этого этапа обусловлена тем, что только с точным произношением звуков ученик сможет двигаться дальше в освоении более сложных навыков. Занятия проходят в форме разнообразных игр и упражнений, направленных на развитие артикуляционного аппарата, внимание к звукам и их различение. Это помогает детям не только правильно произносить звуки, но и на слух выделять и различать их, что крайне важно для формирования языковых навыков.

Важной на данном этапе является работа по дифференциации букв, имеющих кинетическое сходство (л – м, и – ш, у – ч и т.д.). Также частым явлением, проявляющимся на письме, являются ошибки при дифференциации таких звуков, как [ц] и [с], [ч] и [т], [ч] и [щ], звонких и глухих согласных, свистящих и шипящих. Поэтому большое значение отводится работе именно над этими звуками. Работа на первом этапе ведется в направлении дифференциации звуков, чаще всего нарушаемых, формирования понятий о звонких и глухих звуках, свистящих, шипящих и т.д., а также в направлении объяснения сходств и различий между звуками.

2 этап – Работа по звуковому анализу слова младшими школьниками с ОВЗ. На втором этапе фокус смещается на звуковой анализ слов. Учащиеся учатся разделять слова на составляющие звуки, что является основой для орфографической грамотности. Здесь детей обучали не только выделять звуки в словах, но и понимать, какую роль каждый звук играет в слове. Проводились упражнения, которые позволяют учащимся увидеть связь между звуковым и буквенным составом слова, что в будущем облегчит процесс чтения и письма. Индивидуальные занятия помогают учителю максимально учитывать потребности каждого обучающегося, акцентируя внимание на наиболее сложных для него моментах.

На данном этапе большое внимание уделяется усвоению правил слогового деления, узнаванию и различению звуков по их артикуляционным признакам (твердость – мягкость, звонкость – глухость), возможности выделять заданные звуки из числа других звуков в составе односложных, двусложных, трехсложных слов, определять место звука в слове, а также количество звуков в слове. Это происходит в процессе выделения фраз из предложений, слов из фраз, слогов из слов и звуков из слогов.

3 этап – Работа по слоговому анализу слова младшими школьниками с ОВЗ. Третий этап направлен на освоение слогового анализа. Дети научатся делить слова на слоги, что также важно для развития навыков чтения. В ходе различных упражнений учащиеся начинают понимать структуру слова и как различные слоги складываются в единое целое. Этот навык впоследствии будет помогать им в чтении более сложных текстов, когда необходимо безошибочно опознавать структурные единицы слова. Совмещая групповые и индивидуальные занятия, программа позволяет давать детям разнообразный опыт, таким образом укрепляя их навыки.

4 этап – Обогащение словарного запаса младших школьников с ОВЗ. На заключительном этапе особое внимание уделяется обогащению словарного запаса учащихся. Школьники расширяют свой кругозор, знакомятся с новыми словами и их значениями, учатся употреблять их в речи. Это не только повышает

общую языковую компетенцию, но и способствует повышению уверенности в себе у учащихся. Разработка словарной базы проводится с учетом интересов и уровня развития каждого ученика, что позволяет максимально эффективно насытить процесс обучения. В результате дети начинают лучше понимать окружающий мир, выражать свои мысли и желания более точным языком, что является естественной мотивацией для дальнейшего изучения языка.

На этом этапе образования учеников знакомят с лексическим значением слов и его множественностью. Преподавание углубляется в методы словообразования, включая добавление суффиксов, префиксов и их комбинирование. Выполняются упражнения по выбору слов, имеющих общую корневую основу, с целью детального анализа их семантических оттенков, а также сходных и различающихся черт. Кроме того, акцентируется важность очищения лексики обучающихся от сленга и не литературных выражений.

Важность каждого из описанных этапов невозможно переоценить, поскольку они создают основу для успешного овладения языком детьми с ОВЗ. Придавая внимание каждому аспекту языкового развития, программа помогает формировать эти навыки комплексно. Это критически важно, так как только гармоничное сочетание всех компонентов речевой деятельности – от правильного произношения звуков до богатого словарного запаса – обеспечивает полноценное владение языком.

На протяжении всей программы использовался индивидуальный подход, который способствует максимальному учету специфических потребностей и возможностей каждого ребенка. Это значит, что задания и упражнения могут варьироваться как по сложности, так и по тематике, чтобы соответствовать интересам и уровням развития учащихся. Такая гибкость позволяет создавать комфортную образовательную среду, в которой дети чувствуют себя уверенно и мотивированно, а также минимизирует стрессовые факторы обучения.

На основании проведенного анализа результатов апробации коррекционной программы были разработаны обобщенные рекомендации для педагогов и логопедов, работающих с детьми с ОВЗ. Они включают в себя

использование специализированных тренировочных материалов, внедрение новых технологий и методов обратной связи, а также рекомендации по организации учебного процесса, способствующие наиболее эффективному усвоению материала детьми с нарушениями письменной речи. Особое внимание уделено необходимости тесного взаимодействия родителей, учителей и специалистов для создания благоприятных условий обучения и социальной адаптации детей.

Результатами изучения курса «Коррекция устной и письменной речи обучающихся с ОВЗ 2-3 классов» должно быть преодоление типичных недостатков устной речи и нарушений чтения и письма (дисграфия, дислексия, дизорфография). Поэтому уже при организации обучения следует планировать итоговые результаты, ставя промежуточные цели и подбирая инструментарий для оценки их достижения. По окончании учебного года учитель-логопед проводит повторное диагностическое обследование по направлениям: обследование звукопроизношения, обследование состояния звуко-слогового и звукобуквенного анализа слов, обследование лексической стороны речи, грамматического строя и связной речи.

Программа будет постоянно дорабатываться нами, учитывая последние исследования в сфере педагогики и психологии, а также обратную связь от родителей и учителей. Это позволяет внедрять новые методики и адаптировать существующие, чтобы оставаться максимально актуальными и эффективными. Важно понимать, что работа с детьми с ограниченными возможностями – это не только образовательный процесс, но и возможность для каждого ребенка раскрыть свой потенциал, стать более уверенным и самостоятельным в будущем.

Таким образом, реализация данной программы не только помогла детям с ОВЗ развить письменную речь, но и укрепила их уверенность в себе, что станет залогом успешной социализации и дальнейшего обучения. Реализация данной программы значительно способствует развитию речевых навыков у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Каждый из этапов,

начиная с коррекции звукопроизношения и заканчивая обогащением словарного запаса, создает прочный фундамент для успешного освоения языка.

3.2. Содержание коррекционной работы с младшими школьниками с ОВЗ

Обучающиеся с ОВЗ часто испытывают затруднения в формировании письма, наблюдается отставание в развитии так называемых вводных навыков, необходимых для успешного обучения, в том числе и речевых. К речевым навыкам относят умение четко, в соответствии с нормой, произносить все звуки речи, различать их на слух, выделять из слова; наличие достаточного словарного запаса и полной сформированности грамматического строя; умение связно высказываться по темам, доступным пониманию ребенка.

Содержание коррекционной работы с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) охватывает широкий спектр мероприятий, направленных на развитие, коррекцию и поддержку детей особых образовательных потребностей. Основная задача коррекционной работы заключается в создании условий для максимальной интеграции школьников в образовательный процесс, содействии их личностному и социальному развитию.

Изучаемые темы в рамках программы представлены в приложение 6 для каждого класса.

Рассмотрим пример заданий в рамках каждого этапа.

1 этап – Работа с звукопроизношением и фонематическое восприятие младших школьников с ОВЗ. На этом этапе ученики проходят серию упражнений, направленных на улучшение их способности различать и воспроизводить звуки родного языка. Используются игровые методы, такие как гимнастика для языка и губ, артикуляционные игры, а также специальные задания на определение различий между звуками.

Предлагается использовать следующие упражнения.

«С какой стороны звенит?»

Цель: развитие слухового внимания, умения ориентироваться в пространстве учащиеся закрывают глаза. Логопед передвигается по помещению с колокольчиком в руках и звенит в разных местах. Учащиеся отгадывают, с какой стороны раздается звук, и указывают направление, не открывая глаз.

«Хлопни, как услышишь звук»

Цель: развитие фонематического восприятия, внимания. Логопед произносит звуки в различном порядке и просит учащихся хлопнуть, если те услышат какой-то определенный звук, например, [р]. Пример ряда звуков: [к], [л], [м], [н], [р], [с], [т], [р], [в], [л], [к], [р], [с], [н], [п], [т], [р], [в], [б], [р], [ц], [з].

«Язык-художник»

Цель: развитие артикуляционной моторики и координации движений органов речи. Учащимся предлагается представить, что их язык – это кисть художника. Логопед дает различные команды: «нарисуй круг», «изобрази зигзаг», «нарисуй дом» и так далее. На каждом этапе важно следить за правильностью выполнения движений, обращая внимание на скорость и плавность.

«Магический мешочек»

Цель: развитие тактильного восприятия в сочетании с звуковым различием. Учитель помещает в закрытый мешочек несколько предметов, каждый из которых издает определенный звук при трении или постукивании (например, бумага, ключи, монеты, колокольчик). Учащиеся на ощупь выбирают предмет из мешочка и пытаются угадать, что это, ориентируясь как на тактильные ощущения, так и на характерные звуки.

«Эхо-ловушка»

Цель: развитие навыков внимательного слушания и укрепление памяти. Учитель произносит комбинацию из трех-четырёх простых слов или звуков, например, «мяч – кот – дом». Учащиеся должны внимательно слушать и через несколько секунд повторить услышанное. Задача усложняется добавлением большего количества слов или звуков, а также изменением их порядка.

2 этап – Работа по звуковому анализу слова младшими школьниками с ОВЗ. Ученики учатся выделять отдельные звуки в словах, распознавать гласные и согласные, а также их характеристики. Основной акцент делается на упражнения с карточками, где необходимо разложить слово по звукам. Предлагается использовать следующие упражнения.

Упражнения можно начинать с простых слов, которые состоят из трёх-четырёх звуков, постепенно усложняя задания. Вначале ученикам даются карточки с изображением предмета и соответственно его названием. Учитель произносит слово медленно, чётко артикулируя каждый звук, предлагая детям повторить за ним. После этого ученики пытаются самостоятельно разложить слово на отдельные звуки, используя карточки с буквами, которые представляют каждый звук.

«Звуковая дорожка».

Цель: Развитие умения выделять звуки в слове и их последовательность.

Детям предлагается карточка с изображением предмета и названия в виде пустых квадратиков, символизирующих звуки. Ученику необходимо заполнить квадратики, произнося слово по звукам и подкладывая под каждый квадратик карточку с соответствующей буквой или символом звука. Это упражнение помогает детям с ОВЗ развивать слуховое внимание и память, а также лучше ориентироваться в звуковой структуре слов.

«Звуковые ладошки».

Цель: Обучение распознаванию гласных и согласных звуков. Это упражнение осуществляется с использованием двух типов карточек: красные для гласных звуков и синие для согласных. Учитель произносит слово, разбивая его на звуки, а ученик должен определить, идут ли за каждым звуком «гласные ладошки» или «согласные ладошки», то есть нужно поднять карточку соответствующего цвета. Такое упражнение способствует развитию фонематического восприятия и помогает детям лучше понимать различия между гласными и согласными.

«Звуковая лестница».

Цель: Закрепление навыка анализа и синтеза звуков в слове. Учащиеся получают ленту с числовыми ступеньками, на которые необходимо размещать карточки с символами звуков заданного слова. Каждая ступенька соответствует одному звуку в слове. Дети начинают снизу и, произнося слово по звукам, передвигаются вверх по лестнице. Это упражнение не только развивает навыки анализа и синтеза звуковой структуры, но и помогает формировать пространственное и логическое мышление, столь необходимое для младших школьников с ОВЗ.

3 этап – Работа по слоговому анализу слова младшими школьниками с ОВЗ. На этом этапе дети разбирают слова на слоги, что помогает им лучше усваивать структуру языка и готовит к более сложным видам анализа. Упражнения включают в себя деление слов на слоги с помощью хлопков, шагов или тактильных игр. Углубляются понятия детей о слоге и слове, после – о фразе и предложении. Внимание уделяется возможности выделять звук, слог из слова, уметь считать количество звуков, слогов, позднее то же повторяется и с более крупными единицами языка – с фразами и предложениями.

Предлагается использовать следующие упражнения.

«Какой по счету?»

Цель: развитие звукового анализа и синтеза. Логопед на слух предлагает определить место звука в слове – в начале, середине или конце. Пример ряда слов: кот – окно – листок (звук [к]), мост – помощь – ком (звук [м]), сон – коса – покос (звук [с]), рота – арка – мотор (звук [р]). 29 Далее можно предложить более сложный вариант задания – определить не просто место звука, а еще и его порядковый номер в слове.

«Сколько звуков?»

Цель: развитие звукового анализа и синтеза. Учащимся предлагается набор слов. В них нужно посчитать количество звуков и разделить на три колонки: первая – три звука, вторая – четыре, третья – пять звуков.

Изначально задание выполняется с опорой на наглядность (слова записаны и лежат перед глазами детей в виде карточек), позднее задание дается на слух.

Пример ряда слов: рот, кот, стол, стул, клад, сто, дом, сон, край, цветок, ваза, чашка, ложка, слон, носок, комар, книга, срез, зазор, забор, кошка, звук, ручка, поле, лист, нож. Позднее предлагается добавлять в ряды слов более сложные слова, такие как тень, мать, печь, течь и так далее.

«Хлопаем слова»

Цель: развитие умений делить слова на слоги и понимание ритмической структуры речи. В этом упражнении детям предлагается хлопнуть столько раз, сколько слогов в слове. Изначально отрабатываются слова с чётким слоговым делением, например, мама, папа, котик, затем переходят к более сложным, таким как книга, ученица. Данное упражнение помогает детям осознать, что каждое слово состоит из частей – слогов, которые можно выделить и подсчитать.

«Шагаем по слогам»

Цель: интеграция кинестетической активности и слогового анализа. Учащиеся должны сделать столько шагов, сколько слогов в слове. Это упражнение не только закрепляет навыки деления слова на слоги, но и способствует улучшению координации и ориентации в пространстве. Можно использовать слова различных уровней сложности: от простых (дом, луна) до более длинных (телевизор, вертолёт).

«Слоги в ладошках»

Цель: развитие тактильной обратной связи и слогового сознания. Каждому ребенку раздаются небольшие карточки с изображением слова или его символа. Задача учащихся – разложить карточки по количеству слогов, при этом на каждом слоге нужно слегка прижать карточку. Такое упражнение способствует развитию моторики и помогает детям ассоциировать тактильное ощущение с произнесением слогов.

Углубляются знания о категориях имени существительного, прилагательного, глагола и так далее. Проводится работа по словообразованию и дальнейшему употреблению в письменной речи изученных предложно-падежных конструкций.

Предлагается использовать следующие упражнения.

«Много-мало»

Цель: развитие понятия о единственном и множественном числе именных частей речи. Логопед показывает учащимся картинки и задает вопросы, например, «где девочка поет, а где девочки поют?» или «где девочка танцует, а где дети танцуют?» и так далее. Пример картинок для данного упражнения в приложении

«Кто где находится?»

Цель: развитие пространственной ориентации, лексико-грамматических отношений. Логопед предлагает учащимся рассмотреть картинку, а после сказать, где кто располагается относительно кого.

«Что и кто делает?»

Цель: развитие навыков словообразования и расширение словарного запаса глаголов.

Логопед предлагает учащимся прослушать короткие описания действия на картинке и задать вопросы, что делается и кто это делает. Например, «Кто читает книгу?» или «Что делает мальчик под деревом?». Учащиеся должны ответить, используя правильную глагольную форму, что способствует закреплению знаний по словообразованию и умению выполнять действия.

«Соедини пары»

Цель: закрепление знаний о согласовании существительных и прилагательных в различных падежах.

Для этого упражнения логопед раздает учащимся карточки, на которых написаны существительные и прилагательные в разных формах. Задача учащихся – соединить подходящие пары таким образом, чтобы существительное и прилагательное находились в одном падеже и числе. Это задание помогает учащимся не только запоминать формы слов, но и развивать грамматические навыки.

«Расширяем предложение»

Цель: развитие навыков расширенного использования падежных конструкций в письменной речи.

Логопед предлагает начальное предложение, например, «Мальчик видит дом», и просит учащихся расширить предложение, добавляя предлоги и падежные конструкции. Учащиеся могут добавить информацию, такую как «возле озера» или «с большим окном». Это учит их вставлять в текст новые элементы, что в свою очередь улучшает их писательские способности и понимание грамматических отношений в предложении.

4 этап – Обогащение словарного запаса младших школьников с ОВЗ.

В этот период обучения учащиеся активно знакомятся с новыми словами, их значением и правильным употреблением в речи. Через сказки, рассказы, а также через игры на ассоциации, дети расширяют свой языковой кругозор, что впоследствии положительно сказывается на их общей успеваемости и социальной адаптации.

Уделяется внимание обучению способам образования слов, подбору однокоренных слов, разбору их значений, сходств и различий. Предлагается использовать следующие упражнения.

«Детеныши»

Цель: развитие способности к словообразованию, обогащение словаря. Логопед предлагает картинки с изображением животных, а также задание, подразумевающее образование от названий животных названий их детенышей. «Замени фразу» Цель: развитие способности к словообразованию, обогащение словаря. Учащимся предлагается заменить фразу одним словом с приставкой. Пример фраз: час перед рассветом – предрассветный час, переход под землей – подземный переход, повязка на руке – наручная повязка, камни под водой – подводные камни, шаг без шума – бесшумный шаг, совет без пользы – бесполезный совет.

«Приставки»

Цель: развитие способности к словообразованию, обогащение словаря. Логопед выписывает различные приставки, которые пригодятся при выполнении данного упражнения. Например, по-, в-, под-, на-, с-, от-, ис-, у-, пере-, при-. А также дает корень слова, к которому нужно будет данные приставки

присоединить, чтобы получилось новое слово. Например, -езд- и -ход-. В процессе образования новых слов следует уточнять значения каждого нового из них.

«Словообразовательный пазл»

Цель: развитие креативного мышления и углублённого понимания словообразования. Учащимся предлагается серия карт, на которых изображены различные корни, приставки и суффиксы. Из предложенных элементов нужно собрать слова, подходящие по значению к заданной теме, например, «Природа» или «Спорт». Для каждой темы можно предложить широкий набор элементов, чтобы ученики могли составить как можно больше вариантов. В процессе выполнения упражнения педагог объясняет значение новообразованных слов и проверяет правильность их употребления.

«Словесная дуэль»

Цель: развитие навыков словесной импровизации и расширение активного словарного запаса. Правила игры просты: участники по очереди называют слова, принадлежащие к определённой лексической группе или содержащие определённую приставку. Например, темой может быть «временные промежутки», и тогда учащиеся будут соревноваться, называя такие слова, как «полдень», «сумерки», «ночь» и т. д. Если участник не может назвать слово в пределах установленного времени, их противник получает очко. Эта игра развивает быстроту мышления и способность к оперативному поиску слов.

«Перевёртыши»

Цель: развитие способности к абстрактному мышлению и пониманию омонимии. Учащимся предлагаются слова-омонимы (например, «лук» как растение и «лук» как оружие). Задача – объяснить оба возможных значения слова и привести примеры их употребления в речи. Это упражнение не только расширяет словарный запас, но и помогает детям лучше понимать многозначность слов, что важно для чтения и общения.

В заключение определим рекомендации учителям по коррекции нарушения письменной речи у младших школьников с ОВЗ по каждой группе

детей с задержкой интеллектуального развития, нарушением слуха (слабослышащие, глухие), задержкой психического развития (ЗПР), проблемой со зрением (слабовидящие, слепые), нарушениями опорно – двигательного аппарата, задержкой речевого развития, расстройством общения и поведения, множественными проблемами со здоровьем (сочетание нескольких патологий одновременно). В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребёнка, другие – лишь сглаживаться, а некоторые – только компенсироваться.

Для детей с задержкой интеллектуального развития важно использовать методы, которые акцентируют внимание на поэтапном обучении, используя простые инструкции и повторение. Применение наглядных пособий и игровых технологий поможет детям лучше воспринимать и запоминать материал. Учителю следует проявлять терпимость и постепенность в предъявлении учебных заданий, чтобы не перегружать ученика. А также учителям следует использовать такие рекомендации:

- использование для обучения преимущественно «игровой формы»;
- обучение на предметно-действенной основе;
- максимальное упрощение материала и его представление материала в виде детальных элементов;
- обеспечение смены видов деятельности в ходе занятия, использование различных модальностей для удержания внимания детей;
- постепенное усложнение видов деятельности, постепенный переход от подражаний и действий по образцу к выполнению заданий по вербальной инструкции;
- многократное повторение изучаемого и усвоенного материала занятий и его использование в новых заданиях, упражнениях, ситуациях;
- эмоциональное подкрепление деятельности ребенка, создание ситуации успеха при выполнении заданий;
- подключение тьютора при необходимости.

Ученики с нарушением слуха (слабослышащие и глухие) нуждаются в развитии остаточного слуха и зрительного восприятия через интеграцию визуальных стимулов и заданий, которые основаны на тактильных ощущениях. Важно обеспечить четкую артикуляцию, использование жестового языка и визуальных символов, которые помогут детям понимать и интерпретировать задания на письме. Ношение слухового аппарата обязательно, но это не решает всех проблем. С усвоением, развитием и пониманием устной речи все равно возникают затруднения. Особенности сопровождения:

- поверхность парты ученика должна содержать достаточно пространства;

- следует задействовать визуальное восприятие, чтобы взаимодействие адаптировалось под аудиальные ограничения. Учитель обязан позиционироваться лицом к источнику света, а также предпочитать одежду с яркими цветами.

- уменьшить использование жестов, избегать закрывания рта рукой;

- всегда стараться оставаться лицом к ребенку;

- педагогу важно говорить неторопливо;

Детям с задержкой психического развития (ЗПР) необходимо предоставлять задания, сочетающие развитие когнитивных и психомоторных навыков. Для них полезными могут стать игровые задания, которые способствуют развитию внимания и памяти, а также использование кратких и понятных инструкций.

Для них полезными могут стать игровые задания, которые способствуют развитию внимания и памяти, а также использование кратких и понятных инструкций. Поэтому Г.Н. Картухина [53] утверждает, что в образовательной среде и дома педагоги и родители должны внимательно контролировать свои действия в отношении указанных учащихся, придерживаясь ряда основных советов:

- избегать помещения ребенка в положение, требующее мгновенного реагирования на неожиданный вопрос;

- необходимо обеспечить детям адекватное количество времени для подготовки к ответу;
- рекомендуется получать ответы от каждого ребёнка в письменном виде, а не устно;
- вместо того чтобы ожидать немедленного ответа на материал, который был только что пройден, предложить ученикам подготовиться к предстоящему уроку;
- варьировать стратегии задавания вопросов, мотивации, развивать самоуверенность;
- избегать негативных оценок, осторожно комментировать неудачи, поощрять усердие, упорство, целеустремленность;
- обучать детей просить о помощи, формулировать устные и письменные запросы;
- рекомендуется осуществлять опрос после того, как активные и продвинутые обучающиеся дали свои ответы в начале урока, в то время как проведение опроса в конце обучающего дня оказывается неэффективным;
- необходимо устранить любые отвлекающие элементы, включая излишнее визуальное содержание, не связанное с учебным процессом;
- не ожидать от малоактивных учеников немедленной интеграции в учебный процесс, поскольку их участие усиливается поэтапно;
- при решении конкретной задачи рекомендуется избегать переключения внимания ребенка на другие действия;
- в процессе устного ответа критично избегать прерывания, коррекции или остановки учащихся, поскольку это обычно приводит к отрицательным оборонительным реакциям;
- дети с неустойчивой нервной системой склонны к быстрой утомляемости, следовательно, им требуются продленные периоды восстановления;
- важно избегать излишеств и повторений в инструкциях, изменяя формулировки. Указания должны быть сжатыми, ясными и понятными. Для

отдельных учеников целесообразно предоставить задания также в письменном виде;

– необходимо вовлекать детей с задержкой психического развития (ЗПР) в активные учебные задания у доски, предоставляя задачи, соответствующие их уровню и предпочтениям, в форме обучающих игр. Это потому, что физическая активность и возможность выступать перед другими способствуют развитию их адаптивных способностей;

В процессе обучения письму детей с нарушениями психофизического развития (ЗПР) необходимо придерживаться ряда ключевых методических подходов, включая: стимулирование развития способности быстро и адекватно воспринимать образовательный материал; нацеливание на формирование эффективных методик анализа и осмысления учебной информации; акцентирование на повышении учебной мотивации; и активацию внутренних ресурсов ученика для преодоления обучаемости барьерами.

Для детей с проблемами зрения (слабовидящих и слепых) главной задачей является включая тех, кто имеет ограниченную зрительную функцию или полностью лишен зрения, крайне важно разработать обучающие материалы, акцентирующие внимание на тактильном и аудиальном восприятии для компенсации отсутствия зрительных ориентиров. Применение шрифта Брайля, аудио материалов и текстовых форматов, адаптированных под нужды таких учеников, способствует их вовлечению в процесс изучения литературного языка и стимулирует развитие слуховой и осязательной чувствительности. Учитывая индивидуальные особенности зрительного восприятия этих детей, обычные печатные издания, включая черно-белые учебники и контурные иллюстрации, оказываются неэффективными. Часто наблюдается узкое поле зрения, из-за чего боковое зрение практически отсутствует. Поэтому крайне важно обращаться к ребенку, находясь напротив него. Оптимальное расположение рабочего места ученика – в центре аудитории, при этом следует избегать ситуаций, когда преподаватель находится на фоне источника света. Кроме вышеупомянутых мер, необходимо также учесть дополнительные аспекты:

- снизить темп занятия;
- артикулировать замедленно, формулировать ясные вопросы;
- понижать критерии оценки письменности;
- выделять много время для реализации проекта;
- заниматься созданием шаблонов и выполнением штриховки;
- регулярно меняйте типы задач, включайте обязательные упражнения для зрения;
- формулировать вопросы ясно, сжато, не спеша; предоставлять время для раздумий;
- применять специфические инструменты и визуальные методики устройства пространства для улучшения восприятия характеристик объектов;
- в задачах, связанных с графикой, важнее соблюдение корректности решения, чем его точность.

Ученики с нарушениями опорно-двигательного аппарата требуют создания эргономичных условий для письма, чтобы компенсировать физический дискомфорт и затруднения. Критично важно обеспечить эргономичную среду обучения, способствующую снижению физического дискомфорта при письме. Внедрение адаптированных технологических решений, таких как компьютерные программы с модифицированными интерфейсами, предоставляет этим учащимся возможность эффективно участвовать в работе с текстами. Самое часто встречаемое нарушение – ДЦП (детский церебральный паралич). Наблюдается ограниченный контроль нервной системы. Обычно ДЦП сопутствуют когнитивные и речевые нарушения. Хотя ДЦП и поддается терапии, основной задачей сопровождения является:

- условия, удобные для ребенка;
- непрерывное увеличение возможностей, полное развитие потенциала;
- минимизация внезапных внешних стимулов (громкие звуки, неожиданный подход сзади);
- восприимчивость детей к обидам, их тревожность и чувствительность;
- разминки во время занятий;

- помощь и контроль взрослого;
- задачи реабилитационные для малышей с двигательными нарушениями;
- тренировки по развитию пространственного ощущения (разместить ладонь налево от блокнота);
- чёткое произношение с систематическими повторениями, без изменения тона голоса;
- продление сроков для завершения задачи, создание уникального учебного плана, адаптированного к особенностям окружающей среды, удаленности учебного заведения, потребностей ученика и его характера.

Дети с задержкой речевого развития нуждаются в систематической речевой терапии и использовании методик, способствующих улучшению речевого и коммуникативного аспекта их образования. Комбинация индивидуальных и групповых занятий может быть эффективной для таких школьников, включая развитие мелкой моторики и артикуляционной гимнастики. В.С. Якшес [72] предлагает такие рекомендации учителям:

- соблюдать режим благоприятствования;
- не проверять скорость чтения у ребёнка;
- не давать упражнения, в которых текст написан с ошибками (подлежащими исправлению);
- не применять подход «больше читать и писать». Лучше меньше, но качественнее; не хвалить сильно за небольшие успехи, лучше не ругать и не огорчаться, когда у ребёнка что-то не получается; применять упражнения для развития фонематического восприятия, звукового анализа слова;
- не писать диктанты. Они принесут только вред. Многочисленные ошибки, которые неизбежно будут допускаться при их написании, фиксируются в памяти ребёнка.

Для детей с расстройством общения и поведения следует разрабатывать программы коррекции, которые способствуют уменьшению стресса и социальной тревожности. Применение методов когнитивной терапии и техник

самоконтроля помогает концентрироваться на заданиях, избегая конфликтных ситуаций в процессе обучения. Необходимо создавать атмосферу, в которой ребенок чувствует себя безопасно и поддерживаемо. Например, использование визуальных расписаний, структурированных переходов между заданиями и четко обозначенных правил поведения может значительно снизить уровень тревожности и способствовать более эффективному усвоению материала.

Учителям рекомендуется тесно сотрудничать с родителями и специалистами для разработки и адаптации индивидуальных образовательных планов. Это позволяет не только учесть особенности и интересы каждого ребенка, но и обеспечить непрерывность в подходах к обучению как в школе, так и дома. Важно регулярно собирать обратную связь как от ребенка, так и от его окружения, чтобы вовремя вносить коррективы в образовательный процесс.

Ученикам с множественными проблемами со здоровьем, сочетающими несколько патологий, нужен комплексный подход, который учитывает все особенности и потребности каждого ребенка. Сотрудничество специалистов, таких как дефектологи, логопеды, ортопеды и психологи, способствует созданию индивидуализированных программ обучения и коррекции, позволяя добиваться положительных результатов в развитии письменной речи. Учителя должны быть чувствительны к изменяющимся потребностям таких детей и быть готовы к внедрению вспомогательных технологий или адаптивных инструментов обучения. Поощряется применение междисциплинарных подходов, которое может включать в себя, например, использование арт-терапии и сенсорных занятий.

Наконец, регулярные тренировки в техниках самоконтроля и когнитивных стратегий активного обучения помогут ученикам развивать навыки, необходимые для успешной учебы. Программы, направленные на формирование положительной самооценки и уверенности в своих силах, также играют немаловажную роль в достижении поставленных целей. Важно, чтобы учителя сами были обучены соответствующим методикам и техникам, обеспечивая каждому ученику максимальную поддержку и внимание.

Существенное значение имеет также внедрение положительных подкреплений и поощрений за достижения, пусть даже малые. Учителя могут использовать систему наград, которая будет мотивировать учеников к дальнейшему развитию и успехам. В то же время важно избегать наказаний или открытой критики, которые могут лишь усилить чувства тревоги и неуверенности в себе. Признание индивидуальных достижений и поддержка в трудные моменты создают более позитивные условия для обучения, укрепляя веру детей в свои возможности.

Таким образом, интеграция этих рекомендаций в образовательный процесс обеспечивает более эффективное и чуткое отношение к детям с ОВЗ, помогая им реализовать свой потенциал. Системный подход к обучению детей с особыми образовательными потребностями требует комплексной и согласованной работы всех участников образовательного процесса. Только совместные усилия педагогов, родителей и специалистов позволят создать благоприятные условия для развития каждого ребенка и помогут ему успешно интегрироваться в общество, раскрывая свой личный и академический потенциал.

3.3. Контрольный эксперимент и его результаты

Чтобы оценить результативность реализованной логопедической программы, был организован вторичный контрольный эксперимент с участниками из контрольной и экспериментальной групп.

Для контрольного эксперимента была использована методика обследования письменной речи Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [5], что и на констатирующем этапе. Детям были предложены для списывания те же самые тексты, и тот же слуховой диктант. Система оценки работ осталась прежней. Контрольный эксперимент проводился в группах по 5 человек. С каждой группой было проведено по 2 занятия.

Исходя из анализа письменных работ можно сделать вывод о том, что некоторые типы ошибок обучающиеся перестали допускать, но в большинстве случаев ошибки, выявленные на этапе констатирующего эксперимента остались примерно на том же уровне. Данные обследования процесса списывания и диктанта представлены в таблице 6.

Таблица 6

Сравнительная таблица общего количества набранных баллов за письменные работы

Испытуемые	Списывание текста рукописными буквами с печатного образца		Письмо текста по слуху		Средний балл	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Соня Д.	3	4	2	3	2,5	3,5
Кристина Т.	1	2	2	2	1,5	2,0
Женя К.	2	2	2	3	2	2,5
Люба Ш.	3	3	1	1	1,5	1,5
Юра Ж.	1	1	1	1	1,5	1,5
Средний балл	2	2,4	1,6	2		

Анализ данных, представленных в таблице, показывает разницу в результатах между констатирующим и контрольным экспериментами по двум видам письменных работ: списывание рукописными буквами с печатного образца и письмо по слуху. Можно заметить, что средние баллы для контрольного эксперимента во всех категориях выше, чем для констатирующего. Это предполагает, что контрольный эксперимент обеспечил более благоприятные условия для достижения лучших результатов испытуемыми.

Рассматривая индивидуальные результаты испытуемых, можно выделить Соню Д., которая продемонстрировала значительное улучшение в контрольном эксперименте. Её средний балл составил 3,5, что выше констатирующего эксперимента на 1 балл. Это может свидетельствовать о более высокой мотивации или улучшении методик обучения, применяемых в контрольной группе, что способствовало раскрытию её потенциала.

Необходимо также обратить внимание на постоянство результатов, такие как у Юры Ж., где в обоих экспериментах оценки остались неизменными. Это может указывать на стабильный уровень навыков без значительных изменений, который требует дополнительного изучения для выявления возможных причин отсутствия динамики.

В целом, представленные данные указывают на необходимость дальнейшего анализа и разработки стратегий, направленных на повышение эффективности подходов к обучению письменным навыкам. Неоднородность улучшений среди испытуемых подчёркивает важность индивидуального подхода, чтобы обеспечить всестороннее развитие способностей каждого ученика.

Графически итоговые результаты общего количества набранных баллов на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по каждому испытуемому можно представить в виде рисунка 4.



Рис. 4. Сравнение общего количества баллов набранных по итогам констатирующего и контрольного экспериментов

При списывании текстов дети стали более внимательны. Обучающимся по-прежнему сложно дается написание слухового диктанта. В нем допускаются замены и смешения букв, ошибки звукового анализа и синтеза, многочисленные орфографические ошибки, пропуски запятых, написание предложений с маленькой буквы.

Исходя из анализа письменных работ можно сделать вывод о том, что некоторые типы ошибок обучающиеся перестали допускать, но в большинстве случаев ошибки, выявленные на этапе констатирующего эксперимента остались примерно на том же уровне (см. табл.7).

Таблица 7

Сравнение типов ошибок в письменных работах, выявленных на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

Имя ребенка	Замены и смешения букв		Оптические ошибки		Моторные ошибки		Зрительно-моторные ошибки		Ошибки звукового анализа и		Орфографические ошибки		Пропуск слов.		Ошибки в обозначении границ предложения	
	Конст. этап	Контр. эксп.	Конст. этап	Контр. эксп.	Конст. этап	Контр. эксп.	Конст. этап	Контр. эксп.	Конст. этап	Контр. эксп.	Конст. этап	Контр. эксп.	Конст. этап	Контр. эксп.	Конст. этап	Контр. эксп.
Соня Д.	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-
Кристина Т.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Женя К.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Люба Ш.	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
Юра Ж.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-

Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих согласных; заднеязычных согласных; твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных между собой; пропуски – выявлены у 80% испытуемых, на этапе констатирующего эксперимента было выявлено у 90%. Данный вид ошибок в большей степени

встречается в слуховом диктанте, так как детям по-прежнему сложно дается восприятие на слух согласных звуков, и выбор соответствующего образа для услышанного звука. Оптические ошибки – выявлены у 30% испытуемых, как и на этапе констатирующего эксперимента.

Нарушения моторного запуска и персеверации, то есть повторение предыдущих звуков или слогов, обнаружены у 30% участников на начальном этапе, их доля возросла до 40% в ходе диагностического этапа. Результаты исследования наглядно демонстрируются на графике под номером 5.

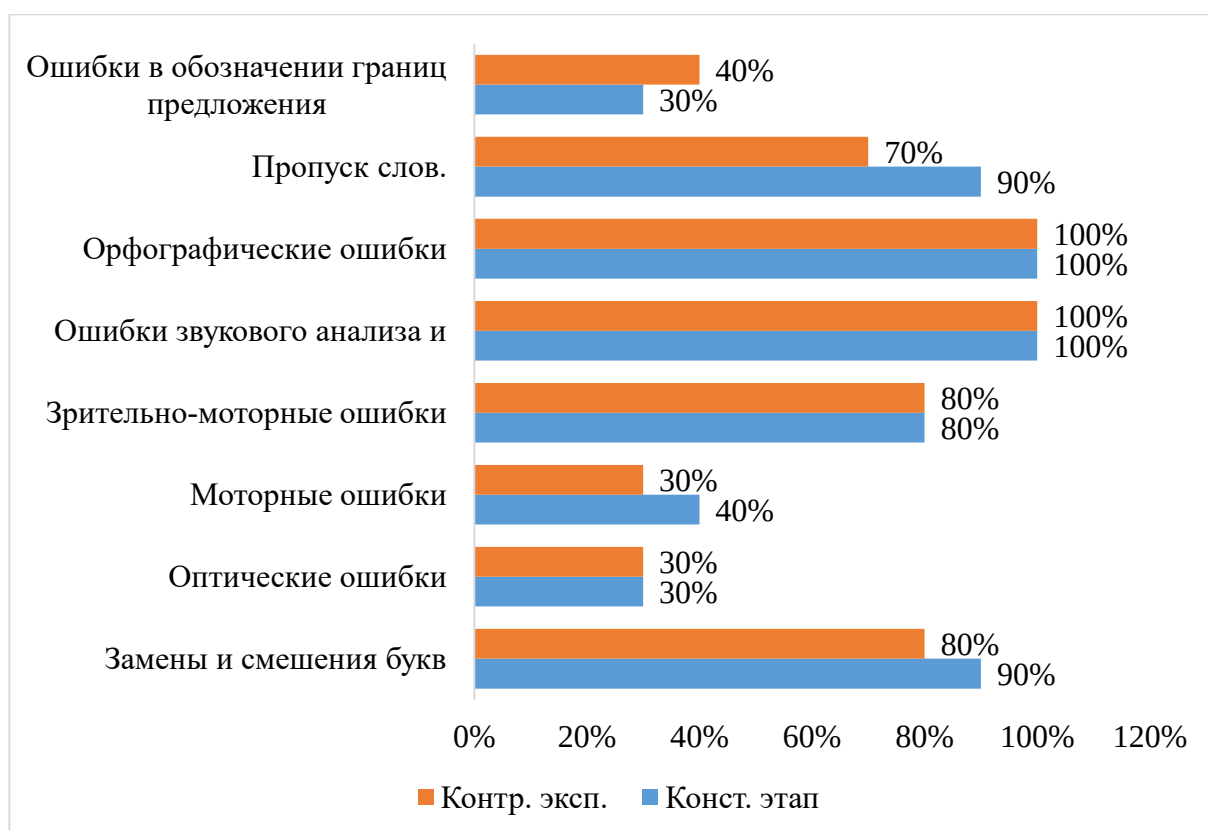


Рис. 5. Сравнение типов ошибок в письменных работах на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Ошибки в визуальной координации, включая путаницу между визуально похожими буквами и неверное формирование букв, были обнаружены у 80% участников, подтверждая результаты, полученные на этапе диагностического эксперимента. Аналогично, дефициты в области фонематического анализа и синтеза, характеризующиеся пропусками букв, добавлением лишних символов

и предвосхищением букв, были отмечены у всех участников, равно как и во время начального этапа исследования.

Все участники исследования допустили орфографические ошибки, подтверждая результаты предварительного исследования. Особенно велико число орфографических ошибок при выполнении аудирования с записью, что указывает на сложности восприятия на слух. Пропуски слов обнаружались у 70% испытуемых, в то время как на начальном этапе такие ошибки были зафиксированы у 90%, что может быть связано с особенностями копирования текстов, когда учащиеся пропускают слова, перепрыгивая между строками. Ошибки, связанные с неверным выделением границ предложений, встретились у 30% участников, против 40% на начальном этапе, что свидетельствует о проблемах в понимании структуры письменного текста.

В большей степени данный вид ошибок характерен для слухового диктанта. В результате некоторые виды выявленных ошибок в письменных работах сократились на 10-20%, то есть на этапе контрольного эксперимента не встретились в работах испытуемых детей. Между тем большинство ошибок продолжают встречаться в письменных работах обучающихся.

В таблице 8 представлен средний бал учащихся письменных работ на этапах констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 8

Средний бал учащихся на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

Письменные работы учащихся ЭГ	Констатирующий этап	Контрольный этап
2 класс		
Диктант	22,5	23,5
Списывание	30,5	34,5
3 класс		
Диктант	24,5	26,1
Списывание	34,5	37,3

Данные, представленные в таблице 8, показывают изменение среднего балла учащихся экспериментальных групп (ЭГ) во 2 и 3 классах на двух этапах исследования: констатирующем и контрольном. Анализируем изменения показателей, можно заметить положительную динамику в успеваемости учащихся по обоим видам письменных работ.

Во 2 классе наблюдается улучшение результатов как в диктанте, так и в списывании. Средний балл по диктанту увеличился с 22,5 на констатирующем этапе до 23,5 на контрольном, что свидетельствует об улучшении навыков правописания и, вероятно, повышенной концентрации учащихся на деталях. В то же время, по списыванию средний балл вырос более значительно – с 30,5 до 34,5. Это может указывать на улучшение способности учеников к точному и быстрому переписыванию текста без ошибок.

В 3 классе положительная динамика также сохранилась. Средний балл по диктанту увеличился с 24,5 до 26,1. Эти результаты могут свидетельствовать о наращивании лексического запаса и лучшее освоение правил грамматики. В списывании наблюдается рост среднего балла с 34,5 до 37,3, что, как и во 2 классе, может свидетельствовать об усиленной тренировке навыков письма и повышении внимания к задачам, требующим сосредоточенности. Совокупно, данные результаты демонстрируют эффективность внедрённых методов обучения, направленных на улучшение качества письменной работы учащихся младших классов.

В таблице 9 представлен средний бал учащихся по навыкам чтения на этапах констатирующего и контрольного экспериментов.

**Характеристика навыков чтения на этапах констатирующего и
контрольного экспериментов**

Критерии оценки навыков чтения	Констатирующий этап	Контрольный этап
2 класс		
Скорость чтения	8,5	8,6
Правильность чтения	7	7,6
Понимание смысла прочитанного	10,6	12,2
Общее значение	26,1	28,4
3 класс		
Скорость чтения	9,5	10,8
Правильность чтения	9	10,0
Понимание смысла прочитанного	11,2	12,1
Общее значение	29,7	30,9

В представленной таблице отражены результаты анализа навыков чтения учащихся второго и третьего классов на различных этапах экспериментов. В частности, в ходе констатирующего и контрольного экспериментов был проведен сравнительный анализ по таким критериям, как скорость, правильность чтения и понимание смысла прочитанного текста. Полученные данные демонстрируют тенденцию к улучшению показателей на этапе контрольного эксперимента по всем рассматриваемым параметрам, что может свидетельствовать об эффективности применяемых методов обучения.

Во втором классе наблюдается незначительное увеличение скорости чтения с 8,5 до 8,6, тогда как показатель правильности чтения повысился с 7 до 7,6. Более значительные изменения отмечены в понимании прочитанного текста, где показатель увеличился с 10,6 до 12,2. Это увеличение значительно повлияло на общее значение навыков чтения, которое возросло с 26,1 до 28,4. Этот рост указывает на развитие когнитивных способностей у учащихся, а также на возможное улучшение методологии обучения.

В третьем классе была зафиксирована более выраженная позитивная динамика. Скорость чтения возросла с 9,5 до 10,8, а правильность чтения увеличилась с 9 до 10. Понимание смысла прочитанного также улучшилось, достигнув значения 12,1 по сравнению с 11,2 на констатирующем этапе. Эти результаты способствуют получению более высокого общего значения, которое возросло с 29,7 до 30,9. Наблюдаемые изменения на этапе контрольного эксперимента могли быть непосредственно связаны с более глубоким усвоением учебного материала и улучшением аналитических способностей школьников.

Таким образом, в результате проведения повторных логопедических исследований по оценке уровня овладения письмом среди младших школьников с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), последующие качественные и количественные анализы данных показали, что у половины участников эксперимента наблюдается заметное улучшение. Это является доказательством того, что систематические и целенаправленные занятия с логопедом влияют на прогресс в исправлении нарушений письменного языка у данных учащихся. Наблюдаемое сокращение количества орфографических ошибок подтверждает эффективность выбранной стратегии взаимодействия. Таким образом, можно утверждать, что определённый подход и методы работы были корректно определены и применены.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе рассматривается многогранно и комплексно, сочетая в себе аспекты психологии и педагогики. Каждый тип нарушения создает уникальные вызовы для формирования письменной речи и требует индивидуального подхода, адаптированных методик и пристального внимания со стороны педагогов и специалистов. Направления логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ требуют системного и комплексного подхода. Эффективная диагностика, индивидуальная работа с ребёнком, интеграция в школьный процесс, использование современных технологий, активное вовлечение родителей и поддержка психологов – все это позволяет создать благоприятные условия для коррекции письменной речи и успешной адаптации детей в образовательной среде.

Логопедическая работа по коррекции дисграфии выстраивается с учетом механизмов и формы нарушения письменной речи. Общие подходы к преодолению дисграфии предполагают восполнение пробелов в звукопроизношении и фонематических процессах; обогащение словаря и формирование грамматической стороны речи; развитие связной речи.

Целью экспериментального исследования было выявление особенностей нарушений письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ при помощи специально подобранного комплекса диагностических материалов.

В исследовании участвовали обучающиеся 2 и 3-х классов МБОУ СОШ № 59 г. Пензы им. Е.П. Паролина (26 человек). Исследование проводилось в период 2023 – 2024 гг. В процессе проанализированных методик, для выявления нарушений письменной речи младших школьников, нами была выбрана диагностика с использованием нейропсихологических методов, разработанная Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [32].

Проанализировав результаты изучения в ходе выполнения заданий на обследование письменной речи видна, чёткая взаимосвязь между нарушениями в устной речи и нарушениями в письменной речи. Ошибки в письменной речи встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны речи. Проведённый нами анализ результатов эксперимента позволяет утверждать, что все обучающиеся испытывают определённые затруднения в усвоении навыков письменной речи.

Цель экспериментального обучения в рамках коррекционно-развивающей системы упражнений заключается в улучшении письменной речи младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Программа включала комплекс упражнений, рассчитанных на развитие языковых и когнитивных способностей детей, а также на улучшение их моторно-графических навыков. Упражнения были направлены на обучение различным стратегиям письма, повышению лексико-грамматической осведомленности и развитию связной речи. Обучающий эксперимент длился пять месяцев. С обучающимися проводились подгрупповые занятия 2 раза в неделю по 45 минут и индивидуальные – 3 раза в неделю по 30 минут. Целью подгрупповых занятий являлось формирование у младших школьников приемов автоматизации звукового анализа и синтеза, закрепления связи звука и буквы. Сама программа будет состоять из 4 этапов.

1 этап – Работа с звукопроизношением и фонематическое восприятие младших школьников с ОВЗ.

2 этап – Работа по звуковому анализу слова младшими школьниками с ОВЗ.

3 этап – Работа по слоговому анализу слова младшими школьниками с ОВЗ.

4 этап – Обогащение словарного запаса младших школьников с ОВЗ.

На основании проведенного анализа результатов апробации коррекционной программы были разработаны обобщенные рекомендации для педагогов и логопедов, работающих с детьми с ОВЗ. Они включают в себя

использование специализированных тренировочных материалов, внедрение новых технологий и методов обратной связи, а также рекомендации по организации учебного процесса, способствующие наиболее эффективному усвоению материала детьми с нарушениями письменной речи.

После обучающего эксперимента проведено повторное логопедическое обследование процесса письма у младших школьников с ОВЗ. По качественному и количественному анализу полученных результатов нами сделан вывод о том, что у 50% исследуемых обучающихся отмечается положительная динамика в лучшую сторону. Отсюда можно сделать вывод о том, что целенаправленная и регулярная логопедическая работа способствует преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ. В работах, обследуемых обучающихся, количество дисграфических ошибок немного уменьшилось, что и было целью работы.

Кроме того, в ходе проведенного исследования отмечено, что внедрение комплексного подхода позволяет не только снизить количество дисграфических ошибок, но и улучшить общее отношение детей к процессу обучения. Учащиеся стали более мотивационными, активно включаются в занятия, проявляют интерес к обучению. Поддержка со стороны родителей в этом вопросе сыграла важную роль, поскольку их участие в процессе коррекции направленности обучения способствует формированию устойчивого и доверительного климата в домашней обстановке, что напрямую отражается на результатах занимательной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2018. – 448 с.
2. Андреева, Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма / Н.Г. Андреева. // Школьный логопед. – 2018. – № 1. – С. 29-41.
3. Артеменко, О.Н. Сущность понятия, структура и условия формирования письменной речи у старших дошкольников / О.Н. Артеменко, Е.С. Любавина. // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики: Материалы XII Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 05 октября 2015 года / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет». – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. – С. 113-114.
4. Аристова, Т.А. Коррекция нарушений письменной речи / Т.А. Аристова. – СПб.: КАРО, 2013. – 208 с.
5. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. 3 – е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2024. – 157 с.
6. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: МПСИ, 2012. – С. 7-20.
7. Бабкина, Н.В. Система психологического сопровождения образования детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. // Российский психологический журнал. – 2018. – №3. – С. 52-69.
8. Белякова, А.М. Письменная речь. Ее стили, жанры, их особенности / А.М. Белякова, А.А. Замышляева. // Наука, образование, общество: тенденции и

перспективы развития: Сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 21 мая 2018 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 195-196.

9. Беляева, О.В. Коррекционная работа при нарушениях письменной речи у младших школьников / О.В. Беляева. // Форум молодых ученых. – 2019. – №5 (33). – С. 218-211.

10. Белоусова, Т.Ф. Письменная речь: этапы исследования феномена в методическом аспекте / Т.Ф. Белоусова. // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 12. – С. 87-88.

11. Богданова, А.А. Подходы к коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А.А. Богданова, Е.С. Богданова. // Специальное образование XXI века: Материалы международного научного форума, Санкт-Петербург, 20-21 апреля 2022 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2022. – С. 52-57.

12. Быстрова, А.Е. Психолого-педагогические условия формирования у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья социальных компетенций во внеурочной деятельности / А.Е. Быстрова. // КНЖ. – 2021. – №3 (36). – С. 5-9.

13. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. – метод. Пособие / Т.Г. Визель. – М.: Астрель, 2005. – 127 с.

14. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 2008. – 368 с.

15. Грубань, Л.А. Письменная речь как объект психолого-педагогических исследований / Л.А. Грубань. // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием: в 4 ч., Новосибирск, 04-06 декабря

2019 года. Том Часть 3. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 95-96.

16. Гайдина, Л.И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи. 1-4 классы / Л.И. Гайдина, Л.А. Обухова. – М.: ВАКО, 2017. – 112 с.

17. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов – М.: АСТ: Астрель, 2023. – 352 с.

18. Городилова, В.И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева. – СПб.: КАРО: Дельта, 2023. – 384 с.

19. Давлетова, Р.Н. Коррекция дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа синтеза / Р.Н. Давлетова, А.А. Мажайская. // Вестник научных конференций. – 2016. – № 8-1 (12). – С. 86-77.

20. Дарижапова, М.Н. Методические рекомендации по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / М.Н. Дарижапова. // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 15. – С. 107-111.

21. Демидова, А.П. Особенности развития лексики у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи / А.П. Демидова, Н.А. Филимонова. // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-1. – С.113-115.

22. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: URL: [www / pedlib.ru/](http://www.pedlib.ru/) (дата обращения: 18.08.2024).

23. Ефименкова, Л.Н., Садовникова, И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0301/1_0301-1.shtml (дата обращения: 18.08.2024).

24. Запека, Л.З. Коррекция устной и письменной речи учащихся с особыми образовательными потребностями. Учебник / Л.З. Запека. – с. Троицкое: РМК, 2018. – 36 с.

25. Ишимова, О.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы: пособие для учителя / О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова. – М.: Просвещение, 2014. – 345 с.
26. Карпова, С.И. Теоретические аспекты социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС / С.И. Карпова. // Нижегородское образование. – 2016. – №4. – С. 53-60.
27. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. Практикум: пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова – СПб.: КАРО, 2013. – 432 с.
28. Керн, С.А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста / С.А. Керн. // Научный журнал. – 2017. – № 10(23). – С. 67-73.
29. Ковалева, А.С. Психолого-педагогическое сопровождение социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной организации / А.С. Ковалева, Е.А. Шаталова. // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №80-4. – С.144-147.
30. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие / О.М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 72 с.
31. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно – методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2022. – 286 с.
32. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно – методическое пособие. – [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-88.shtml (дата обращения: 31.07.2024).
33. Костенкова, Ю.А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Ю.А. Костенкова, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 64 с.

34. Кузнецова, Л.И. Особенности речевых нарушений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: // Л.И. Кузнецова. // E-Scio. – 2022. – №7 (70). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevyh-narusheniy-mladshih-shkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 31.07.2024).

35. Кузьмичёва, Т.В. Возможности индивидуализации психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) / Т.В. Кузьмичёва. // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-2. – С.143-146.

36. Куликова, А.Д. Дети с ограниченными возможностями здоровья системе инклюзивного образования / А.Д. Куликова. // Культурная политика: от стратегии государства – к управленческим решениям организаций: Сборник статей. Материалы Научно-методологического семинара «Культура и культурная политика» ИГСУ РАНХиГС при Президенте РФ (2020-2021 гг.). Том Выпуск 9. – М.: ООО «Издательство «Согласие», 2022. – С. 403-414.

37. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 224 с.

38. Лалаева, Р.И. Логопедия. Методическое наследие. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2007. Книга 4. – С. 225-230.

39. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2023. – 224 с.

40. Лаптева, Л.Н. Письменная речь. Взаимосвязь и отличие устной и письменной речи / Л.Н. Лаптева. // Наука и образование: новое время. – 2018. – № 6(29). – С. 750-758.

41. Лапшин, В.А. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 2011. – 345 с.

42. Леонтьев, А.Н. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.Н. Леонтьев. – Краснодар, 2010. – 600 с.

43. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.

44. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. [Электронный ресурс] / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-1.shtml. (дата обращения: 18.08.2024).

45. Лопатина, Л.В. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сб. методических рекомендаций /Л.В. Лопатина, Г.Г. Голубева, В.А. Калягин и др. – СПб.: САГА, 2016. – 272 с.

46. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: ИЦ «Академия», 2022. – 352 с.

47. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негуре. – М., 2016. – 93 с.

48. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2013. – 384 с.

49. Махмудов, А.М. Письменная речь как форма речетворческой деятельности / А.М. Махмудов, Т.Г. Никулина. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 2-6. – С. 1408-1411.

50. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2016. – 88 с.

51. Методическое пособие по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования на уроках русского языка и чтения в начальной школе. – Б., 2020. – 82 с.

52. Миронов, А.В. Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями /

А.В. Миронов, Е.С. Шелест, О.В. Булатова. // Вестник НГПУ. – 2020. – №5 – С. 50-66.

53. Особенности письма у детей с ЗПР и организация коррекции нарушений письма / составитель Картухина Г.Н. 2014. – [Электронный ресурс]: – Режим доступа: https://sch1-nogliki.ru/_/c/sovet_osobennosti_pisma.pdf (дата обращения: 18.08.2024).

54. Ощепкова, Е.С. Письменная речь в отечественной психолингвистике / Е.С. Ощепкова // Вопросы психолингвистики. – 2021. – №4 (50). – С.116-135.

55. Пашкин, С.Б. Особенности коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / С.Б. Пашкин, С.Ю. Гончарова. // Baikal Research Journal. – 2021. – С. 21-24.

56. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей – инвалидов в общеобразовательных организациях: учебно-методическое пособие / Департамент образования Вологодской области, Вологодский институт развития образования. – Вологда: ВИРО, 2020. – 112 с.

57. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: учебное пособие / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 158 с.

58. Поиграй, А.А. Экспериментальная работа по выявлению и коррекции нарушений письменной речи у умственно отсталых младших школьников / А.А. Поиграй, М.Н. Тимофеев. // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – №4 (61). – С. 35-40.

59. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 173 с.

60. Руденко, О.А. Обзор авторских дидактических материалов к коррекции дисграфии младших школьников с ОВЗ на логопедических занятиях в общеобразовательном учреждении / О.А. Руденко // Специальное образование. – 2015. – №XI. – С. 232-235.

61. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов

дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2015. – 400 с.

62. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2022. – 280 с.

63. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 2019. – 256 с.

64. Семина, Л.С. Педагогические условия устранения нарушений письменной речи у младших школьников / Л.С. Семина // Инновационные реабилитационные технологии в системе психологомедико-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: Сборник научных трудов. – М.: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 21-25.

65. Сороковых, Г.В. О понятиях «письмо» и «письменная речь» / Г.В. Сороковых / Л.С. Семина. // От Золушки методики до творческого эссе: инновации в обучении письму и письменной речи: Монография. – М.: УЦ Перспектива, 2018. – С. 6-15.

66. Фотекова, Т.А. Нейропсихологическая диагностика речевых нарушений школьников / Т.А. Фотекова, Л.Ф. Чупров // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2020. – №3. – С. 45-66.

67. Цветкова, Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: Учебное пособие / Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 424 с.

68. Черемисова О.Г. Современные психолого-педагогические представления о письменной речи. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/sovremenye-psihologo-pedagogicheskie-predstavlenija-o-pismenoi-rechi.html> (дата обращения: 31.07.2024).

69. Шамарина, Е.В. Анализ отечественных исследований аномального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Шамарина // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – №1. – С. 1-8.

70. Щеглакова, Л.Е. Проблема предупреждения нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР на современном этапе [Электронный ресурс]: / Л.Е. Щеглакова, Е.В. Шереметьева // Проблемы науки. 2022. №5 (73). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-preduprezhdeniya-narusheniy-pismennoy-rechi-u-mladshih-shkolnikov-s-zpr-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 31.07.2024).

71. Янгирова, В.М. Подготовка учителей-логопедов к коррекционно-педагогическому сопровождению младших школьников / В.М. Янгирова, А.Ф. Сайтханов, Л.Ф. Хайрtdинова, В.Я. Сайтханова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – №2 (63). – С. 79-83.

72. Якштес, В.С. Коррекционная педагогика детей с ограниченными возможностями здоровья. – [Электронный ресурс]: – Режим доступа: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_12_48_13473.pdf (дата обращения 12.01.2025).

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. В.Г.БЕЛИНСКОГО**

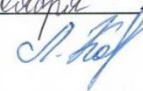
Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

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»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.

«02» ноября 20 22 г.



Задание

По выпускной квалификационной работе Баклашкиной Софьи Александровны.

1. Тема работы «Организация логопедической работы по коррекции нарушения письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья».

Утверждена приказом по Университету «28» октября 20 22 г. № 914/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «20» 01 20 25 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – организовать работу и предложить упражнения для логопедов, направленных на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ: задержкой интеллектуального развития, нарушением слуха (слабослышащие, глухие), задержкой психического развития (ЗПР), проблемой со зрением (слабовидящие, слепые), нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой речевого развития, расстройством общения и поведения, множественными проблемами со здоровьем (сочетание нескольких патологий одновременно).

Объект исследования: нарушение письменной речи у младших школьников с ОВЗ.

Предмет исследования: логопедическая работа, направленная на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) Проанализировать педагогическую, логопедическую, психологическую литературу по данной проблеме.

2) Рассмотреть категорию детей с ОВЗ, особенности формирования у них письменной речи.

3) Определить направления логопедической работы по определению нарушений письменной речи у младших школьников.

4) Провести экспериментальную работу по изучению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с ОВЗ.

5) Разработать систему коррекционно-развивающих упражнений направленных на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ.

6) Провести контрольный эксперимент и рассмотреть его результаты.

5. Календарный план выполнения ВКР

№ п/п	Перечень подлежащих разработке вопросов	Сроки выполнения	Примечания
1	Провести анализ литературы по проблеме нарушения письменной речи у младших школьников с ОВЗ.	Сентябрь 2022 - март 2023	
2	Провести анализ количественных и качественных характеристик нарушения письменной речи у младших школьников с ОВЗ в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2023 - апрель 2024	
3	Апробировать подобранные приемы/упражнения по коррекции нарушения письменной речи у младших	Июль - декабрь 2024	

	школьников с ОВЗ в ходе обучающего эксперимента.		
4	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2024 - январь 2025	

6. Дата выдачи задания « 02 » ноября 20 22 г.

Научный руководитель Сафонова к.п.н., доцент О.В. Сафонова

Задание принял к исполнению Баклашкина С.А. Баклашкина

**ОТЗЫВ
РУКОВОДИТЕЛЯ ВЫПУСКНОЙ
КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ**

на тему «Организация логопедической работы по коррекции нарушения письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» студентки Баклашкиной Софьи Александровны 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».

Тема магистерской диссертации Баклашкиной С.А. является актуальной на сегодняшний день, так как проблема нарушений письменной речи среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья действительно является одной из наиболее актуальных в школьном обучении. Умение писать и читать не только является основой начального обучения, но и играет важную роль в получении знаний в дальнейшем. Нарушения письменной речи могут существенно влиять на учебный процесс, затрудняя понимание учебного материала и выражение мыслей на письме.

В работе четко определены объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза, обоснованы теоретические основы исследования, раскрыты новизна, теоретическая и практическая значимость. Методологический уровень исследования, его стратегия, выбор теоретического анализа, понятийный аппарат, заслуживают положительной оценки и свидетельствуют об исследовательской культуре автора.

Автор работы основательно и многосторонне исследует поставленные задачи и демонстрирует широкую эрудицию и компетентность по рассматриваемой тематике.

Баклашкина С.А. изучила значительное количество источников научной и учебно-методической литературы. Теоретические знания, полученные в процессе учебы, умения работать с литературой, знание информационных технологий позволяют проводить квалифицированный анализ имеющейся информации и принимать эффективные решения.

Магистерская диссертация написана корректным научным языком, достаточно хорошо технически оформлена. Структура работы характеризуется логичностью и обоснованностью.

Можно обоснованно заключить, что в диссертационном исследовании доказана результативность. Автор достиг запланированной в исследовании цели и добился позитивных результатов. Диссертация является законченным научно-исследовательским трудом, выполненным автором самостоятельно на достаточно высоком научном уровне.

Анализ содержания работы, позволяет констатировать, что автор корректно использует современную методологию научных исследований, аргументирует собственные выводы результатами исследований других специалистов, фактами и примерами из практики, статистическими данными, логическими доводами и расчетами, что обеспечивает достаточно высокую степень обоснованности основных положений диссертации.

Остановливаясь на общей характеристике работы, следует отметить четкость ее построения, системный анализ материала и логичность изложения содержания. Магистерская диссертация Баклашкиной С.А. имеет стройную композицию, заданную логикой исследования и поставленными задачами. Основными особенностями работы являются: фундаментальность в выполнении исследовательских задач; высокая степень аргументированности научной речи; аутентичность отобранного материала. Несомненной заслугой является глубокая и качественная проработка исследователем имеющихся по данной проблеме научных источников, умелая опора на них в процессе раскрытия темы и уместное использование отдельных положений в тексте диссертационной работы. Диссертация написана в безукоризненном стиле и читается с интересом.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что перед нами самостоятельное завершённое исследование, новаторское и оригинальное как по выдвигаемым в нем проблемам, так и по способам их решения.

Баклашкина С.А. заслуживает присвоения квалификации «магистр» и может быть допущена к защите выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации).

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры «ДиДО»



Сафонова О.В.

РЕЦЕНЗИЯ

НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

на тему «Организация логопедической работы по коррекции нарушения письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» студентки Баклашкиной Софьи Александровны 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».

Проблема нарушений письменной речи среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья действительно является одной из наиболее актуальных в школьном обучении. Умение писать и читать не только является основой начального обучения, но и играет важную роль в получении знаний в дальнейшем. Нарушения письменной речи могут существенно влиять на учебный процесс, затрудняя понимание учебного материала и выражение мыслей на письме.

Новизна исследования заключается в комплексном подходе к изучению и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ. Так же в магистерской диссертации выявлена взаимосвязь между применяемыми методами и полученными результатами у конкретных категорий диагнозов.

Целью рецензируемой работы является организовать работу и предложить упражнения для логопедов, направленных на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ: задержкой интеллектуального развития, нарушением слуха (слабослышащие, глухие), задержкой психического развития (ЗПР), проблемой со зрением (слабовидящие, слепые), нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой речевого развития, расстройством общения и поведения, множественными проблемами со здоровьем (сочетание нескольких патологий одновременно).

Содержание работы соответствует заявленной теме и поставленным научным задачам. Структура работы выстроена логично и обоснована задачами исследования: она состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы. Первая глава посвящена анализу проблемы нарушения письменной речи у младших школьников с ОВЗ. Во второй главе описана экспериментальная работа по изучению нарушений письменной речи у детей

младшего школьного возраста с ОВЗ. В третьей главе представлена система коррекционно-развивающих упражнений направленных на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников с ОВЗ.

Стиль и язык изложения в магистерской работе Баклашкиной С.А. соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационным работам магистрантов.

Работа Баклашкиной С.А. соответствует всем требованиям, предъявляемым к магистерским диссертация по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» и заслуживает высокой оценки.

Рецензент

учитель-логопед

МБОУ СОШ им. М.Ю. Лермонтова с. Засечное Фролова Л.В. Фролова



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Пензенский государственный университет

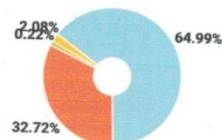
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Баклашкина Софья Александровна
Самоцитирование
рассчитано для: Баклашкина Софья Александровна
Название работы: Баклашкина С.А. Организация работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	32.72%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	64.99%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.22%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	2.08%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 22.01.2025



Структура
документа:

Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.3, 9-88, содержание с.2, введение с.4-8, выводы с.89-91

Интернет Плюс; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования; Диссертации НББ; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразирования по Интернету (EN); Переводные заимствования IEEE; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Публикации eLIBRARY; СПС ГАРАНТ: аналитика; IEEE; Кольцо вузов; Публикации РГБ; ИПС Адилет; Перефразирования по Интернету; СМИ России и СНГ; Коллекция НБУ; Перефразирования по коллекции IEEE; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Перефразирова...

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

22.01.25.


Подпись проверяющего



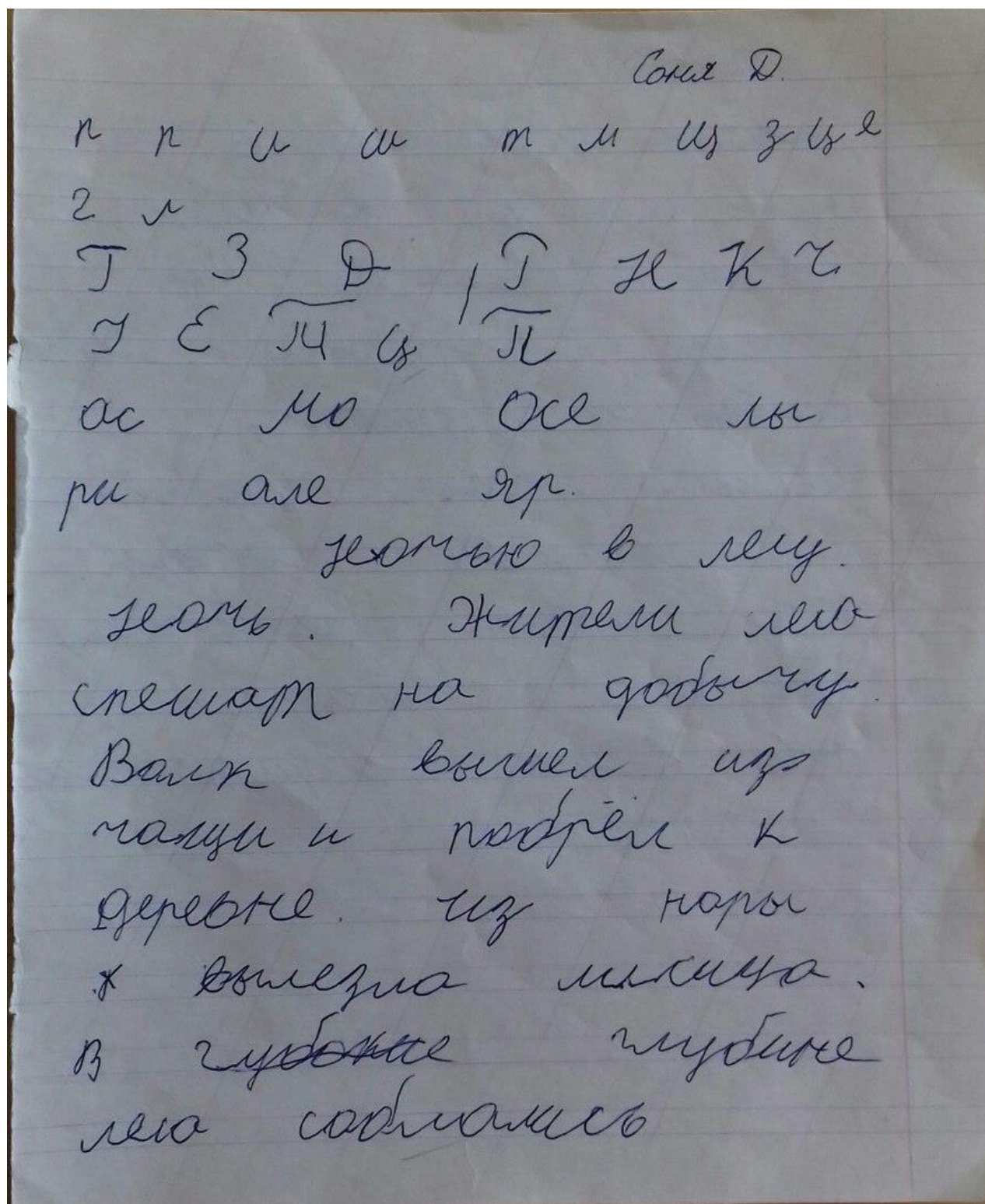
Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

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

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Обучающийся 1



зайцы играют и
учатся в часу
дети учатся на
пру. Серёжа и Лера
собирали цветы.
Сама рван краветь
Т мими лочок.
Он ловит бабочку.
Тара одедать.
Для Дети идут дома

Кристина П.

н и ш т м ц з ж ч е з л
Т З Q P H K Ч У Е ПЦ Ц И
П

Ас мо осе лог ри але ар

Ночью в лесу

Ночь. Жители леса спят
на дощечку. Вак вошли
из чащи и пошёл к де-
ревни. Из норы вылезло
млеко. В глубине леса
соборались зайцы. Кругом
тишина. Только лёгкий
ветер качает вершины
сосен.

Дети гуляли на луку.

Серёжа и Лера собирали
цветы. Саша рвал тра-
вель. У Миши хачёк. Он
ловит бабочку. Пора
обедать. Дети идут го-
мой.

Меня К.

р, и, ш, т, м, ш, з, ш, е, з, л.
 Т З Д Р Ж Ж Ч У 8 ПП У П.

Ас Мо осе мы ри але ар.

Ноч Жители леса спешат
 на добычу. Волк вышел из
 чащи и побрёл к дерев-
 не. Из норы вылезла ми-
 шца. В глубине леса
 собрались зайцы. Круг-
 лом тишина. Только
 лёгкий ветер качает
 верхушки сосен.

Дети гуляли на лу-
 гу. Серёж и Лера соби-
 рали цветы. Сама рван

изавель. Умейный сачок.
Он ловит бабочку.
Пора обедать. Дети идут
домой.

Много сагун. Он в своем сагун-
уку. Кора одетая. Дену ирину
дари.

Юра Ж.

к и ш т м ц з с е г и
Г З Д Р Ж К Ч Ч Е П Ц П

ас мо осе ы ре те & ар

Ночью в лесу

Ночь. Жители леса спешат на
добычу. Волк вышел из чащубы
побрёл к деревне Из моря вылезла
медуза медуза, В глубине леса сод
рались зайцы Кругом тишина.
Только лёгкий ветер колышет вер
шины сосен.

Дети гуляли на ~~у~~ луку. Се
рёжа и Лера собирали цветы. Са
ша радовался жукам. У Миши сачок. Он
ловит бабочку. Тара обедать. Де.

ти иду, голый.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

«Коррекция нарушения письма у обучающихся 2-х и 3-х классов с ОВЗ»

Пояснительная записка

Введение в действие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования диктует внедрение новых подходов к созданию в начальной школе системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в освоении основной образовательной программы начального общего образования, нацеленной на преодоление недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию, учитывая особые образовательные потребности детей с ОВЗ.

Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) младшего школьного возраста, в силу своих психофизиологических особенностей, характеризуется недостаточной сформированностью предпосылок к овладению письмом, что и является, в конечном итоге, пусковым механизмом возникновения дисграфии.

Данная программа предназначена для логопедической работы с группой обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития и речевыми расстройствами) с 2-го по 3-го классы. Составляет: в 2-3 – х классов – 68 часов (2 часа в неделю).

Задачи, поставленные перед школьниками, усложняются с усложнением программных требований.

Программа логопедического сопровождения основывается на следующих теоретических положениях и принципах:

1. Усвоение языковой системы языка детьми с ограниченными возможностями здоровья должно быть основано на развитии мыслительных операций – это определяет необходимость тесной взаимосвязи развития речи с развитием познавательных процессов.

2. Воздействий на слабые звенья речевой системы и формирование их с учетом зоны ближайшего развития.

3. Взаимосвязь речи и моторики.

4. Учета типологии задержки при планировании коррекционно-развивающей работы. Осуществление индивидуально-дифференцированного подхода.

В программе также заложены возможности предусмотренного стандартом формирования у обучающихся общих умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций.

Цель программы. Предупреждение и устранение нарушений письма и чтения, а также коррекция недостатков устной речи, обусловленной общим недоразвитием речи и задержкой психического развития обучающихся; создание базы для успешного усвоения общеобразовательных программ.

Задачи программы:

- коррекция и совершенствование звуковой стороны речи;
- коррекция и совершенствование лексико-грамматической стороны речи;
- уточнение и закрепление слух произносительных дифференцировок фонем;
- развитие и уточнение пространственно-временных представлений;
- развитие внимания, памяти, мышления;
- формирование и развитие связной выразительной речи, обогащение словарного запаса;
- развитие анализаторов (слухового, зрительного и кинестетического), участвующих в акте речи, письма и чтения.

ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Обучающиеся с ОВЗ часто испытывают затруднения в формировании письма, наблюдается отставание в развитии так называемых вводных навыков, необходимых для успешного обучения, в том числе и речевых. К речевым навыкам относят умение четко, в соответствии с нормой, произносить все звуки

речи, различать их на слух, выделять из слова; наличие достаточного словарного запаса и полной сформированности грамматического строя; умение связно высказываться по темам, доступным пониманию ребенка. У семилетних детей из группы риска по письму оказываются в разной степени нарушенными все компоненты речевой системы.

Звукопроизношение и фонематическое восприятие

Сохранней всего бывает звукопроизношение: не все дети имеют нарушения в произношении звуков; количество детей с нарушениями звукопроизношения примерно такое же, как в популяции. Чаще всего встречается искажение сонорных звуков (более двух третей от всех звуковых нарушений). Встречаются сигматизмы, чаще межзубное произнесение с, з, ц. У части детей могут сохраняться проявления инфантильной речи по типу легкого физиологического косноязычия. Могут наблюдаться и затруднения в произношении более сложных по звуко-слоговой структуре слов. Типична нестойкость этих расстройств, их тесная зависимость от утомления. Постановка звуков у детей группы риска по дисграфии не вызывает особых трудностей, в то время как автоматизация и дифференциация требуют длительной и систематической работы. Это связано с недостаточностью в развитии фонематических процессов. У большинства детей рассматриваемой группы процесс становления фонематических представлений не закончился к моменту поступления в школу.

Вследствие этого детям трудно выполнить задание по воспроизведению слоговых рядов после однократного прослушивания, даже если этот ряд включает только, два слога. Плохо ориентируются дети и при различении слов-паронимов, то есть слов, отличающихся одним звуком. При обследовании фонематического слуха второклассников с дисграфией обращает на себя внимание способность детей к различению оппозиционных звуков в составе слогов и слов, предъявляемых попарно (па-ба, палка-балка). При серийном предъявлении, даже когда ряд состоит из трех компонентов (па-ба-ба, палка-балка-балка), количество ошибок резко возрастает. Это говорит о некотором

недоразвитии фонематического слуха. Задания, направленные на проверку сформированности фонематических представлений (придумать слова с заданным звуком, подобрать картинки, названия которых содержат заданный звук) выполняются детьми очень плохо, что связано как с недоразвитием собственно фонематических процессов, так и с бедностью словарного запаса детей с дисграфией.

Звуковой анализ слова.

В связи с недоразвитием фонематических процессов у данной категории детей запаздывает становление навыков звукового анализа. Им доступен, как правило, лишь самый легкий вид; выделение звука из слова в том случае, если звук стоит в сильной 3 позиции. Наиболее доступно выделение гласного звука из начала слова под ударением: аист, окунь, утка. Нередко нужно прибегать к утрированному произнесению слова с усилением голоса на выделяемом звуке, чтобы добиться ответа. Встречаются ошибки при определении гласного в середине слова, даже если слово состоит из одного слога (мак, кот, суп, сыр и т. д.). Наибольшие трудности вызывает выделение безударного гласного из конца слова: вместо гласного звука обычно выделяется целый слог (сум-ка).

Трудно детям «оторвать» согласный от гласного в начале слова, если этот согласный взрывной (к, г). В данном случае тоже выделяют слог (ко-ты).

Таким образом, одной из характерных ошибок первоклассников, испытывающих трудности формирования письма, при проведении звукового анализа является подмена его слоговым анализом.

Слоговой анализ слова

Но и при выполнении слогового анализа слова у детей тоже встречается много ошибок. Им, в первую очередь, трудно различить понятия «слог» и «звук», так как оба они обозначаются как «часть слова». Следующая трудность при расчленении слова на слоги состоит в том, что некоторые сонорные звуки (л', н', м', р', й) воспринимаются ими как слогообразующие, так как могут произноситься с призвуком гласного звука. В таком случае слово «руль» будет делиться на два слога: ру-ль, так же как и ко-нь, ча-й и т.д. Много ошибок

допускают первоклассники при делении слов на слоги, если в слове оказывается два гласных звука рядом: например, в слове «аист» они не выделяют два слога.

Словарный запас

Для устной речи второклассников с нарушениями письма присущи ошибки словообразовательного характера («лошаденок», «куренок», «щененок»), отсутствие разнообразных словообразовательных моделей, бедность в выборе приставок. Речь не богата и синтаксическими конструкциями: чаще всего используются простые предложения с одним дополнением или обстоятельством. Встречаются ошибки в употреблении падежных форм и предлогов.

Существенные пробелы в сфере словообразования в устной речи способствуют затруднениям на письме. Неумение третьеклассников образовывать новые слова, в том числе и однокоренные, не дает возможности проверять безударную гласную в корне и таким образом ведет к большому количеству ошибок.

Что касается темы «Однокоренные слова», то затруднения у детей вызываются не только отставанием в области грамматических обобщений, но и недостаточным овладением логическими операциями. При объединении слов в группу однокоренных надо опираться не только на внешнее сходство в буквенном составе, но, в большей степени, на сходство значений, то есть на смысл слов. Детям с дисграфией часто трудно установить смысловую связь между двумя родственными словами, если сходство значений не так явно выражено.

Поэтому при попытке подбора родственных слов младшие школьники или совсем не выполняют задание, или подбирают слова по случайному внешнему сходству (гора - город). Но чаще всего они подменяют подбор родственных слов изменением слова по числам или падежам, называя ту или иную форму слова (гора - горы - горой). По количеству употребляемых в активном словаре слов у третьеклассников с дисграфией преобладают имена существительные, но при этом их запас невелик. Дети не знают многих общеупотребительных слов, смешивают названия сходных предметов (кружка - чашка, тарелка - блюдец),

очень мало знают слов-названий различных цветов, деревьев, одежды и предметов быта. Учащиеся младших классов не владеют многими родовыми понятиями (мебель, транспорт, ягоды).

Так, при выполнении задания назвать одним словом группу однородных предметов, дети часто называют общий функциональный признак этих предметов, выраженный глаголом (стола, стулья, диваны - чтоб сидеть; рубашки, брюки, платья - продают, одуванчики, розы, ромашки - они растут). Часто используются слишком широкие родовые понятия (платье, пальто, юбка - вещи; яблоки, груши, сливы - еда).

ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ УСВОЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Результатом изучения курса «Коррекция устной и письменной речи обучающихся с ОВЗ 2-3 классов» должно быть преодоление типичных недостатков устной речи и нарушений чтения и письма (дисграфия, дислексия, дизорфография). Поэтому уже при организации обучения следует планировать итоговые результаты, ставя промежуточные цели и подбирая инструментарий для оценки их достижения.

По окончании учебного года учитель-логопед проводит повторное диагностическое обследование по направлениям: обследование звукопроизношения, обследование состояния звуко-слогового и звукобуквенного анализа слов, обследование лексической стороны речи, грамматического строя и связной речи.

Начиная со 2 класса добавляется обследование письменных читательских умений обучающихся.

Курс «Коррекция устной и письменной речи обучающихся с ОВЗ 2-3 классов» помогает в освоении АООП НОО обучающихся с ЗПР и чрезвычайно важен для сферы жизненной компетенции, формирование которой является генеральной целью программы коррекционной работы.

В соответствии с АООП НОО обучающихся с ЗПР для обследования перечисленных показателей рекомендовано использовать мониторинг речевого

развития Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В. «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов».

Методика имеет тестовый характер, но основное внимание уделяется качественной интерпретации выявленной речевой симптоматики, с двухуровневым способом анализа результатов. Логопедический уровень позволяет выявить степень сформированности разных сторон речи и получить речевой профиль.

Нейропсихологический – через систему дополнительных оценок и вычисления индексов даёт возможность понять психологические механизмы, лежащие в основе обнаруженной речевой недостаточности и сделать выводы о функциональном состоянии регуляторных и гностических (передних и задних) отделов коры головного мозга. Методика используется в двух вариантах, предназначенных для младшего и старшего школьного возраста.

В случаях стойкого отсутствия положительной динамики в преодолении речевых недостатков обучающегося при согласии родителей (законных представителей) необходимо направить на расширенное психолого-медико-педагогическое обследование для получения необходимой информации, позволяющей внести коррективы в организацию и содержание логопедической работы.

Результаты освоения обучающимися с ЗПР курса «Коррекция устной и письменной речи обучающихся с ОВЗ 2-3 классы» в соответствии с АООП НОО обучающихся с ЗПР не влияет на итоговую оценку освоения адаптированной основной общеобразовательной программы. Разнообразие недостатков речи у обучающихся с ЗПР, различия индивидуального компенсаторного потенциала, социальные условия воспитания не позволяет ожидать одинаковых результатов в успешности освоения курса.

Учебно-тематический план

2 класс

Цель: Предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи.

Задачи:

- активизировать имеющийся словарный запас и уточнить конструкции предложения (с небольшим распространением);
- формировать полноценный звукобуквенный анализ с установлением соотношения между буквами и звуками в слове;
- формировать навыки правильного письма и чтения, развивать языковое чутьё;
- развивать навыки слух произносительной дифференциации гласных и согласных звуков;
- формировать навыки различения звуков в письменной речи, опираясь на артикуляционные и акустические признаки;
- уточнить конкретно-пространственные знания (использование предлогов в устной и письменной речи);
- обогатить словарный запас путем накопления представлений об окружающем мире.

№	Тема занятий	Часы
1	Предложение и слово	3
2	Слогообразующая роль гласного. Ударение.	2
3	Мягкий знак в конце слова	1
4	Мягкий знак в середине слова	1
5	Разделительный мягкий знак	1
6	Мягкий знак и разделительный мягкий знак	1
7	Дифференциация гласных А-Я	1
8	Дифференциация о – ё	1
10	Дифференциация у – ю	1
11	Дифференциация э – е	1
12	Дифференциация гласных [ы], [и]	1
13	Дифференциация [б] [п]	1
14	Дифференциация [т] [д]	1
15	Дифференциация [к] [г]	1
16	Дифференциация [с] [з]	1
17	Дифференциация [в] [ф]	1
18	Дифференциация [ж] [ш]	1
19	Дифференциация [ж] [з]	1
20	Дифференциация [с] [ш]	1
21	Дифференциация [т'] [ч]	1
22	Дифференциация [с] [ц]	1
23	Дифференциация [с'] [щ]	1
24	Дифференциация [ч] [щ]	1

25	Дифференциация [ц] [т]	1
26	Дифференциация [ц] [ч]	1
27	Дифференциация [б] [д]	1
28	Дифференциация [п] [т]	1
29	Дифференциация [а], [о]	1
30	Дифференциация [и], [у]	1
31	Дифференциация [г], [р]	1
32	Дифференциация [х], [ж]	1
33	Дифференциация [у], [ч]	1
34	Дифференциация [л], [м]	1
35	Дифференциация [н], [ю]	1
36	Дифференциация [л] [я]	1
37	Дифференциация [н] [к]	1
38	Дифференциация [а] [д]	1
39	Дифференциация [л] [й]	1
40	Дифференциация [л] [р]	1
41	Дифференциация [л'] [р']	1
42	Предлоги <i>в, на</i>	1
43	Предлоги <i>на, с (со)</i>	1
44	Предлоги <i>в, из</i>	1
45	Предлоги <i>по, к</i>	1
46	Предлоги <i>за, из-за</i>	1
47	Предлоги <i>над, под</i>	1
48	Предлоги <i>под, из-под</i>	1
49	Развитие связной речи	12
всего		68

3 класс

Цель: Предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи.

Задачи:

- восполнить пробелы в развитии лексического запаса и грамматического строя речи;
- закрепить навыки звукобуквенного анализа с установлением соотношения между буквами и звуками в слове;
- обогащать словарный запас как путём накопления новых слов, являющихся различными частями речи, так и за счёт умения активно пользоваться различными способами словообразования;
- подготовить к усвоению морфологического состава слова;

- расширять словарный запас путём усвоения смысловых, эмоциональных оттенков речи, конструкций предложения;
- развивать навыки построения связного высказывания, отбора языковых средств, адекватных смысловой концепции;

№	Тема занятий	Часы
1	Предложение и слово	3
2	Слово и слог	3
3	Ударение	2
4	Звуки и буквы	2
5	Твердые и мягкие согласные звуки перед гласными А-Я	2
6	Твердые и мягкие согласные звуки перед гласными О-Ё	2
7	Твердые и мягкие согласные звуки перед гласными У-Ю	2
8	Твердые и мягкие согласные звуки перед гласными Ы-И	2
9	Твердые и мягкие согласные звуки перед гласной Э-Е	2
10	Мягкий знак в конце слова	2
11	Мягкий знак в середине слова	2
12	Разделительный мягкий знак	2
13	Разделительный мягкий и разделительный твердый знаки	1
14	Буквы О, Е после шипящих и Ц	2
15	Нeparные мягкие согласные звуки [ч], [щ],[й]	2
16	Нeparные глухие согласные Х, Ц, Ч, Щ	3
17	Нeparные звонкие согласные Й, Л, М, Н.	3
18	Оглушение звонких согласных в середине слова	2
19	Оглушение звонких согласных на конце слов	2
20	Состав слова. Корень	1
21	Безударная гласная в корне слова	3
22	Состав слова. Приставка	1
23	Состав слова. Суффикс	1
24	Состав слова. Окончание	1
25	Предлоги <i>в, на</i>	1
26	Предлоги <i>на, с (со)</i>	1
27	Предлоги <i>в, из</i>	1
28	Предлоги <i>по, к</i>	1
29	Предлоги <i>за, из-за</i>	1
30	Предлоги <i>над, под</i>	1
31	Предлоги <i>под, из-под</i>	1
32	Предлоги и приставки	4
33	Развитие связной речи	9
	всего	68

Результаты освоения программы:

К концу 2 класса дети должны знать гласные и согласные звуки и буквы, их признаки; гласные ударные и безударные; согласные твердые и мягкие, глухие и звонкие; названия предметов по различным лексическим темам; структуру предложения. Учащиеся должны уметь:

- правильно ставить вопрос к слову и по вопросу определять слова, обозначающие предмет, признак предмета, действие предмета;
- распознавать буквы, имеющие близкие по акустико-артикуляционному укладу звуки;
- распознавать буквы, имеющие близкие по кинетическому укладу звуки;
- распознавать сонорные звуки и буквы;
- распознавать парные согласные;
- обозначать на письме мягкость согласных гласными буквами 2 ряда и буквой Ъ;
- писать отдельно предлоги со словами;
- правильно записывать предложения: употреблять заглавную букву в начале предложения, ставить точку, восклицательный или вопросительный знак в конце предложения.

К концу 3 класса дети должны освоить слоговой анализ и синтез слова; мягкость согласных; морфологический состав слова: корень, окончание, приставку, суффикс; предложения: повествовательные, вопросительные, восклицательные. Учащиеся должны уметь:

- производить звукобуквенный анализ слов;
- устанавливать соотношения между буквами и звуками в слове;
- пользоваться различными способами словообразования;
- владеть первичными навыками усвоения морфологического состава слова;
- использовать в речи различные конструкции предложений;
- строить связное высказывание, устанавливать логику (связность, последовательность);

– точно и четко формулировать мысли в процессе подготовки связного высказывания.

Приложение 7

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И КОРРЕКЦИЮ НАРУШЕНИЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В данной статье отражены наиболее эффективные игры и упражнения, используемые в работе с детьми с ОВЗ.

Если ребёнок плохо запоминает буквы, существует много разнообразных приёмов, помогающих запомнить их зрительный образ. Буквы можно выложить из пластилина, палочек, спичек, мозаики, верёвок, вырезать из цветной бумаги. Можно использовать прием «Дермолексия», когда взрослый на ладони ребёнка рисует букву, а ребёнок опознает ее с закрытыми глазами, причём «рисуют» на «ведущей» руке. Можно «рисовать» буквы на спине или в воздухе. Кроме того, есть большое количество других эффективных упражнений по работе с буквами:

Упражнение «Выдели заданную букву» (не более 5 мин. каждый день). Взрослый дает задание, в зависимости от того, какие буквы ребенок забывает или путает. Ребенку нужно выделить в любой книге или в любом печатном тексте все заданные буквы. Например: «спрячь» в квадрат за 2 мин. все буквы А; «спрячь» за 3 мин. все буквы А в квадрат и все буквы О в кружок; подчеркни за 4 мин. все буквы Ш одной чертой и Щ – двумя.

Полезны задания, усложняющие узнавания букв: «Перевернутые буквы», «Сколько одинаковых букв», «Каких букв больше», «Наложенные буквы», «Зеркальные буквы», «Найди букву среди рядов букв», «Найди нужную букву среди перечеркнутых букв», «Каких букв больше».

Можно привлечь самого ребенка к «творческому созданию» букв - предложить ему «Дописать букву» по пунктирным линиям, «Переделать букву», переставив элементы («Что нужно сделать, чтобы из буквы Л получилась И; из

Щ - Ц и т. д.).

На развитие памяти и внимания - «Какой буквы не стало/Что изменилось?» - перед ребенком выкладывается ряд букв, начиная с 3-4, взрослый предлагает запомнить, в какой последовательности они расположены. Ребенок закрывает глаза, а взрослый убирает одну букву. Можно поменять буквы местами или добавить ещё одну букву, а ребенок говорит, что изменилось. Играть нужно с постепенным увеличением ряда букв.

Упражнение «Составь из данных букв слова» (например, д м ы – дым; р, в, о, д, а - дрова). Начинать нужно с простых слов, постепенно усложняя их.

Упражнение «Найди букву, которая встречается во всех словах».

Например:

- 1) Роза, барабан, гриб, ракета, телевизор
- 2) палатка, плита, вол, лодка, пилот
- 3) писатель, салют, весло, карусель, сад
- 4) рота, тор, пот, пилот, матрос

Все педагоги знают, что фонематический слух и восприятие помогают ребенку различать звуки родного языка, что необходимо для правильного чтения и письма. И очень часто у детей с ОВЗ данные навыки развиты недостаточно. В связи с этим предлагаем несколько заданий, позволяющих развивать фонематические процессы:

Игра «Путаница». Вы называете шуточные оговорки в стихотворных строчках, а ребенок угадывает, как их исправить. Например, Русская красавица своей КОЗЮЮ славится. Тащит мышонок в норку огромную хлебную ГОРКУ. Поэт закончил строчку, в конце поставил ДОЧКУ. Прошлой ночью дождик был, в ПОЧКУ он воды налил. Более простой вариант данной игры, когда вы просто называете слова с ошибками, а ребенок их исправляет. Так, взрослый говорит ребенку слово с ошибкой и кидает мяч (например, саяц), ребенок говорит слово правильно (заяц) и возвращает мяч.

«Поймай звук». Вы говорите ребенку разные слова, в которых ему необходимо поймать заданный звук, хлопнув в ладоши. Например, «поймай звук

С в словах: кот, сани, коса, пальто», поймай звук С' в словах сено, лето, лось, синица, осел. Родителям нужно помнить, что в букве могут «жить» 2 звука – мягкий и твердый! Например, твердый Р (РА, РО, РУ, РЫ), мягкий Р' (РИ, РЕ, РЁ, РЮ, РЯ).

Игра «Самый внимательный». Взрослый произносит слоги со сходными звуками (например, ба-па/па-ба, ба-па-ба/па-ба-па). Задача ребенка, послушать и повторить также. Можно играть с перекидыванием мяча друг другу. Главное, чтобы ребенок научился без ошибок повторять. Начинайте с двух слогов, затем переходите на три. Примеры слогов: фа-ва /ва-фа, ва-фа-ва / фа-ва-фа / ва-ва-фа, да-та-да, ка-га-ка, ра-ла-ра, ша-жа-ша, са-ша-са, ва-ла-ва, за-са-за, жа-за-жа, чатя-ча, ха-ка-ха, ма-на-ма. Гласный звук заменяйте на другие. Главное правило – давать задание только с теми звуками, которые ребенок умеет произносить.

Игра «Первый и последний звук». Ребенок называет картинку или произносит слово, предлагаемое взрослым. Задача – определить первый звук в слове и последний (на слух).

Игра «Где прячется звук?» Взрослый называет слова с определенным звуком, а ребенок на слух определяет, где он прячется. Например, взрослый дает задание найти твердый звук [Л] и произносит поочередно слова (лампа, самосвал, балка, полотенце, сланцы, болт, стол, клумба). Ребенок слушает слово и отвечает, где прячется звук: в начале, в середине или в конце слова. Говорить нужно так: «В слове самосвал звук Л прячется в конце». Также с другими звуками.

Игра «Соседи звука». Взрослый дает задание найти (на слух) в слове соседей определенного звука. Например, «Определи на слух соседей звука П». Слова: компот (соседи звука П – М и О), почка (сосед звука П – только звук О). Для этого, когда ребенок произносит слово, он старается произносить слово медленно (коооомппоот, пооочка), для того, чтобы слух успел уловить, заданный звук П и его «соседей».

Игра с передачей мяча «Звуковая цепочка». Взрослый называет первое слово и передает мяч ребенку. Ребенок подбирает слово на конечный звук

предыдущего слова. Например: весна – автобус – слон – нос – сова... Взрослый может подбирать слова новые для ребенка, но объясняя их значение. Таким образом, вы обогащаете словарный запас.

Игра «Ударь гласный звук». Игра поможет находить ударение в словах, если в этом есть затруднения. Ребенку достаточно сжать руку в кулак. Проговаривая слово в медленном темпе, ребенок ведет кулак по воздуху и «ударяет» гласный звук (делает удар кулаком в воздухе). В это время голосом выделяем этот гласный (например, чемодАн). Если ребенок выделил не тот гласный (например, чЕмодан), обращаете внимание на то, что слово звучит неверно и пробуете «ударить» другую гласную.

Игра «Придумай слова на заданный звук». Победит тот, кто вспомнит больше слов на заданный звук (например, на звук В: ваза, выбор, вол, выдра и т.д.).

Игра «Заколдованное слово». Вы произносите несколько звуков и просите ребенка составить из него слово. Например: К, О, Т – кот; П, Е, Т, У, Х – петух. Родителям нужно разъяснять, чтобы они произносили именно звуки (Б, а не БЭ! Р, а не ЭР!)

Упражнение «Продолжи ряды слов» (придумай слова с указанным количеством звуков). Выполняется устно.

- 1) мир, пар, гол, дол, сок,
- 2) пара, игра, лото, укор.....
- 3) школа, карта, марка, ворон.....
- 4) сорока, молоко, дорого, огород.....

Если ребенок испытывает трудности в составлении текстов или отдельных предложений, пишет слова слитно друг с другом, забывает про знаки препинания, то необходимо обратить на это особое внимание. Важным этапом в логопедической работе является формирование и развитие языкового анализа и синтеза, а также связной речи. В связи с этим предлагаем несколько упражнений и игр, направленных на решение данных задач.

Упражнение «Сколько слов в предложении?» Взрослый читает

предложение, а ребенок считает количество слов в нем. Первое время акцентируйте голосом внимание ребенка на предлогах, которые часто не замечаются.

Упражнение «Назови нужное слово в предложении». Взрослый просит послушать предложение и назвать третье (четвертое, пятое и т.д.) слово по счёту.

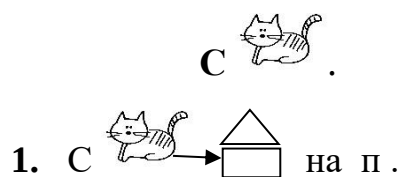
Упражнение «Назови лишнее слово». Взрослый просит послушать предложение и назвать лишнее слово. Например, «Дети катались с огромной бегали горы». «Крот живёт под над землёй». «Ваня любит играть в детском мыльном саду».

Игра «Составь предложение». Взрослый просит ребенка составить из слов предложение и говорит ему несколько слов (например: гулять, пойду, вечером, я, другом, с). Ребенок внимательно слушает и составляет предложение (Вечером я пойду гулять с другом). Затем можно усложнять задания, предлагая слова в начальной форме (гулять, пойти, вечер, я друг, с).

Игра «Исправь ошибку в предложении» (можно играть с перекидыванием мяча). Взрослый произносит предложение с ошибкой, а ребенок исправляет. Например, «Лебедь плыл озеру». – «Лебедь плыл по озеру». «Мы купили красный яблоки». – «Мы купили красные яблоки». «Листья падают из деревьев». – «Листья падают с деревьев». «Коза пасёт девочку». – «Девочка пасёт козу».

Упражнение «Схема текста». Ребенок слушает или читает текст. Затем рисует к нему схему. Главным правилом схемы является рисование картинок вместо слов, либо запись первой буквы слова. Каждое предложение рисуется отдельно, а затем весь текст пересказывается по схеме. Со временем можно зашифровывать уже не все слова в предложении, а только самые необходимые. Например:

Смелый кот.
Смелый кот вышел из дома на
прогулку. Его звали Буся. Котик



запрыгнул на забор. Потом шустрый кот залез под лавку. Через час Буся нагулялся и пошёл домой.

2. Е. з. Б.

3.  на .

4. П. ш.  .

5. Ч. 1 Б. н. и .

Упражнение «Собери текст из предложений и придумай название».

Взрослый меняет предложения местами в любом тексте, записывая их на отдельный лист, дети исправляют. Например:

_____ .	<u>Большая гора.</u>
Они катают малышей на санках.	Около школы есть большая
Около школы есть большая гора. Весь	гора. Весь день на ней толпа детей.
день на ней толпа детей. Быстро катят	Гриша и Саша тоже любят играть на
с горы сани. Гриша и Саша тоже	горе. Они катают малышей на санках.
любят играть на горе.	Быстро катят с горы сани.

Слоговой анализ и синтез

Задание. Прочитайте слова из этих слогов. Запишите их.

ви — лы, сок, жу, дал, сел

за — вод, бор, сов, кат, был, выл, бил

ки — но, ты, нул, вал, дал

но — ги, ты, ры, сы, си, ша, ра, жи

по — ра, жар, вар, пал, гас, шёл

ра — ма, на, ки, да, но

шу— ба, ми, ты, тил

со — да, ва, ты, кол, вет

а — ля, ся, ня

и — ва, ду

я — ма, корь

о — сы, са, си, ба, жог, вод, мут

у — рок, зел, дар, гар, пал, гол, тюг, жин

Чтение предложений с самостоятельным делением на слоги

Задание. Читайте эти предложения и делите слова на слоги устно (или письменно на карточках).

1) Над лугом летали бабочки. Дети ловили бабочек. Вове подарили кубики. Боре подарили тетради. Рыбаки ловили рыбу. Они сидели на берегу. Лида кормила кроликов. Она дала им траву. Мама купила малину. Малину дали детям. Книги лежали на парте. Ученики читали.

2) Девочка пасла корову. Корова щипала траву. Наступило жаркое лето. Дети много купаются. В лесу кукует кукушка. В саду поёт соловей. Наташа купила арбуз. Она любит арбузы. Дети жили в лагере. Там было весело. Туристы сидели у костра. Они пели песни.

Задание. Выбирайте слоги и составляйте из них слова. Запишите их по данным образцам.

Образец. Маша, лапа, ура, уши, рама, наши.

МА	ПА	У
ША	ШИ	РА
ТА	ЛА	НА

Образец. Вата, парта, нора, ворона, воробей, яма, Юра.

ВО	НА	РА	ВА
ТА	РО	ПАР	Я
ЛИ	Ю	БЕЙ	ЦА
НО	У	СЕ	МА

**Нахождение звука в словах со стечением двух согласных в начале слова
или в конце слова**

Задание. Прочитайте и выпишите слова с двумя согласными буквами в начале слова.

Вдали слышен гром. Скоро будет гроза. Клади вещи на место. Где положил, там и ищи. Гриша купил книгу. Гриша любит книги. Всегда говори правду. Я никогда не лгу маме. Все гряды заросли травой.

Задание. Прочитайте и выпишите слова с двумя согласными в конце слова.

Волк бежит по лесу. Волк ищет корм. Летом наш сад густ. Зимой наш сад пуст. Сестра купила шёлк. У Иры красный бант. Идёт сильный дождь. Дети спрятались под зонт. Пчёлы дают мёд и воск. Мама купила мёд и воск. Танк ехал через мост. Торф даёт много тепла.

Выделение гласных в рассказах

Задание. Прочитайте и спишите рассказы. Подчеркните в них гласные буквы.

НАШ САД

За нашим домом есть сад. В саду растут яблони, груши, сливы и вишни. Есть кусты малины. На грядках растёт клубника. Перед домом — клумбы с цветами. На клумбах цветут розы, лилии, пионы, анютины глазки.

ПТИЧИЙ ДВОР

На ферме большой птичий двор. На дворе гуляют гуси и гусята, утки и утята, куры и цыплята. Птиц кормит птичница бабушка Настя. Ей помогают Таня и Катя. Они кормят гусят, утят и цыплят.

Деформированный текст с пропущенным словом

Задание. Спишите эти предложения, вставляя пропущенные слова.

Собака ... кость.

Лошадь ... сено.

Художник ... картину. Лиса ... зайца.

Кошка ... мышку.

Стояла ... осень.

Слова для справок: поймала, ест, рисует, сырая, ловит, грызёт.

Диктанты с анализом

Задание. Сосчитайте, сколько в предложении слов, и поставьте столько же черточек. Разделите слова на слоги и поставьте столько же черточек. Сосчитайте, сколько в слове букв, и поставьте столько же точек. Запишите предложения по данному образцу.

Образец. Каток полили водой.

Сима купила лото.

Саша любит репу.

Мила вила венки.

Собака ловит лису.

Папа разбил очки.

Мама сушит грибы.

Кошка лижет лапу.

Оса укусила Машу.

Тесты с пропусками гласных. Разные уровни сложности.

Вставь гласные. Запиши.

К_т.
_М_ш_ж_л_к_т. Зв_л_к_т_Р_ж_к. Хв_ст_Р_ж_к_п_ш_ст_й. М_льч_к_ч_ст_
_гр_л_с_к_т_м. _н_б_л_др_зь_.

Кн_г_.
Д_д_р_пр_н_с_кн_г_. Т_м_з_йк_м_шк_, Т_н_м_ч_к, сл_н_к_нь. М_
л_б_м_ст_х_.

_с_нь.
Пр_бл_ж_тс_с_нь. Ч_щ_ст_л_в_п_д_ть_д_жд_. З_мл_в_с_д_ж_с
_п_н_ж_лт_м_л_сть_м_. Р_ж_сл_шн_г_л_с_п_вч_х_пт_ц. _н_г_т
_в_тс_к_п_р_л_т_вт_пл_кр_.

Тексты без границ слов.

Найди слова в предложении, раздели их. Запиши верно

Сентябрь.

Наступил сентябрь. Ученики сели за парты. Школьники теперь мало гуляют. Им надо у

читать уроки. А малыши целый день играют на улице. Надворем пока тепло.
Но солнышко греет всё меньше. На клумбах ещё цветут астры и флоксы.
Скоро будут лить дожди.

Белки.

Душистой смолой пахнет бор. У старой сосны прыгают белки. Сняли зверьки пушистые серые шубки. Рыжими стали у них спинки, пышные хвосты. Всю долгую зиму белки жили в лесу.

От ветра и стужи прятались в тёплом гнезде. Они рады светлой весне.

Любимый театр.

В Москве есть театр кукол. И на Татьянин день тут даётся радостью. На стене чудесные часы. Наступил полдень. Петух зовёт детей.

Тексты без заглавных букв и точек.

Найди границы предложений. Поставь точку и заглавную букву.

зима в лесу

повалил снег хлопьями стало в лесу светло явились с севера зимние гости это птицы с красной шапочкой, снегири они летят к красной рябине и клюют плоды у белочки запасы еды в своём дупле спит медведь в берлоге в новой шубке заяц новый красивый наряд у лисицы-плутовки в своей норке ёж накрылся листьями зарылись в мох лягушки только голодный и злой волк бродит на лесной опушке

скоро зима

под густой зелёной ёлочкой заяц строит свой дом переменяла белка шубку на зиму чинит гнездо лиса бежит по полям роет мышиные норки забрался под низкий пенёк хорёк у него там просторные хоромы ёжик укрылся опавшими листьями и уснул на всю зиму ушёл глубоко в землю крот лесные мыши попрятались в мох скрылись и лягушки забрались в ил

летний дождик

стоял жаркий день вдруг налетел ветерок набежала тёмная туча она не спрятала солнце полил дождик солнце осветило окрестность капли дождя тяжело ударяли по цветам и траве они повисли на травинках и листочках в каждой капельке-дождинке играл солнечный луч перестал дождь посмотрите на небо кто-то выстроил разноцветный мост от заречных лугов до деревни идёт легкий парок от земли воздух наполняет запахи полевых цветов