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 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Очная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Студент 3.06.26 (подпись, дата) Селиванова Анастасия Андреевна

Научный руководитель 3.06.26 (подпись, дата) к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер 3.06.26 (подпись, дата) Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 9.06.2026 №12)

Заведующий кафедрой (подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 10.7.26 № 7)

Секретарь ГЭК (подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ ДИСГРАФИИ

1.1. Психофизиологические предпосылки развития письменной речи……...6

1.2. Онтогенез письменной речи у детей с дисграфией 11

1.3. Нейропсихологический подход к изучению дисграфии 18

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Цель, задачи и методика экспериментального изучения……..……23

2.2. Анализ письменных работ 24

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Цель, задачи и организация экспериментального обучения…….32

3.2. Система упражнений, направленная на преодоление дисграфических ошибок

3.2.1. Методические основы коррекции дисграфии у младших школьников…… 33

3.2.2. Игры, задания и упражнения по коррекции дисграфии у младших школьников

3.2.2.1. Блок для детей с артикуляторно-акустической дисграфией…...36

3.2.2.2. Блок для детей с акустической дисграфией……41

3.2.2.3. Блок для детей с аграмматической дисграфией……50

3.3. Результаты контрольного эксперимента……61

ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 65

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... 67

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема изучения и коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы в настоящее время является одной из самых актуальных задач в логопедии. Ежегодно в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

По данным Т.А. Аристовой [1], в 1950-1960-е годы статистика дисграфий среди учащихся младших классов российских общеобразовательных школ не превышала 10%, а сегодня (2026г.) дисграфия встречается у учащихся младших школьников уже в 60% случаев и более.

Проблема дисграфии у младших школьников изучена достаточно широко. Однако, и на данный момент наблюдается ряд противоречивых споров между отечественными и зарубежными учеными в отношении сопоставления терминов «дисграфия» и «дислалия» (А.Н. Корнев [26]).

Проблема впервые привлекла внимание научного общества на рубеже XIX–XX веков. Её исследованием занимались такие зарубежные учёные, как А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гинельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург и другие [21]. Среди отечественных авторов данную проблему изучали Т.В. Ахутина [2], М.В. Ермолаева [22], А.Н. Корнев [26], Р.И. Лалаева [28], Р.Е. Левина [31], И.Н. Садовникова [43] и др.

В научной литературе дисграфия рассматривается с нескольких позиций: как результат зрительных нарушений – в этом случае речь идёт о неспособности оперативно обрабатывать визуальную информацию. Данной проблематикой занимались Ф. Веллютино [38], Е.Л. Григоренко [18], О.Б. Иншакова [24], Р.Е. Лалаева [28], Р.Е. Левина [30], Г.В. Чиркина [55] и другие исследователи и как следствие нарушений фонематических процессов – здесь акцент делается на трудностях обработки звуковой стороны речи, которые мешают освоению звукового состава письма. Этот аспект изучали

Т.П. Бессонова [10], Л.В. Венедиктова [12], Л.Н. Ефименкова [23], Р.И. Лалаева [28], Р. Е. Левина [31], Г. Г. Мисаренко [39], И.Н. Садовникова [43],и другие учёные.

По мнению ряда зарубежных авторов (Г. Рид, П. Моррис и другие), дисграфия – это синдромом, который имеет неврологическое происхождение [59]. Наблюдаемая статистика проявления дисграфий у младших школьников говорит о том, что несмотря на то, что проблемой дисграфии занимается большое количество отечественных ученых, детей с данным синдромом становится все больше. Это требует изучения причин данного явления и поиска новых эффективных подходов к профилактике и 5 коррекций дисграфий у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе.

Цель экспериментального изучения – использование нейропсихологических приемов в коррекции специфических ошибок в письменных работах младших школьников.

Объект экспериментального изучения – дисграфические ошибки младших школьников.

Предмет экспериментального изучения – нейропсихологические приемы коррекции дисграфии младших школьников.

Гипотеза: 1) у младших школьников с дисграфией имеются затруднения зрительно-пространственного восприятия, кинестетического и кинетического праксиса, слухоречевой памяти и регуляторных функции; 2) использование нейропсихологических подходов, включающих методы сенсомоторной коррекции, замещающего онтогенеза и упражнений на развитие межполушарного взаимодействия, позволит повысить эффективность коррекционной работы. Ожидаемым результатом станет значительное снижение специфических ошибок на письме, улучшение самоконтроля и устойчивость полученного навыка в условиях школьного обучения.

Задачи:

- Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования письменной речи младших школьников.

- Изучить и проанализировать ошибки в письменных работах младших школьников.
- Провести коррекционную работу, направленную на преодоление дисграфических ошибок у младших школьников с помощью нейропсихологического подхода.

Методы:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, методы теоретического обобщения;
- эмпирические: опытно-экспериментальная работа, анализ письменных работ.

База исследования: Средняя общеобразовательная школа им. М. Ю. Лермонтова с. Засечное Пензенская область.

Практическая значимость: результаты работы могут быть использованы не только в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста, но и в практике психолого-педагогического консультирования родителей и учителей начальных классов с целью раннего выявления предпосылок дисграфии, а также в системе повышения квалификации логопедов, психологов и дефектологов при освоении ими нейропсихологических методов коррекции нарушений письма.

По материалам ВКР подготовлена публикация: «Нейропсихологический подход к проблеме дисграфии» научный журнал «Синергия Наук» (Номер 120, июнь 2026 года). https://elibrary.ru/title_about.asp?id=59999

Международный номер ISSN: 2500-0950

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ ДИСГРАФИИ

1.1. Психофизиологические предпосылки развития письменной речи

Одна из главных трудностей при обучении письму обусловлена тем, что учащемуся приходится иметь дело с речью, существующей исключительно во внутреннем, мысленном плане: она не озвучивается, оставаясь чистой абстракцией.

Л.С. Выготский подчеркивал, что письменная речь в коренных чертах своего становления отнюдь не копирует развитие устной, а их свойства сходны лишь симптоматически. Это не просто перекодировка звучащей речи в графические символы, и научиться писать – не значит лишь освоить технику письма. Письменная речь представляет собой уникальную речевую функцию, требующую для своего даже начального формирования высокого уровня абстрагирования. Это речь без своего звукового воплощения, речь в представлении, лишённая главного признака устной – материального звука [19].

И.Н. Садовникова трактует её как одну из ипостасей языка, противопоставляя устной речи в качестве вторичной и филогенетически более поздней, что ранее объясняли повторением письменной речью в развитии тех же этапов, что прошла устная [43].

Взрослея, ребёнок овладевает звучащим словом и достигает значительной степени абстракции в осмыслении вещного мира. Но затем перед ним возникает иная задача: отвлечься от чувственно-звуковой оболочки и перейти к отвлечённой форме речи – к манипулированию не реальными словами, а их мысленными образами. Именно поэтому развитие письменной речи не дублирует стадии формирования устной и не находится в прямой зависимости от её уровня [40].

Таким образом, как показывают исследования И.Н. Садовниковой, именно сама отвлеченность письменной речи, то, что эта речь только мыслится, а не произносится, является одной из трудностей в процессе овладения ребенком письменной речью. Ребенку приходится оперировать абстрактными единицами языка (звуками, буквами, морфемами), не опираясь на непосредственное проговаривание, что требует от него высокого уровня произвольности и осознанности речевых операций [43].

Поскольку обучение школьников письму связано с серьёзными трудностями, педагогу необходимо широко разбираться в природе этого навыка. Требуется знание: происхождения письма (его генезиса), психологических механизмов, лежащих в его основе, системы задействованных высших психических функций (ВПФ), а также понимания структуры, функций и роли письма в психической деятельности. Только такой подход позволит выстроить эффективную методику обучения письменной речи [60].

Обучение школьников письму сопряжено с серьёзными трудностями, поэтому понимание происхождения письма, его психологической природы, а точнее – знание того, на базе каких высших психических функций оно строится, каковы его структура и назначение, его место и роль в психической деятельности, – всё это необходимо для выработки верного методического подхода к преподаванию письменной речи [8].

Л.С. Цветкова также указывает на сложность процесса письма, который осуществляется благодаря взаимодействию целого ряда высших психических функций и, в первую очередь, восприятия различной модальности, речи, памяти, предметных действий и, разумеется, внимания. Именно эти психические функции обеспечивают процессы, без которых письмо невозможно: различение звуков, актуализацию образов-представлений буквенных знаков и перекодирование их в систему движений руки. Психологическая картина письма была бы неполной без упоминания участия

в его становлении эмоционально-волевой сферы, мотивов и поведения человека [58].

Формирование навыков письменной речи начинается задолго до того, как ребёнок приступает к систематическому обучению письму в школе. Уже на ранних ступенях развития можно заметить подготовительные этапы: так, детское рисование выступает своеобразной формой предметного письма. Сходную функцию выполняет жест – по существу, это «письмо в воздухе», которое в процессе дальнейшего развития превращается в графический символ. Таким образом, рисунок становится исходной ступенью пиктографического письма.

Л. С. Цветковой были изучены и сформулированы определённые психологические предпосылки становления этого вида речевой деятельности, нарушение или несформированность которых приводит к различным формам расстройств письма либо к трудностям его формирования [58].

В качестве первой предпосылки выступает сформированность либо сохранность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности. Письмо неразрывно связано с устной речью и реализуется лишь при условии достаточно высокого уровня её развития.

Вторая предпосылка – это сформированность или сохранность разных видов восприятия, ощущений и знаний, а также их слаженное взаимодействие. Сюда же относится пространственное восприятие и представления, а именно: зрительно-пространственный и слухо-пространственный гнозис, сомато-пространственные ощущения, знание и чувствование схемы собственного тела, различение «правого» и «левого».

Третьей предпосылкой является зрелость двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, иначе говоря, различных видов праксиса руки: её подвижности, переключаемости, устойчивости и прочих характеристик.

Четвёртая предпосылка состоит в формировании у детей абстрактных способов деятельности, что становится возможным благодаря постепенному переводу ребёнка от действий с конкретными предметами к оперированию абстракциями.

Наконец, пятой предпосылкой выступает сформированность общего поведения – способность к регуляции и саморегуляции, контроль за собственными действиями, наличие намерений и мотивов поведения. Сюда же правомерно отнести и сформированность внимания.

Следует отметить также, что необходимой предпосылкой формирования письменной речи является созревание у ребёнка мозговых структур – морфогенез, обеспечивающих развитие и функционирование психических функций, участвующих в процессе письма. Эти области головного мозга, которые, как определил А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма», имеют своё особое строение и работу. Совместное действие всех этих областей мозговой коры необходима для нормального осуществления такого сложного психологического процесса, как письмо [34].

Чтобы глубже понять природу структурных нарушений письма и определить, в каком именно звене и на каком уровне организации произошёл сбой, а также выявить дефектные психофизиологические механизмы, лежащие в основе конкретных расстройств письменной речи, необходимо детально разобраться в структуре письма и его психофизиологических основах [36]. Такие знания критически важны для выработки эффективной стратегии и тактики коррекционной работы по восстановлению письма. Л.С. Выготский обозначил три уровня организации процесса письма.

Первый–психологический уровень, охватывающий комплекс взаимосвязанных звеньев: возникновение мотива к письменной речи (побуждение к записи); формирование замысла (определение темы и содержания письма); разработка общего смыслового содержания на базе изначального замысла; регуляция деятельности и контроль за выполнением действий (отслеживание соответствия результата задуманному).

Помимо психологического уровня Л.С. Выготский выделял психолингвистический уровень. Он обеспечивает операционную сторону реализации плана (программы) и также состоит из нескольких звеньев: для начала, это процесс звукоразличения, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы на уровне фразы. Это звено осуществляет анализ более крупных единиц речи – количество слов во фразе и восприятие общего звукового абриса фразы [56].

Таким образом, письмо нельзя отнести либо только к речи, либо к процессам зрительного восприятия и моторики. Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так невербальные формы психической деятельности – внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и другие.

При становлении письма у детей все уровни его организации задействуются произвольно, при этом основная нагрузка ложится на лингвистический блок операций. Школьные методики обучения письму, к сожалению, почти не обращаются к первому, психологическому уровню. Гораздо результативнее после освоения детьми первоначальных навыков начертания букв и написания ряда слов переходить именно к психологическому уровню письма: к порождению и оформлению мотива (зачем писать?), к пробуждению интереса к изложению определённого содержания (замысел), к обдумыванию и осмыслению того, о чём предстоит писать (с опорой на сюжетные картинки и т. п.). Все эти методические приёмы способствуют более благоприятному ходу формирования письма у детей.

1.2. Онтогенез письменной речи у детей с дисграфией

Онтогенез письменной речи у детей с дисграфией представляет собой сложный процесс, который отличается от типичного развития из-за нарушений в работе высших психических функций. Дисграфия – это расстройство навыков письма, характеризующееся стойкими ошибками, не связанными с незнанием правил языка. Её возникновение обусловлено несформированностью или нарушением механизмов, отвечающих за восприятие речи, обработку звуков, управление движениями руки и анализ буквенных последовательностей [20].

Письменная речь формируется позже устной и является её надстройкой. Её развитие проходит несколько стадий:

– Элементарная – внимание ребёнка сосредоточено на правильном выписывании элементов букв и соблюдении правил посадки, координации движений.

– Буквенная – акцент смещается на правильное изображение букв.

– Стадия связного письма – внимание уделяется соединению букв в слова, соблюдению пропорций, наклона, нажима.

– Высшая стадия (связное, скорописное письмо) – пишущий концентрируется на смысловой стороне текста.

У детей с дисграфией процесс формирования письменной речи нарушается на разных уровнях. Это может быть связано с: органическими причинами: поражениями головного мозга, инфекциями, родовыми травмами, наследственностью; социально-психологическими факторами: билингвизмом, педагогической запущенностью, стрессом.

Классификация, предложенная Р.И. Лалаевой [28], в отечественной науке считается наиболее актуальной.

Эти ошибки являются:

- Стойкими и специфическими. Они не проходят по мере овладения письмом, и они имеют характерные особенности.
- Множественными и повторяющимися. Ошибки при дисграфии не связаны с незнанием грамматических правил.
- Связанными с недостаточной сформированностью отдельных когнитивных функций. У детей с дисграфией могут быть нарушены звуковой анализ и синтез, визуально-пространственные представления и т. п.

Овладение навыком письма носит поэтапный характер и берёт начало уже в раннем детстве. В детском саду малыши упражняются в обведении букв, что способствует развитию зрительно-моторной координации [17]. Узнавание и осмысление букв продолжается приблизительно до второго класса: ребёнок постигает связь между звуками и буквенными знаками, а его моторные навыки при письме совершенствуются. К третьему классу автоматизм написания букв полностью складывается и закрепляется [5].

Письмо представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, требующий слаженной и скоординированной работы целого ряда когнитивных функций: речи, рабочей памяти, моторного планирования [16].

Различные письменные задачи задействуют разные когнитивные процессы. К примеру, когда ребёнку необходимо написать текст под диктовку, он вынужден опираться на навыки фонологической обработки, долговременную память и связанные с нею лексико-семантические представления [54].

Из этого следует, что разные типы дисграфии могут обусловливаться различными механизмами.

А.Н. Корнев, в отличие от других авторов, рассматривает дисграфию с позиции клинико-психологического подхода, делая акцент не только на речевых нарушениях, но и на сопутствующих неврологических и психологических синдромах [26]. Он делит дисграфии на несколько форм, в основе которых лежат разные механизмы нарушения:

1.Дисфонологические.

В эту группу входят нарушения, связанные с расстройством фонематического слуха и произношения:

- Паралалическая («косноязычие на письме»): ребенок пишет так, как он говорит, то есть неправильное произношение напрямую отражается на письме. Часто сопровождается синдромом осложненного психического инфантилизма и неравномерностью интеллектуального развития.
- Фонематическая: устная речь может быть сохранна, но при этом ребенок смешивает на письме буквы, обозначающие близкие по звучанию звуки (например, звонкие/глухие, свистящие/шипящие). Механизмом здесь выступает несформированность фонематических представлений. Для таких детей характерны низкая умственная работоспособность и трудности с концентрацией внимания.

2.Метаязыковые.

Эти формы связаны с нарушением осознанного анализа речи на лингвистические единицы (звуки, слоги, слова, предложения):

- Дисграфия вследствие нарушения языкового анализа и синтеза: проявляется в пропусках и перестановках букв (особенно гласных) и слогов, а также в нарушении деления текста на предложения и слова (слитное написание слов или разрыв одного слова).
- Диспраксическая (моторная) дисграфия: обусловлена неспособностью овладеть графическим образом букв, а не проблемами со зрением. Характеризуется «корявым» нестабильным почерком, заменой букв, сходных по начертанию, трудностями в автоматизации написания. В ее основе лежат нарушения моторных функций.

3.Дизорфография.

Хотя это и не дисграфия в узком смысле, Корнев выделяет ее отдельно. Она проявляется в стойких ошибках на правила орфографии (безударные гласные, правописание приставок и т. д.), несмотря на знание этих правил. Делится на:

- Морфологическую

- Синтаксическую

Стоит отметить, что сам автор подчеркивал, что в чистом виде эти формы встречаются редко; чаще всего наблюдается их сочетание у одного ребенка.

В отличие от клинико-психологического подхода А.Н. Корнева, классификация Р.И. Лалаевой основана на психолингвистическом подходе. Она анализирует, какая именно операция процесса письма оказывается несформированной у ребенка. Эта классификация считается одной из наиболее распространенных и общепринятых в логопедии

Р.И. Лалаева [28] выделяет пять видов:

1. Акустическая, вызванная слабой дифференцированностью слухового восприятия слов;
2. Артикуляционно-акустическая, связанная с неправильным произношением звуков;
3. Оптическая, обусловленная неправильным формированием визуального представления о буквах;
4. Аграмматическая, для которой характерны нарушения и искажения грамматических представлений;
5. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Как видно из описания, нарушение даже одного из множества аспектов письменной речи может значительно ухудшить способность человека не только излагать мысли на бумаге, но и просто копировать текст.

Нужно отметить, что у ребёнка может быть больше одного типа дисграфии – они не являются взаимоисключающими.

Эта особенность присутствует с рождения, а не появляется в тот момент, когда малыш учится писать. Просто все эти несформированности, приводящие в итоге к дисграфии, до времени не видны и могут быть заметны только специалисту.

Акустическая дисграфия: звуки речи называются фонемами. Обычно дети уже к двухлетнему возрасту учатся их различать, но при нарушении слуховой дифференциации происходит путаница.

Причём, ребёнок путает не только похожие звуки (к примеру. С и Ш), но и такие разные, как Ё и Ю.

Происходит также смешение лабиализованных гласных О и У и ошибки с обозначением мягкости («писмо»).

При общении ребёнок с данной формой дисграфии, как правило, осознаёт услышанное, опираясь на смысловой контекст. Из-за этого родители зачастую даже не догадываются о наличии трудностей с различением звуков — дефект становится очевидным исключительно на письме.

Рассмотрим типы дисграфии:

Акустическая дисграфия.

Звуки речи именуются фонемами. В норме дети осваивают их различение примерно к двум годам, однако при сбое слуховой дифференциации возникает путаница. Причём ребёнок смешивает не только акустически близкие звуки (допустим, С и Ш), но и совершенно непохожие, например Ё и Ю. Также наблюдается смешение огрублённых гласных О и У и ошибки при обозначении мягкости (например, «писмо»). В устной беседе такой ребёнок обычно понимает собеседника, восстанавливая сказанное по смыслу. Поэтому родители часто не замечают проблемы со слуховым различением звуков — она проявляется только в письменных работах.

Артикуляционно-акустическая дисграфия.

Осваивая чтение и письмо, дети склонны проговаривать новые слова. Если школьник говорит «тлуба» вместо «труба», точно так же он и напишет. За звукопроизношение отвечает артикуляционный аппарат: зубы, язык, нёбо, носоглотка и резонаторы. Даже небольшие отклонения, такие как нарушение прикуса или укороченная подъязычная уздечка, искажают речь. При определённых анатомических дефектах артикуляционного аппарата (например, расщелина верхнего нёба) верное произношение становится физически невозможным.

Оптическая дисграфия.

Это нарушение обусловлено несформированностью пространственных представлений, а также зрительного гнозиса и мнезиса. Гнозис — способность воспринимать окружающее пространство, узнавать и идентифицировать объекты. Мнезис — зрительная память, хранящая эти образы и извлекающая их при необходимости. При оптической дисграфии ученик не соблюдает интервалы между словами и строчками. Строки «плывут» вверх или вниз, буквы то теснятся, то разбегаются. Также для этой формы характерно зеркальное письмо и иные искажения: пропуск элементов букв, добавление лишних деталей, смешение знаков со сходным начертанием (Х и Ж, И и Ш).

Аграмматическая дисграфия.

Эту форму легко принять за обычную безграмотность. При аграмматической дисграфии у ребёнка не складывается понимание грамматических правил, морфологии и синтаксиса. Он путает падежные окончания, неверно согласует слова в роде и числе («воздушная шарики», «смешной собака»). Построение письменной речи страдает, поскольку ребёнок не может грамотно выстроить последовательность слов и теряет части предложений. Также он неверно употребляет предлоги и союзы, подменяет приставки и суффиксы, не осознавая их смысловой роли.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Языковой анализ и синтез — это когнитивная способность, позволяющая воспринимать структуру речи, членить её на составные части и объединять их для построения осмысленных конструкций. В логопедии выделяют три уровня этого процесса: фонематический, морфологический и синтаксический анализ и синтез.

При нарушениях языкового анализа и синтеза может искажаться буквенная структура слова, отмечаются пропуск, добавление и перестановка букв и слогов («велосипед – велописед»). Школьник может писать слова слитно или разбивать их на части без всякого смысла.

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день в логопедии и смежных дисциплинах не существует единой универсальной

классификации дисграфии. Различные исследователи, в зависимости от методологической базы и понимания психофизиологических механизмов письма, выделяют разные виды, типы и формы данного нарушения. Множественность подходов объясняется сложностью самого процесса письма, который включает в себя взаимодействие речевых, гностических и моторных компонентов.

В рамках психолингвистического подхода (Р.И. Лалаева) дисграфия классифицируется исходя из несформированности конкретных операций письма. Здесь выделяются такие типы, как артикуляторно-акустический, акустический (на основе нарушений фонемного распознавания), аграмматический, оптический, а также дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В этой систематике дифференциация видов происходит по критерию ведущего нарушенного звена: сенсомоторного, языкового или зрительного.

Иной подход демонстрирует клинико-психологическая классификация А.Н. Корнева. Автор рассматривает дисграфию не изолированно, а в структуре сложных нейропсихологических и психопатологических синдромов. В его типологии виды нарушения письма делятся на дисфонологические (паралалическая и фонематическая), метаязыковые (вследствие нарушения языкового анализа и диспраксическая) и отдельно выделяется дизорфография. Следует отметить, что А.Н. Корнев разграничивает понятия специфических ошибок на уровне буквы (дисграфия) и стойких ошибок на уровне применения орфографических правил (дизорфография), что является важным уточнением для дифференциальной диагностики.

Таким образом, сопоставление взглядов различных авторов выявляет не только разницу в терминологии (например, «оптическая» у Р.И. Лалаевой и «диспраксическая» у А.Н. Корнева при схожей симптоматике), но и принципиально разный подход к механизмам расстройства: от симптоматического описания до поиска первопричины в структуре дефекта. Такое многообразие типологий необходимо учитывать при организации

коррекционной работы, поскольку выбор стратегии обучения напрямую зависит от того, какой именно механизм (речевой, моторный или регуляторный) нарушен у ребенка.

1.3. Основные направления коррекционно-развивающей работы в коррекции дисграфии

Ключевое достоинство нейроподхода в профилактике дисграфии заключается в параллельной стимуляции тех компонентов психики, от которых зависит становление письменной речи. Данный подход объединяет упражнения, нацеленные на развитие зрительно-пространственных представлений, моторной сферы, фонематического восприятия и навыков программирования графической деятельности [11]. Подобный комплекс мер закладывает надёжный фундамент для успешного освоения письма. Нельзя не отметить и такое преимущество нейропсихологических методик, как их гибкость: задания могут адаптироваться с учётом профиля межполушарной асимметрии, характера речевого нарушения и степени зрелости когнитивных функций [13].

В России точкой отсчёта системного психолого-педагогического изучения речевого дизонтогенеза считаются труды Р. Е. Левиной и её научной школы. В рамках этого подхода расстройства письма трактуются как отсроченные последствия дефицита устной речи, где центральная роль отводится несформированности фонетико-фонематических процессов [30].

М.М. Безруких, А. Н. Корнев и Р.И. Лалаева заложили основы клинико-педагогического подхода, который, опираясь на смежные научные дисциплины, позволил вывести изучение нарушений письма на качественно новый уровень. Благодаря этому в коррекционную практику вошли методы психофизиологии, патопсихологии, психолингвистики и нейропсихологии. С позиций клинико-педагогического подхода структура нарушений письма

базируется на трудностях формирования и развития его операционального состава, представляющего собой сенсомоторные навыки высокой сложности [9]. В работах специалистов-логопедов О.Б. Иншаковой и Н.Л. Немцовой раскрыта и обоснована та колоссальная значимость, которую имеет межполушарное взаимодействие для успешного обеспечения письменной деятельности [25, 27].

Исследователи Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович и Л.С. Цветкова реализуют нейропсихологический подход сквозь призму индивидуальных различий. Нейропсихологический подход охватывает анализ структуры психических функций, в том числе операций по переработке кинестетической, слуховой, зрительной и зрительно-пространственной информации. Кроме того, в сферу его внимания попадают процессы, отвечающие за избирательную активацию, программирование и контроль деятельности, а также серийную организацию движений и, как следствие, иерархию их нарушений. Всё это придаёт изучению и, соответственно, коррекции нарушений письма системный характер, соотнося письмо с состоянием других психических функций [3]. Несмотря на почти полуторавековую историю активного исследования проблемы нарушений письма, она и по сей день остаётся одной из самых дискуссионных и неоднозначных в логопедии. Так, в научной литературе до сих пор отсутствует единое определение дисграфии. К примеру, профессор Р.И. Лалаева [28] понимает под дисграфией частичное расстройство процесса, связанного с письмом. С её точки зрения, данное нарушение выражается в систематически повторяющихся письменных ошибках.

Данные ошибки имеют, при этом, достаточно стойкий характер и обусловлены они не окончательно сформированными у ребенка функциями высшего психического свойства, которые участвуют в процессе письма. Автор И.Н. Садовникова [43] предлагает иное определение дисграфии. С ее точки зрения у младших школьников дисграфия проявляется в трудностях с процессом, который связан с овладением письменной речью. Основной

симптом данного расстройства письма, с точки зрения данного автора заключается в наличии ошибок, носящих стойкий специфический характер. С точки зрения А.Н. Корнева дисграфией является достаточно стойкая неспособность, связанная с овладением определенными навыками письма (фонетическими принципами письма) по существующим в педагогике и логопедии правилам графики. Данная проблема с письмом может возникать, несмотря на тот факт, что у ребенка имеется достаточный и необходимый уровень развития, как интеллектуального, так и речевого и отсутствуют нарушения грубого характера, связанные со зрением и слухом [29]. Профессор А.Л. Сиротюк относит к механизму возникновения дисграфии факт частичного нарушения, имеющегося в навыках письма у учащихся, возникшего в результате очагового поражения одной из частей коры головного мозга. Данное поражение может возникать как ввиду его недоразвития, так и в результате происходящих в нем изменений, носящих дисфункциональный характер [47]. Однако можно видеть, что все авторы указывают на специфические стойкие ошибки, не связанные со знанием орфографических правил или умением их применять. Такое же неоднозначное отношение, как и к определению дисграфии, существует в современной логопедии к классификации ее видов. Так, авторами А.Н. Корневым, Р.И. Лалаевой, М.Р. Львовым, С.Б. Яковлевым выделяется дисграфия и дизорфография.

Особую ценность представляет игровая форма подачи нейропсихологических упражнений, которая естественным образом включается в образовательный процесс дошкольного учреждения. Игровой контекст повышает мотивацию детей, снижает утомляемость и создает благоприятные условия для усвоения сложных навыков. При этом сохраняется научная обоснованность и целенаправленность коррекционного воздействия [49]. Развитие межполушарного взаимодействия – еще одно значимое преимущество нейропсихологических методик. Специальные двигательные упражнения способствуют синхронизации работы полушарий, что улучшает

интеграцию речевых и неречевых процессов и создает нейрофизиологическую основу для формирования автоматизированных графических навыков [2].

В нейропсихологических исследованиях, в отличие от педагогических, большое внимание уделяется трудностям обучения, связанным с функциональной слабостью III блока мозга, в состав которого входят [37]:

- серийная организация движений и речи;

- программирование, регуляция и контроль деятельности.

Рассмотрим, прежде всего, нарушения письма, вызванные регуляторными трудностями.

Недостаточная сформированность серийной организации движений отражается на письме в трудностях плавного, автоматизированного исполнения двигательной серии, какой является каждое слово. В результате в письменных работах школьников возникают специфические ошибки особого характера [50].

Во-первых, целый ряд авторов указывает на наличие ошибок по типу инертности. Т.В. Ахутина [1998, 2001], Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова [1997], А.В. Семенович [2001] и другие исследователи относят к ним персеверации элементов букв (и - ш, п - т), букв, слогов и даже слов, обусловленные невозможностью вовремя остановить начатое движение.

Во-вторых, Т.В. Ахутина [4] выделяет ошибки, связанные с трудностями удержания программы написания - антиципации букв, а также с упрощением двигательной программы - пропуски букв и слогов. Нам представляется важным, что такие пропуски букв не связаны с нарушением опознания категориальных признаков звука, их следует рассматривать как пропуски кинем. В таком случае можно предположить присутствие в письме школьников пропусков букв, обозначающих как гласные, так и согласные звуки.

Кроме того, М.Г. Храковская отмечает у детей с недостаточностью серийной организации движений «неровность линий на письме, длительное становление почерка, замедленный темп письма» [57].

На основании анализа литературных источников можно сделать вывод, что в письменных работах школьников с нарушениями программирования и контроля деятельности обычно не наблюдаетсямногочисленных смешений букв, соответствующих звукам со сходными акустико-артикуляционными характеристиками и зеркальных ошибок [46].

Это объясняется тем, что базовые функции обработки информации – слуховой, кинестетической, зрительной и полимодальной – у таких учащихся изначально не нарушены [41].

В то же время для письменных работ детей с регуляторными нарушениями типично существенное количество орфографических ошибок. Данная особенность представляется закономерной, поскольку применение орфографического правила требует выполнения сложной многоэтапной программы, с реализацией которой учащиеся сталкиваются с трудностями [52].

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Цель, задачи и методика экспериментального изучения

Анализ литературы доказывает актуальность выбранной темы ВКР. Целью проводимого экспериментального изучения было определение состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Подобрать тексты для выявления дисграфических ошибок;

2. Проанализировать ошибки письма и чтения, допущенные учащимися;

3. Выделить детей с преимущественным преобладанием того или иного вида дисграфии.

Экспериментальное изучение проводилось на базе МБОУ СОШ им. М.Ю. Лермонтова, с. Засечное Пензенского района Пензенской области. Отобрали и проанализировали письменные работы 10 детей учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Изучение состояния письма младших школьников проводилось на основе анализа письменных работ по русскому языку в виде диктанта.

Дисграфию можно выявить с помощью письменных заданий, например, диктант, списывание, сочинение. Здесь обращается внимание на написание слов, пропуски и замены букв, неаккуратность почерка, на трудность оформления текста. Самым простым способом определения дисграфии является диктант [48].

Методика проведения диктанта [32]:

1. Слова с неизученными орфограммами заранее записываются на доске и чётко проговариваются во время диктовки.

2. Заранее подготовленные рабочие места учеников.

3. В начале занятия сообщается цель проведения диктанта. (в нашем случае целью является выявление дисграфии у школьников)

4. Сначала весь текст прочитывается медленно и выразительно.

5. Далее читается текст по отдельным предложениям, словосочетаниям.

6. После записи всех предложений текст диктанта читается ещё раз с длительными паузами для того, чтобы учащиеся смогли проверить каждое предложение.

7. После проверки всего текста учащиеся сдают работы.

Для проведения диктанта специально были подобраны текста соответствующие возрасту и классу детей.

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей письменной речи младших школьников в общеобразовательной школе.

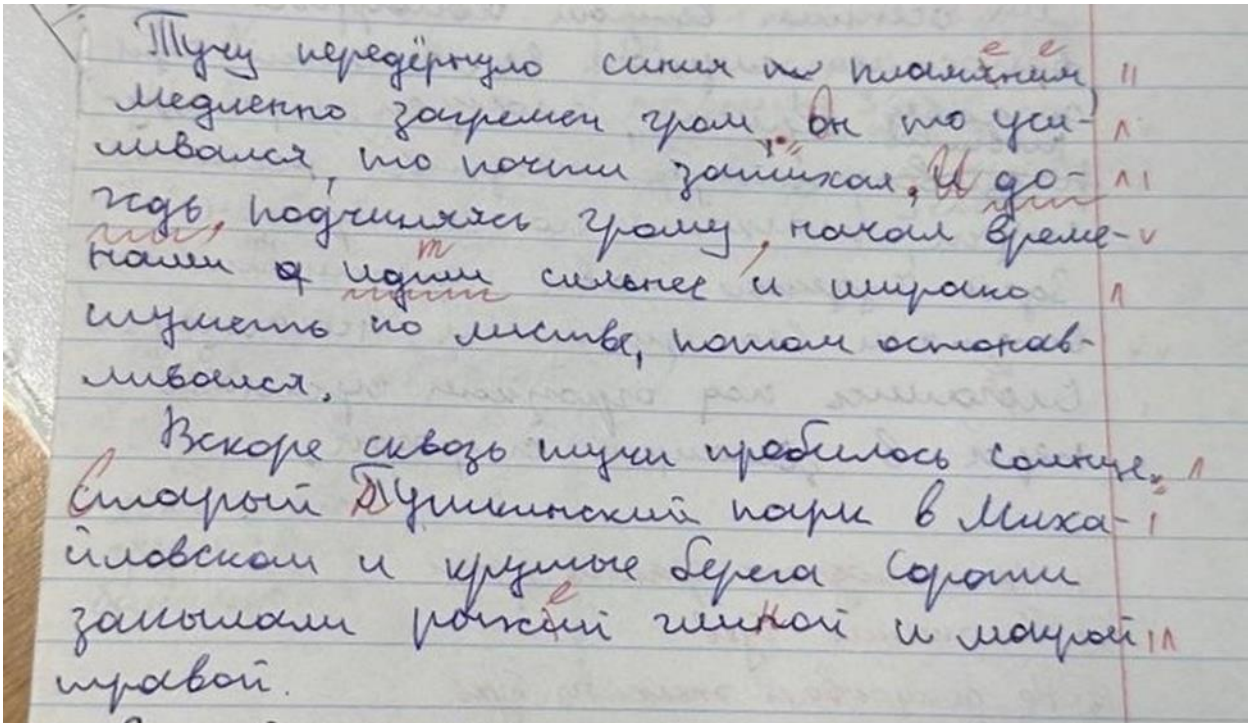
2.2. Анализ письменных работ

Остановимся подробно на анализе письменных работ всех детей для выделения групп ошибок. Проанализируем их.

Работа **номер 1**. (Приложение 1, рисунок 1). В его работе достаточно разборчивое написание диктанта, но присутствует не соблюдение границ предложения и искажения написания букв. В некоторых случаях не дописаны элементы гласных и согласных.

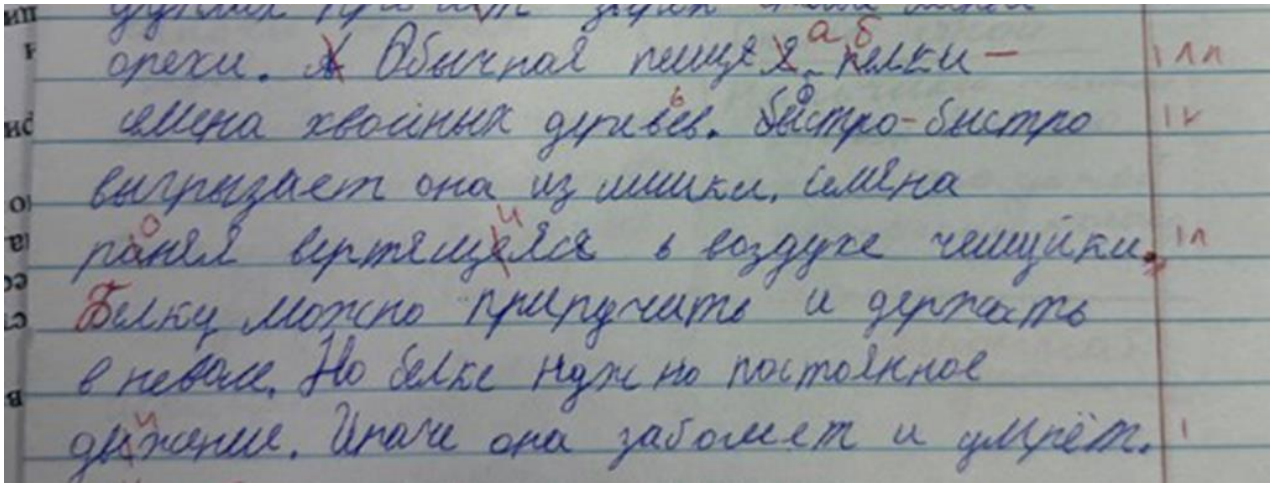
В тексте присутствуют орфографические ошибки. Наблюдаются ошибки в морфологических формах слов: окончаниях, приставках, суффиксах. Синтаксические ошибки в построении предложений и использовании связей между словами: нарушения порядка слов, неправильное использование предлогов, отсутствие подлежащего или сказуемого, из-за чего предложение теряет логическую структуру. Аграмматизмы в связной речи.

В этой работе выявлена аграмматическая дисграфия.


Тучу передёрнуло синим пламянем, медленно загремел гром. Он то усиливался, то почти затихал. И дождь, подчиняясь грому, начал временами идти сильнее и широко шуметь по листве, потом останавливался.

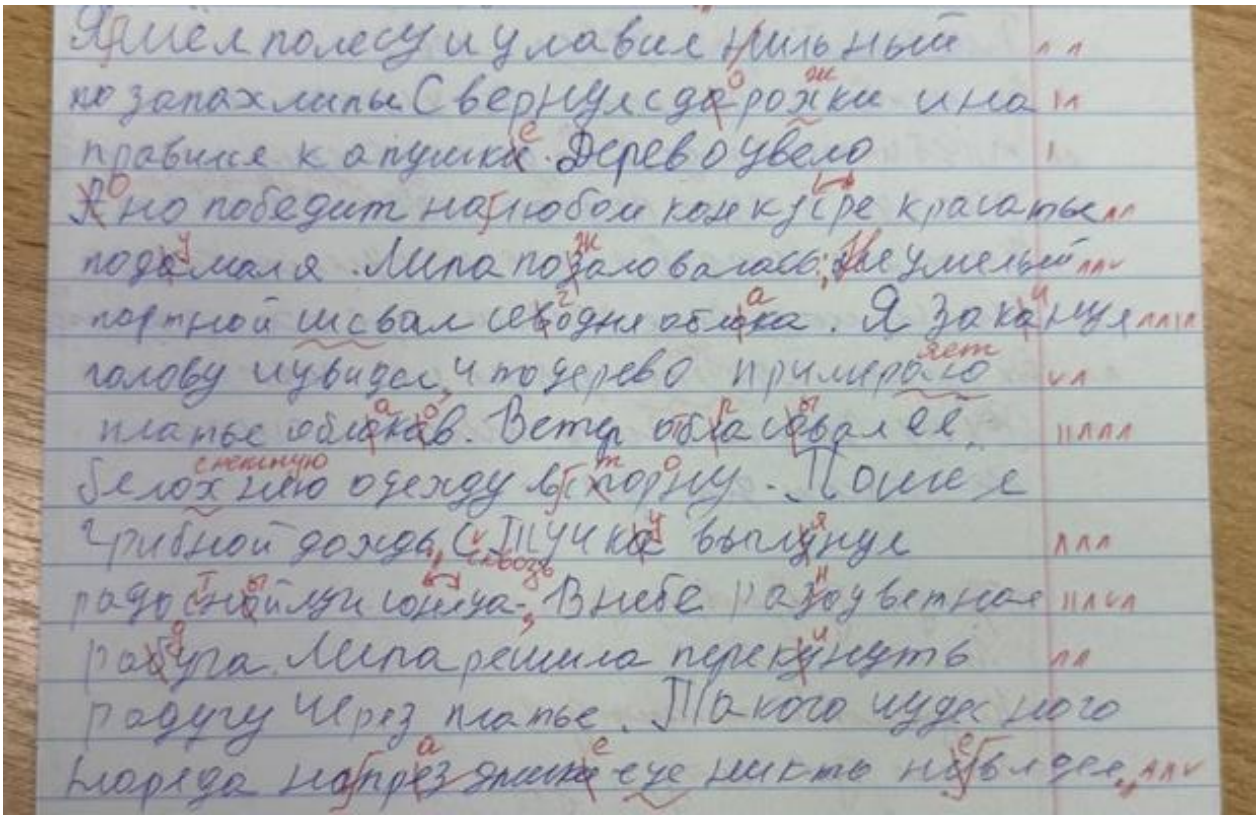
Вскоре сквозь тучи пробилось солнце. Старый Пушкинский парк в Михайловском и крутые берега Сороти закрывали рыжей глиной и мокрой травой.

Работа **номер 2.** В работе имеется несоблюдение границ предложений, Слитное написание предлогов («назиму» вместо «на зиму»), Замена букв: *б* на *п* («пелки» вместо «белки»). Синтаксические ошибки в построении предложений и использовании связей между словами: нарушения порядка слов, неправильное использование предлогов, отсутствие подлежащего или сказуемого, из-за чего предложение теряет логическую структуру. В работе выявлена аграмматическая дисграфия.


орехи. Обычная пища пелки — семена хвойных деревьев. Быстро-быстро выгрызает она из шишки. Семена раняя вертящаяся в воздухе чешуйки. Белку можно приручить и держать в неволе. Но белке нужно постоянное движение. Иначе она заболеет и умрёт.

Работа **номер 3**. Ребенок не соблюдает границ предложений. Слитное написание слов. Замены букв: *у* на *и*, *с* на *н*, *о* на *а*, *ж* на *з*, *г* на *в*, *и* на *а*, *р* на *л*, *ы* на *о*, *я* на *у*, *д* на *б* («ано» вместо «оно», «радосной» вместо «радостный», «рабуга» вместо «радуга», «перекунуть» вместо «перекинуть» и др.).

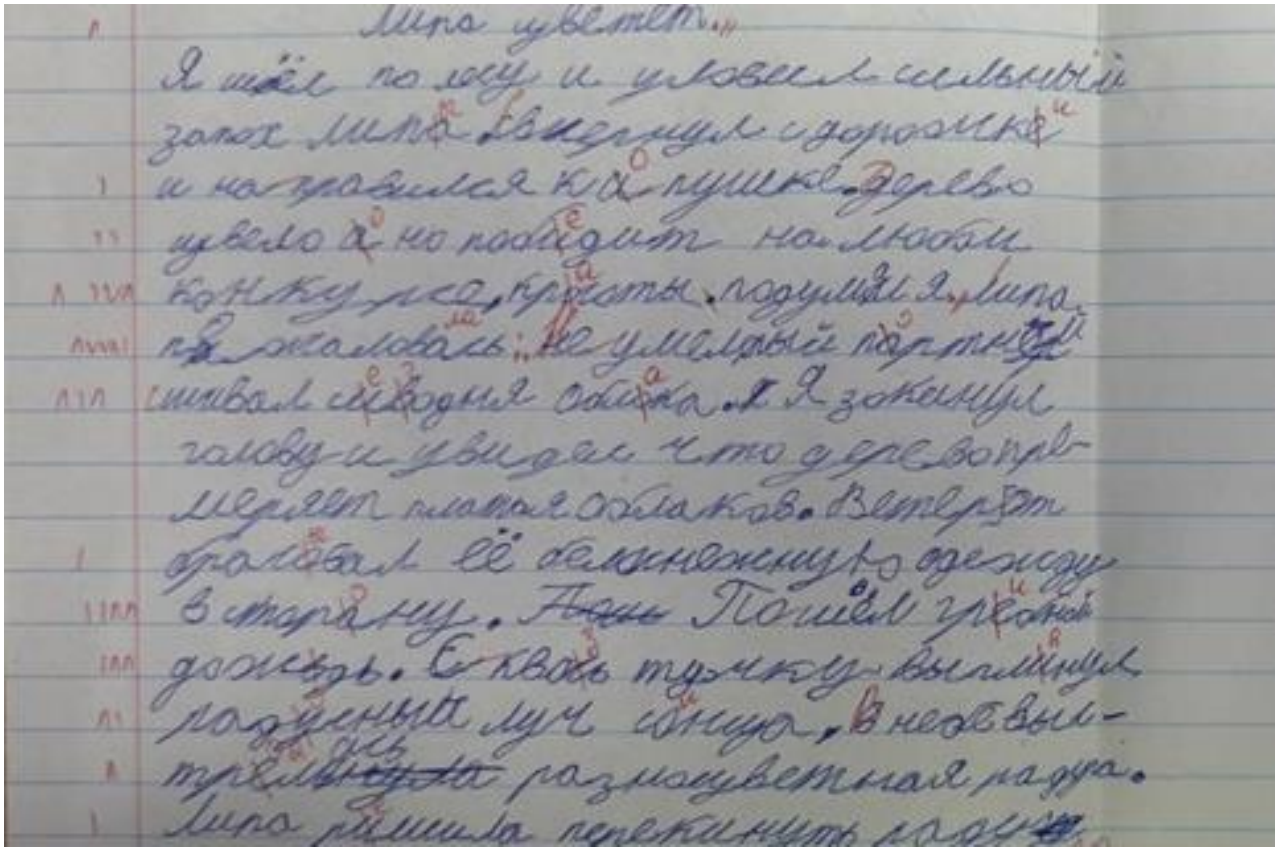
Ошибки в обозначении мягкости согласных. Смешение или замена лабиализованных (губных) гласных. Проблемы с передачей лабиализованных гласных – таких как О, Ё, У, Ю. В работе выявлена дисграфия смешанного вида (акустическая и аграмматическая).



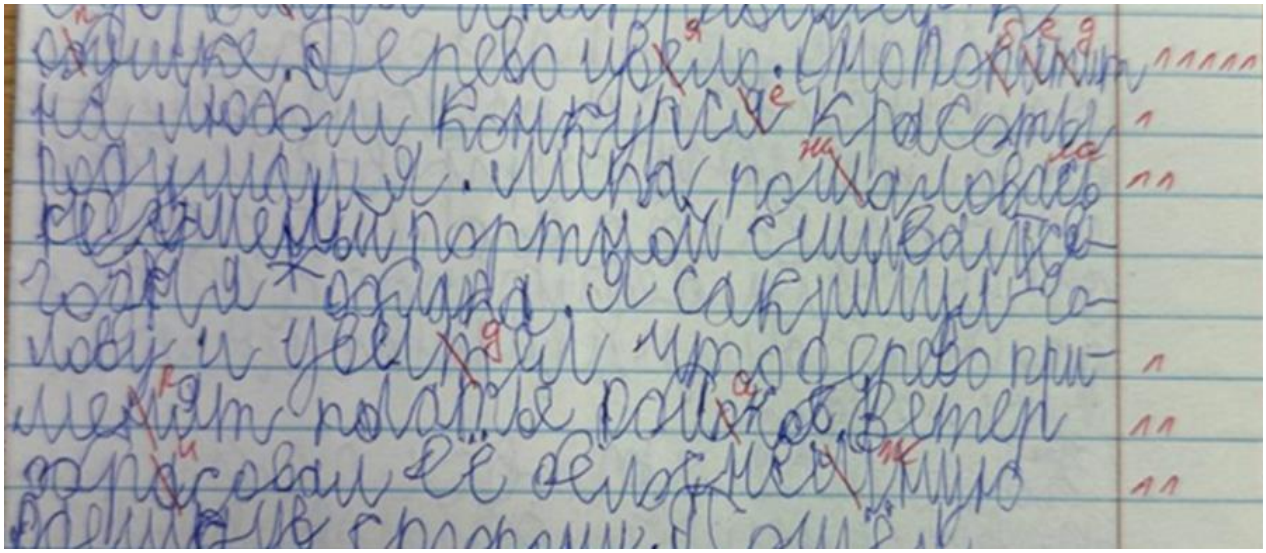
Работа **номер 4.** Ребенок не соблюдает границы предложений. Раздельное написание слов. Пропуски слогов и букв в слогах. Заменя букв: *г* на *в*, *з* на *с*, *о* на *у* («сквось» вместо «сквозь», «такова» вместо «такого»).

Нарушение словопорядка: неправильное построение предложений и использование словоформ. Пропуски грамматических элементов: отсутствие предлогов, союзов, окончаний слов. Выявлены ошибки согласования: нарушение числа, рода и падежа. Неправильное использование времён и нарушение построения предложений. В работе выявлена смешанная

дисграфия (акустическая и аграмматическая).

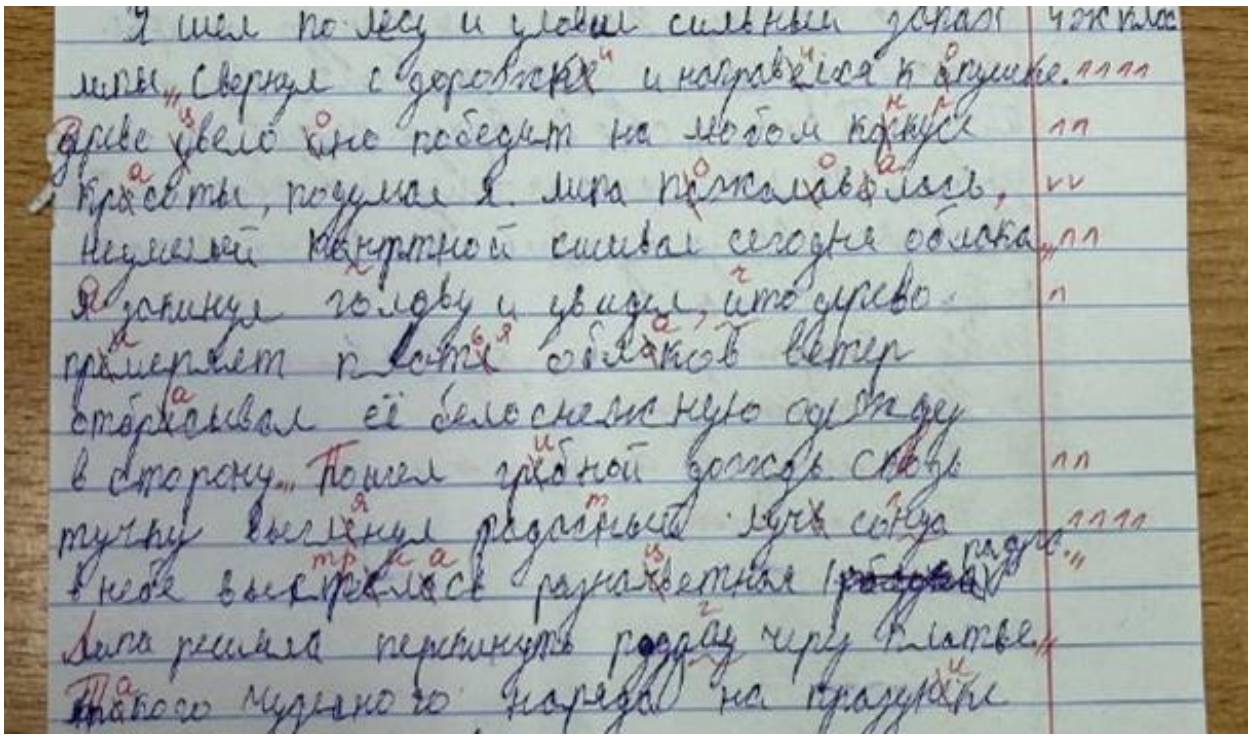


Работа **номер 5.** Замена букв: *в* на *л*, *ж* на *ш*, *п* на *б*, *я* на *е*, *е* на *и*, *д* на *т*, *з* на *д*, *г* на *к*, *у* на *ы*, *а* на *е*, *г* на *в*, *о* на *а* («увител» вместо «увидел», «уравел» вместо «уловил», «пошаловась» вместо «пожаловала»). Пропуски слогов, перестановка букв в словах и пропуск самих букв в словах. В работе выявлена артикуляторно-акустическая дисграфия на фоне общего недоразвития речи (ОНР).



Работа **номер 6.** Не соблюдает границы предложений. Замена букв: *и* на *е, о* на *а, ц* на *у, н* на *р, ч* на *и, я* на *е, ц* на *ч* («апушка» вместо «опушка», «увело» вместо «цвело», «гребной» вместо «грибной», «ито» вместо «что»). Ошибки обозначения мягкости: пропуск мягкого знака при обозначении мягкости согласного. Присутствует неправильное обозначение мягкости согласных. Гласные замены: смешение гласных о, у, е, и. Ошибки при обозначении лабиализованных гласных.

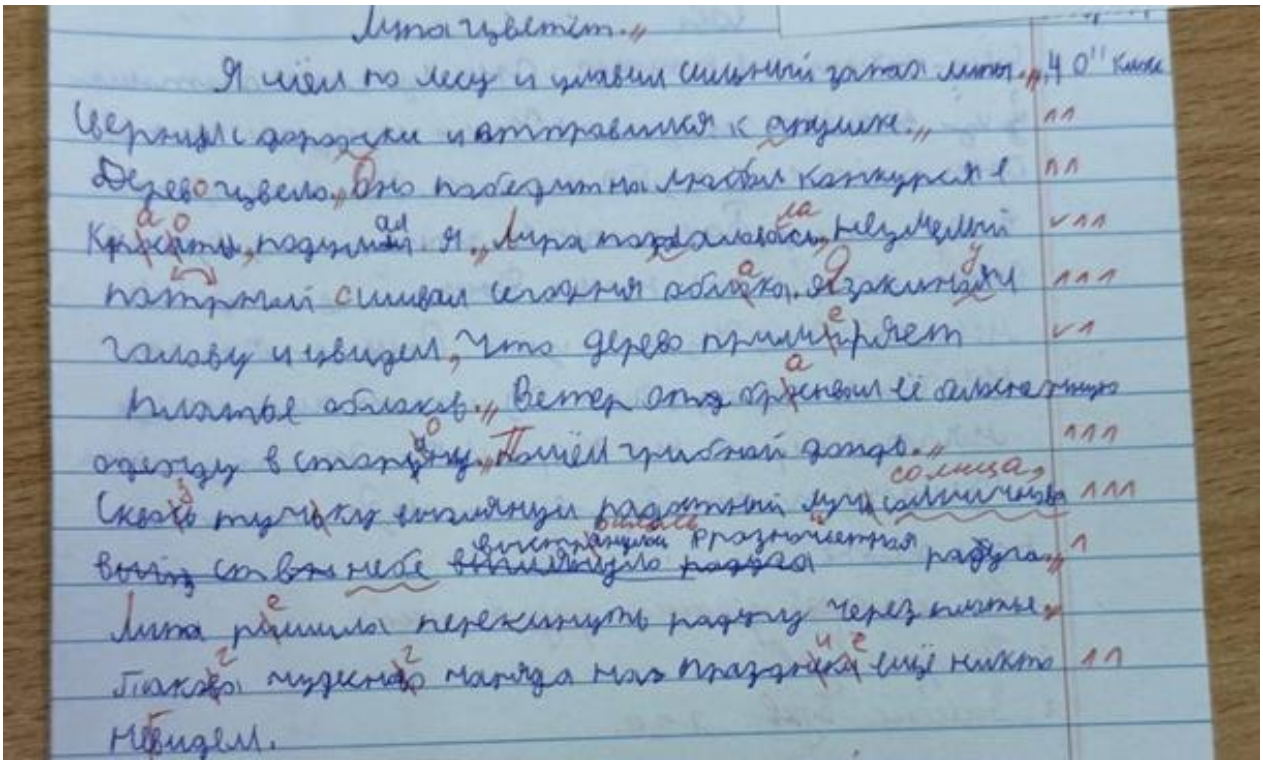
Одними из характерных особенностей письма будут: медленный темп письма, неразборчивый почерк, колебания высоты и наклона букв, соскальзывания со строки и неправильное использование прописных и строчных букв. В работе выявлена смешанная дисграфия (аграмматическая и акустическая).



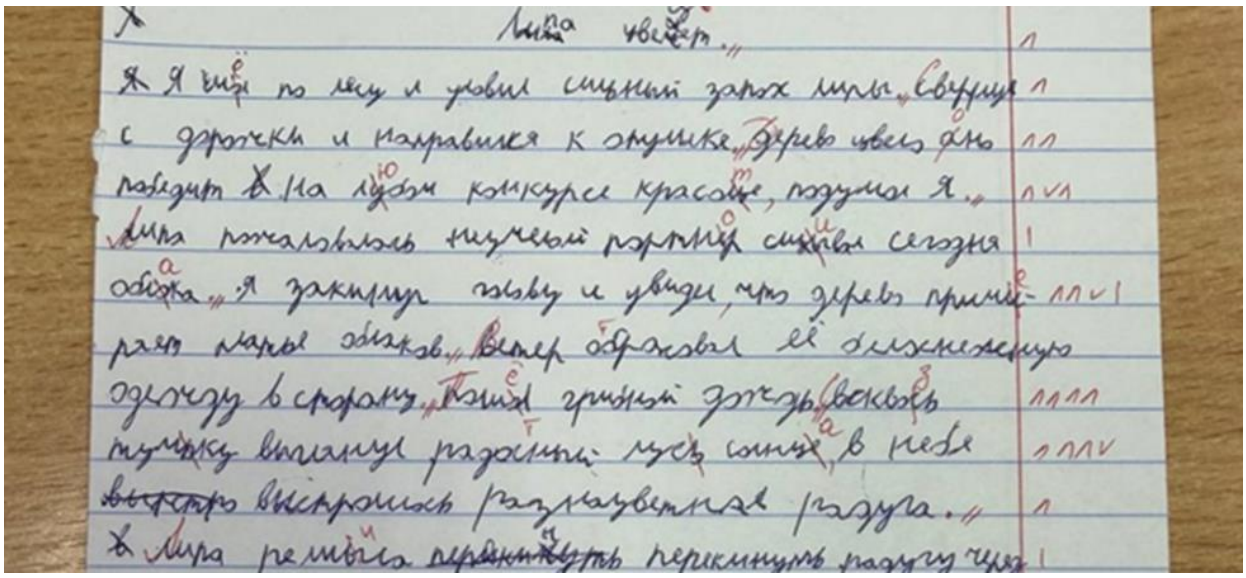
Работа **номер 7.** Не соблюдает границы предложений. Замена букв: *а* на *о, е* на *и, з* на *с, ц* на *ч, г* на *в* («кросаты» вместо «красоты», «празднеки» вместо «праздники»). Пропуск букв, слов. Перестановка букв в слогах. Мягкость согласных и замена слов, искажение. Присуще нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и

синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. В работе выявлена смешанная дисграфия (артикуляционно-акустическая и связанная с нарушением языкового анализа и синтеза (такая форма дисграфии обеспечена слабым развитием фонематического восприятия и психических функций, из-за чего медленнее формируются умения определять звуковой состав слова, выделять слова в предложении).

Работа **номер 8.** Перестановка букв в словах. Замена букв; *ё* на *о*, *о* на *а*,

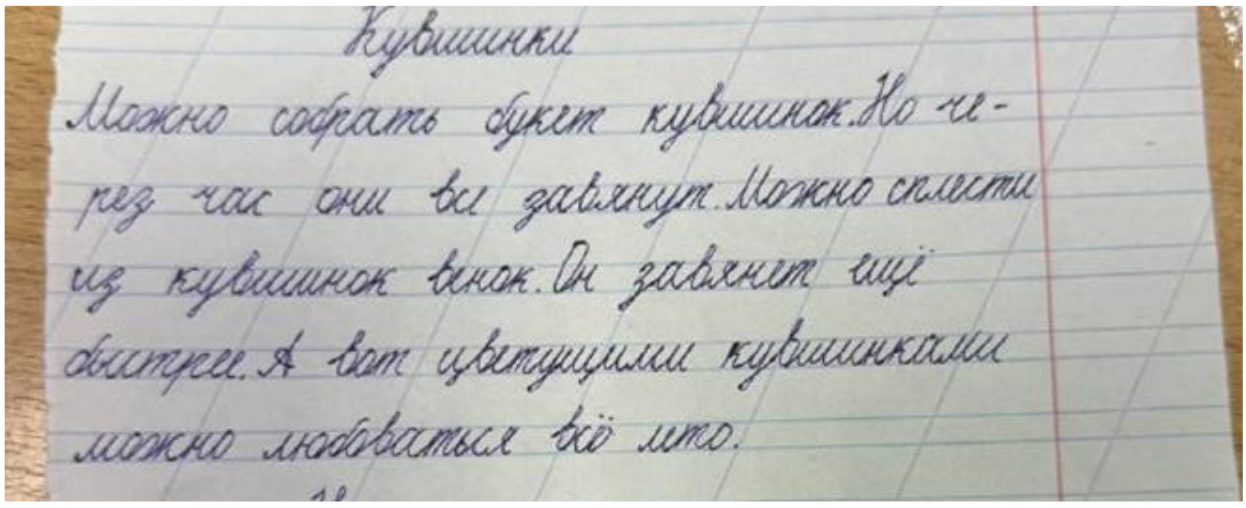


ю на *у*, *т* на *ц*, *о* на *е*, *з* на *с*, *а* на *е*, *г* на *в*, *и* на *е* («облока» вместо «облака», «пошол» вместо «пошёл», «чудеснова» вместо «чудесного»). Не обозначает границы предложений. Не дописывает элементы букв. Пропуск букв. Нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Добавление лишних букв и мягкость согласных. В работе выявлена смешанная дисграфия (артикуляционно-акустическая, аграмматическая и связанная с нарушением языкового анализа и синтеза.



Работа **номер 9.** Мягкость согласных, не соблюдение границ предложений, замена букв: *в* на *ф*, *ц* на *ч*, *и* на *ы*, *и* на *е*. Пропуск букв. Перестановка букв в словах. Добавление лишних букв («смока» вместо «смолкали», «лёт» вместо «льёт», «чветы» вместо «цветы»). Пропуски или замены букв (как гласных, так и согласных) в словах, слогах. Добавление лишних букв, слогов,недописывание слов или искажение их окончаний. Слияние нескольких соседних слов. Разрывы слов (отделяются приставки от остальных морфем слов). Пропуски слов, словосочетаний в предложениях. Нарушения в обозначении на письме границ предложений (отсутствие заглавной буквы в начале предложения, точки в конце). В работе выявлена смешанная дисграфия (артикуляционно-акустическая и связанная с нарушением языкового анализа и синтеза.

Работа **номер 10**. Работа выполнена аккуратно, грамматических и


Кувшинки

Можно собрать букет кувшинок. Но через час они все завянут. Можно сплести из кувшинок венок. Он завянет еще быстрее. А вот цветущими кувшинками можно любоваться всё лето.

пунктуационных ошибок нет. Границы предложений соблюдены. В работе дисграфии не обнаружено.

Анализ письменных работ позволил выделить следующие группы ошибок, которые встречались в работахучащихся начальной школы наиболее часто: привести примеры и процент встречаемости несоблюдение границ предложений, замены букв, пропуски букв в словах, аграмматические ошибки.

При проведении экспериментального исследования были выявлены обучающиеся с дисграфией, составившие 80% от общего числа продиагностированных детей, из них 60% - со смешанной дисграфией, и 30% - аграмматическая или артикуляторно-акутическая дисграфия. Остальные 20% - нейротипичные дети. Эти примеры показывают необходимость проведения коррекционной работы, которая включает диагностику, упражнения, рекомендации для учителей и работу с родителями.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Цель, задачи и организация экспериментального обучения

Исходя из результатов проведенного констатирующего эксперимента по изучению письменных работ у младших школьников, нами была подобрана, адаптирована и апробирована система игр, заданий и упражнений, направленных на устранение проявленийдисграфии.

Цель обучающего эксперимента – проведение логопедической работы, которая будет направлена на преодоление дисграфии у младших школьников путем нейропсихологического подхода, а также проверка ее эффективности.

Задачи эксперимента:

1. Подобрать игры, задания и упражнения для коррекции дисграфии;

2. Провести обучающий эксперимент по коррекции дисграфии;

3. Провести контрольный эксперимент, чтобы доказать эффективность предложенных нейропсихологических игр, заданий и упражнений в работе с детьми с дисграфией.

Эксперимент проводился с 15 сентября по 13 апреля 2025 – 2026 года в МБОУ СОШ им. М. Ю. Лермонтова, с. Засечное Пензенского района Пензенской области с младшими школьниками и результаты их обследования описаны в Главе II. Всего было проведено 33 занятия с периодичностью 1 раз в неделю. Занятия проводились в малых подгруппах (по 3–4 человека) и индивидуально, что позволяло учитывать специфику дисграфических ошибок каждого ребенка. Коррекционная работа включала нейропсихологические игры и упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия, зрительно-моторной координации, слухоречевой памяти и фонематического восприятия.

3.2. Система упражнений, направленная на преодоление дисграфических ошибок

3.2.1. Методические основы коррекции дисграфии у младших школьников

В коррекционно-развивающей работе по преодолению дисграфии можем выделить три направления, которые реализовывались параллельно и на всех этапах работы:

1) формирование базовых основ, предпосылок познавательных функций;

2) развитие и коррекцию познавательных функций и входящих в неё компонентов.

3) развитие и восстановление межполушарных взаимодействий.

Согласно отечественной психологии, именно в поэтапном игровом развитии, формируются все механизмы, необходимые для успешной учебы, и в частности, для грамотного письма; идёт активизация и развитие высших психических функций [15].

В процессе коррекционных занятий с использованием нейропсихологической методики «Метод замещающего онтогенеза» (МЗО) А. В. Семенович у учеников вырабатывается произвольность (умение следовать правилам), развивается речь, воображение, пространственные и временные представления. Планомерное воспроизведение тех участков развития ребёнка, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены [44]. Специалист ещё раз вместе с ребёнком проходит все ключевые этапы его развития, замещая и заполняя адекватными нагрузками пропущенные участки. Нами были выделены следующие этапы логопедической работы попреодолению специфических ошибок на письме у школьников.

1-й этап. Организационный.

На данном этапе мы осуществляли подготовку и составляли планпоследующей работы. Мы подобрали необходимую методику, составлялинаглядные пособия, оформляли таблицы, разрабатывали критериоценивания результатов работы

2-й этап. Подготовительный.

Мы развивали у детей когнитивные способности, такиекак: зрительное восприятие, зрительную память, логическое мышление, внимание, предметно-пространственное воображение.

3-й этап. Основной.

На данном этапе была организована коррекционно-логопедическая работа. При организации логопедических занятий за основу был взят метод замещающего онтогенеза А.В. Семенович [45].

Данная методика представляет собой систему упражнений, направленных на восстановление и развитие когнитивных функций, необходимых для успешного овладения навыками письма.

При работе с детьми, страдающими дисграфией, важно уделять внимание развитию мелкой моторики, графических навыков, зрительного восприятия и внимания, звукопроизношения и фонематического восприятия, навыков чтения, усвоения грамматических правил, словарного запаса и речи, самоконтроля и самооценки. Индивидуальный подход и создание комфортной атмосферы также играют ключевую роль в успешной коррекции. Основная цель коррекционных занятий заключается в учете специфических особенностей детей с дисграфией и разработке индивидуализированных методик, направленных на совершенствование их навыков письма, чтения и устной речи.

4-й этап. Заключительный.

На данном этапе происходит закрепление полученных детьми навыков. Перенос полученных знаний на другие виды деятельности. Работа назаключительном этапе проводиться по окончанию обучения.

3.2.2. Игры, задания и упражнения по коррекции дисграфии у младших школьников

Упражнения методики замещающего онтогенеза структурированы в несколько блоков, каждый из которых соответствует определенному виду дисграфии:

1. Блок для детей с артикуляторно-акустической дисграфией:

-*Развитие фонематического восприятия.*

-*Упражнения на дифференциацию звуков.*

-*Работа над звукопроизношением.*

2. Блок для детей с оптической дисграфией:

-*Упражнения на развитие зрительного восприятия.*

-*Работа с пространственными представлениями.*

-*Тренировка зрительной памяти.*

3. Блок для детей с акустической дисграфией:

-*Развитие фонематического анализа и синтеза.*

-*Упражнения на дифференциацию звуков и букв.*

-*Работа с фонематическими рядами.*

4. Блок для детей с аграмматической дисграфией:

-*Упражнения на развитие грамматического строя речи.*

-*Работа над словообразованием и словоизменением.*

-*Формирование навыков синтаксического анализа.*

5. Блок для детей с моторной дисграфией:

-*Упражнения на развитие мелкой моторики.*

-*Работа над графическими навыками.*

-*Тренировка координации движений руки.*

Каждый блок упражнений подбирается индивидуально, с учетом особенностей и уровня развития ребенка, что позволяет эффективно корректировать различные виды дисграфий и способствовать успешному

овладению навыками письма

В дальнейшей работе будут представлены блоки с такими видами дисграфий, которые мы обнаружили в ходе эксперимента. Описаны будут:

1. Блок для детей с артикуляторно-акустической дисграфией.
2. Блок для детей с акустической дисграфией.
3. Блок для детей с аграмматической дисграфией.

3.2.2.1. Блок для детей с артикуляторно-акустической дисграфией

Блок методики замещающего онтогенеза (МЗО) А. В. Семенович направлен на работу с детьми, страдающими артикуляторно-акустической дисграфией.

Игры и упражнения на различение звуков речи на слух

«Что за шум?» Дети угадывают 4–5 звуков

«Найди звук». Дети сидят с закрытыми глазами, а психолог издает звук (можно с помощью «шумящей коробочки»). Затем он предъявляет детям разные звуки, среди которых надо узнать первый и

описать его. Звуки должны сильно отличаться друг от друга.

«Запрещённый звук». Ребёнку ставится условие, что в своих ответах на вопросы взрослого он не должен употреблять слова с определённым звуком (например, «м»). На вопрос «Какую ягоду ты любишь?» нельзя назвать малину или землянику. Другой вариант – вместо запрещённого звука ребёнок хлопает в ладоши.

«Чудо-звуки». Прослушиваются аудиозаписи звуков природы (шум дождя, морской прибой, журчание ручья, голоса животных и птиц и т. д.). Затем обсуждается услышанное: сходство и различие звуков, где их можно услышать. Сначала используются хорошо отличающиеся между собой звуки, затем – сходные по звучанию.

«Работа с кассетой». Обсуждение звуков природы, записанных на кассету.

«Шумящие коробочки». Ребёнок угадывает, какой предмет находится в коробочке по звуку, который он издаёт при встряхивании.

Задания на определение последовательности звуков в словах, их количества и места

«Сколько звуков в слове? Какой первый, второй, последний?». Ребёнку предлагается проанализировать слово, определить количество звуков в нём, а также назвать первый, второй и последний звуки.

«Зашифрованное слово». Упражнение направлено на работу с последовательностью звуков. Может включать задания на составление слова из звуков, данных в неправильном порядке, или на определение пропущенного звука в слове.

Упражнения на сравнение и сопоставление звуков

«Найди слова, которые начинаются с одинакового звука». Ребёнку предлагается набор слов, и он должен найти среди них те, которые начинаются с одного и того же звука. Например, из списка «дом, лес, дуб, луна, лиса» нужно выбрать «лес» и «лиса» (начинаются на звук [л]).

«Первый звук, последний звук». Например, для слова «ягода» нужно определить, что оно начинается на звук [й] и заканчивается на звук [а].

«Игра в мяч» Гласные первого ряда: а о у э ы; гласные второго ряда: я è ю е и. На доске вывешивается (или пишется) схема, чтобы ребенок понял, как путем слитного произнесения мягкого согласного «и» и гласных первого ряда образуются гласные второго ряда, служащие для обозначения мягких согласных на письме (исключением является пара гласных «ы–и»).

1) Ребенок самостоятельно заполняет таблицы с пропущенными гласными буквами красным цветом. Кружок (О) перед гласными первого ряда (а о у э ы) следует закрасить в синий цвет, они пишутся после твердых согласных; кружок (О) перед гласными второго ряда (я è ю е и) надо закрасить в зеленый цвет, они пишутся после мягких согласных (смягчают согласные). Задание можно выполнять с опорой на схему и по памяти.

О	а	о	у	э	ы
О					

О					
О	я	ё	ю	е	и

О	а		у		ы
О		ё		е	

Работа над артикуляцией

Этот цикл можно вставлять и другие артикуляционные упражнения. Когда они начинают сочетаться с глазодвигательными этюдами, их следует делать 2–3 раза. В начале цикла целесообразно сформировать у ребенка «правильное дыхание». Рассмотрим несколько упражнений.

«Цветок». Из положения стоя с опущенными руками легким движением поднимать руки в стороны и вверх, слегка поднимаясь на мысочках («вырос цветок») – глубокий вдох носом; при этом слегка надуть животик как шарик.

Медленно и нежно опускать руки вниз через стороны, встать на пятки («распустился цветок») – одновременный медленный выдох ртом как будто через трубочку.

«Ветер». Руки на поясе. Сценарий: «Наступила зима (лето, осень, весна), а) Стало холодно (тепло), б) Подул северный (южный, теплый, холодный) ветер». Расшифровка сценария: а) Сильный вдох носом, б) Медленный выдох ртом как бы через трубочку. В момент выдоха пальцем прерывать воздушную струю (пальцем быстро двигать то вправо, то влево), чтобы получился звук штормового ветра. Если у ребенка не получается, то щеки можно придерживать другой рукой.

«Трусливый птенчик». Руки согнуты в локтях, слегка прижаты к телу. Кисти на уровне плеч собраны в кулаки и смотрят вверх. Широко открывать и закрывать рот, так чтобы тянулись уголки рта. Язычок-«птенчик» сидит в гнездышке и не высовывается. Кулачки рук раскрываются и закрываются обратно одновременно с открытием и закрытием рта.

«Акула», а) Руки согнуты в локтях, ладони на уровне плеч, обращены вверх. Двигать нижней челюстью вперед-назад и одновременно вытягивать и возвращать в исходное положение руки, б) Одна рука согнута в локте на уровне груди параллельно полу, другая – вытянута в том же направлении. Двигать челюстью вправо-влево и перемещать руки в ту же сторону, что и челюсть, в) Руки на поясе. Круговые движения челюстью. Во всех упражнениях на втором этапе присоединяется разнонаправленное движение челюсти и рук. На третьем – движения челюсти и рук синхронизируются сначала с однонаправленными движениями глаз, затем – с разнонаправленными. Л Покусывание и почесывание губ зубами.

«Улыбка-трубочка». Руки согнуты в локтях, ладони на уровне плеч, обращены вверх. Одновременно вытянуть вперед губы «трубочкой» и руки. Затем растянуть губы в улыбке и (синхронно) прямые руки – в стороны.

«Пятачок». Руки на поясе. Вытянутые трубочкой губы двигать вправо-влево, вращать по кругу и перемещать руки в ту же сторону, что и губы. На втором этапе присоединяются разнонаправленные движения губ и рук. На третьем они синхронизируются с однонаправленными, затем – с разнонаправленными движениями глаз.

«Рыбки разговаривают», а) Хлопать губами друг о друга (произносится глухой звук). Руки на поясе, б) Сжать большим и указательным пальцами одной руки верхнюю губу за носогубную складку и двумя пальцами другой руки нижнюю губу и растягивать их вверхвниз, в) Щеки сильно втянуть внутрь, а потом резко открыть рот. Необходимо добиться, чтобы при выполнении этого упражнения раздавался характерный звук «поцелуя».

«Уточка». Вытянуть губы, сжать их так, чтобы большие пальцы были под нижней губой, а все остальные на верхней губе, и вытягивать губы вперед как можно сильнее, массируя их и стремясь изобразить клюв уточки.

«Трусливый птенчик + руки». Имитация движения рта, как у птенчика, который боится, с одновременным использованием движений рук для усиления эффекта.

«Хомяк + кисти рук». Имитация движения щёк, как у хомяка, с участием кистей рук.

«Хоботок – улыбка + руки». Чередование артикуляционных позиций «хоботок» (губы вытянуты вперёд) и «улыбка» с синхронными движениями рук.

«Заборчик – трубочка + руки». Чередование позиций «заборчик» (зубы сомкнуты, губы растянуты) и «трубочка» (губы вытянуты в трубочку) с движениями рук.

3.2.2.2. Блок для детей с акустической дисграфией

Развитие фонематического анализа и синтеза

«Позы-звуки»

Это базовое упражнение, где каждый оппозиционный звук (например, твердый звонкий [Д] и глухой [Т], или свистящий [С] и шипящий [Ш]) кодируется определенной телесной позой. Картинка служит триггером для воспоминания позы.

Необходимые картинки:

1. Карточка «Молоток» (звук [Т]): Нарисован молоток, ударяющий по шляпке гвоздя. Рядом крупная буква Т, нарисованная угловато, «твердо».

2. Карточка «Колокол» (звук [Д]): Нарисован большой колокол, от которого расходятся вибрирующие линии. Буква Д, нарисованная округло.

3. Сюжетный фон «Дорожка звуков»: на полу расстелена длинная лента с крупными клетками (как классики).

Ход задания:

1. Заучивание поз:

· Покажите картинку «Молоток». Ребенок резко ударяет кулачком о кулачок и отрывисто кричит: «Т!». Тело напряжено.

· Покажите картинку «Колокол». Ребенок кладет одну руку на макушку («язычок колокола»), а другой рукой обхватывает горло. Он приседает и на выдохе, распрямляясь, тянет низко: «Д-д-д», чувствуя вибрацию горла.

2. Фонематический анализ цепочки:

· Ребенок встает в начало «Дорожки звуков».

· Взрослый произносит слово по звукам (например, слово «ДОМ»): [Д] – [О] – [М].

· Задача ребенка: делая прыжок в первую клетку, принять позу того звука, который он слышит, и громко озвучить его.

· Если он слышит звонкий [Д] – делает вибрирующую позу «Колокол». Если бы услышал глухой [Т] – ударил бы кулачками в позе «Молоток».

«Звуковой пластилин»

Проблема акустической дисграфии часто в том, что мозг не может удержать последовательность звуков и «склеить» их в слово. Растяжки из метода А. В. Семенович помогают нормализовать тонус и буквально «вылепить» слово из своего тела.

Необходимые картинки:

1. Карточка «Резиночка» (растяжка): схематично нарисован человечек, который руками и ногами растягивает огромную жевательную резинку.

2. Карточка «Камешек» (сжатие): Человечек в позе эмбриона («клубочек»).

3. Предметная картинка: например, «КИТ».

Ход задания (синтез из открытых слогов):

1. Разложите перед ребенком на полу три листа бумаги, пронумеровав их: 1, 2, 3. Это места звуков.

2. Покажите картинку «КИТ» и скажите: «Слово рассыпалось. Давай соберем его, превращаясь то в резинку, то в камешек».

3. Процесс синтеза (телом):

· Взрослый произносит первый звук, медленно, тягуче: «К-к-к-к».

· Ребенок встает на лист №1 и тянется всем телом вверх и в стороны (как на картинке «Резиночка»), одновременно подключая голос – тянет звук «К», пока хватает дыхания.

· Взрослый: «И-и-и-и».

· Ребенок перепрыгивает на лист №2 и выполняет упражнение «Клубочек»: резко садится, сжимается в комок, обхватывая колени, и тянет гласный звук «И-и-и» (положение эмбриона идеально для подачи гласного).

· Взрослый: резко «Т».

· Ребенок встает на лист №3 и выполняет резкий прыжок вверх с хлопком над головой.

4. Финальный синтез:

· Взрослый спрашивает: «Какое слово мы вылепили своим телом?».

· Ребенок, вспоминая ощущения растяжки (К), сжатия (И) и прыжка (Т), произносит слитно: «КИТ».

· Теперь покажите картинку кита и попросите написать слово пальцем на шершавой доске.

«Позы-звуки» 2.0

1. Карточка «Насос» (звук [С]): Нарисован велосипедный насос, стрелка воздуха показана вниз. Буква С строгая, «холодная».

2. Карточка «Змейка» (звук [Ш]): Нарисована змея, поднявшая голову. Буква Ш широкая, «горячая» (можно приклеить кусочек шершавой бумаги).

3. Сюжетный фон «Дорожка звуков»: на полу расстелена длинная лента или мелом нарисованы круги.

Ход задания:

1. Заучивание поз:

· Покажите картинку «Насос» ([С]). Ребенок встает прямо, руки по швам, ладони сжаты в кулаки (держит насос). Он делает наклон вниз (качает) и на выдохе шипит низко и зло: «С-с-с». Язык упирается в нижние зубы.

· Покажите картинку «Змейка» ([Ш]). Ребенок поднимает руку, согнутую в локте, и делает волнообразное движение кистью (голова змеи). Он тянет звук выше, губы округлены: «Ш-ш-ш».

2. Фонематический анализ (игровой):

· Ребенок встает в начало «Дорожки».

· Взрослый произносит слово, например «СУШКА», и просит шагать по одному кругу на каждый звук.

· Важное правило логопеда: В местах, где есть свистящий [С] или шипящий [Ш], ребенок не просто шагает, а застывает в позе, соответствующей карточке.

· Маршрут: шаг на звук [С] – ребенок замер в позе «Насос»; шаг на [У] – просто шаг; шаг на [Ш] – замер в позе «Змейка», рука волной; шаг на [К] –

просто шаг; шаг на [А] – просто шаг.

3. Запись:

· После прохода в конце дорожки ребенок пишет это слово мелом на доске. Мел в процессе письма должен менять нажим: букву С пишем с нажимом (твердая), а Ш – «пушисто», широко, штрихуя внутри.

Выделение звуков из слов. Ребёнок должен назвать первый, последний или средний звук в слове (например, в слове «дом» – первый звук [д], последний – [м]). Можно использовать картинки: показать изображение предмета и попросить назвать первый звук в его названии.

Определение количества звуков в слове. Ребёнок считает звуки в словах разной сложности (например, «мак» – 3 звука, «машина» – 6 звуков). Можно использовать схемы или карточки с точками, где каждая точка соответствует звуку.

Составление слов из звуков. Логопед произносит звуки по отдельности (например, [к], [о], [т]), а ребёнок должен сложить их в слово («кот»). Можно использовать разрезные азбуки или карточки с буквами.

Преобразование слов. Добавление звука (рот – крот), изменение одного звука (сом – сок – сук), перестановка звуков (пила – липа).

Работа с графическими схемами. Ребёнок соотносит слово с его звуковой схемой (например, рисует линии или кружки, соответствующие звукам в слове).

Упражнения на дифференциацию звуков и букв

«Выбери правильный вариант». Логопед произносит слова, а ребёнок записывает их в два столбца: в первый – слова с мягким согласным, во второй – с твёрдым. Аналогично можно работать со звонкими и глухими, свистящими и шипящими звуками.

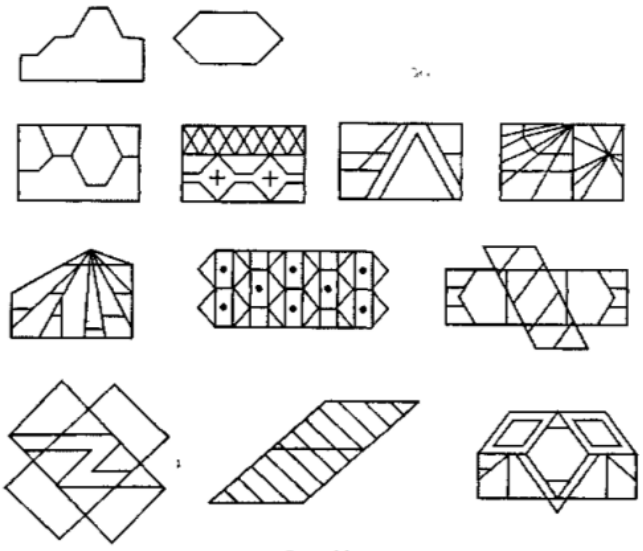
Сравнение пар слов. Ребёнок анализирует пары слов (например, «басня – башня», «крыса – крыша») – находит разницу в звучании и смысле, составляет с каждым словом предложение.

Работа с карточками. На карточках написаны слова с

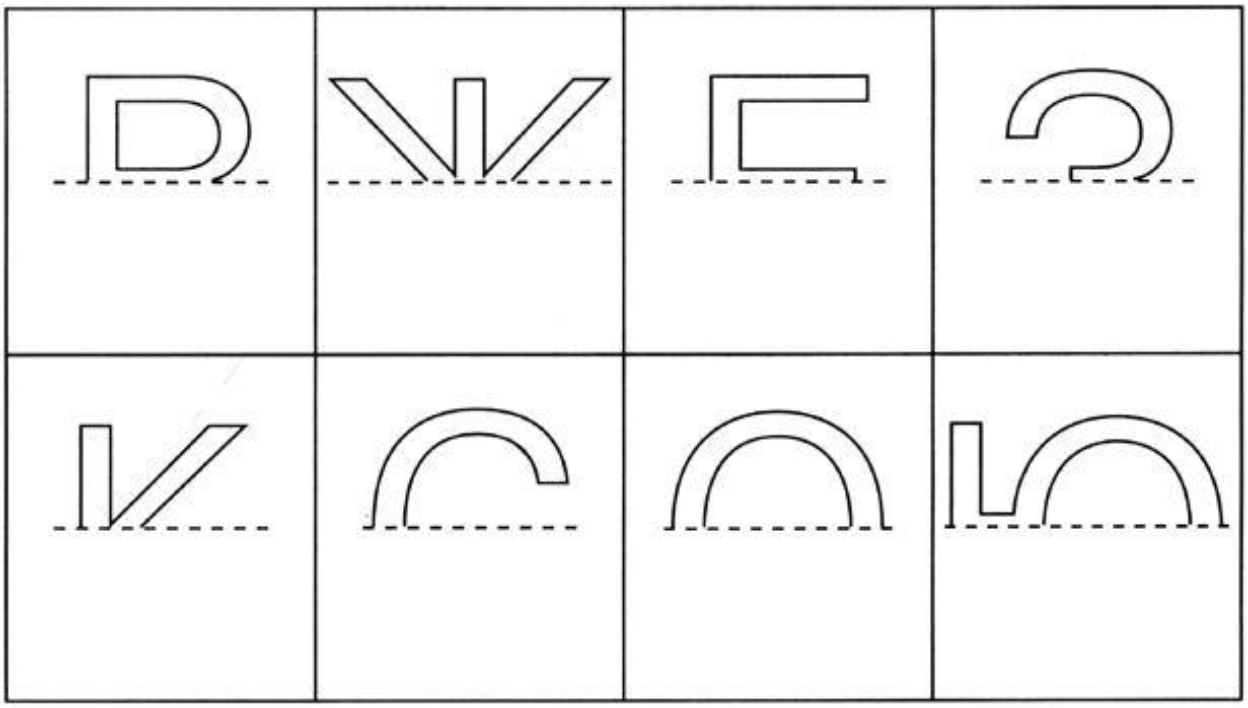
дифференцируемыми звуками (например, «сани», «шило», «шуба»). Ребёнок распределяет их по группам в зависимости от звука, подчёркивает или выделяет нужный звук.

Игры с пропущенными буквами. В словах пропущены буквы, которые соответствуют дифференцируемым звукам (например, «м_ска», «к_ска»). Ребёнок вставляет пропущенные буквы и объясняет выбор.

«Найди букву». Предложите ребенку рисунок с буквами, цифрами, написанными разным шрифтом, стилем и по-разному повернутыми. Он должен ответить, что за буквы нарисованы.



«Допиши букву». Покажите ребенку недорисованную (в различных вариантах) букву, цифру (слово). Попросите его определить, что за буква (слово) не дорисована, и дописать ее.



«На что похожа буква?» Спросите, на что похожа та или иная буква. Попросите дорисовать ее так, чтобы получился этот предмет. В другом варианте ребенок сам придумывает, во что превратить эту букву, дорисовав ее. То же с цифрами.

«Письмо в воздухе». Логопед рисует в воздухе перед ребенком различные фигуры, буквы, цифры и т. д., которые он должен опознать и назвать. На следующем этапе в воздухе прописываются их сочетания, а также целые слова. Этот прием эффективен при коррекции письма: пропуске букв, их заменах (например, ребенок путает строчные и прописные буквы, б н д, «и /п и др.), «зеркальном» написании и других ошибках. Далее ребенок выполняет необходимые движения вместе с логопедом, который может помочь ему «писать», подойдя к нему (спереди или сзади) и взяв его ладони в свои. Этот прием также обладает психотерапевтическим эффектом, снимая у детей страх перед школьной доской или тетрадью.

Работа с фонематическими рядами

Метод замещающего онтогенеза предполагает включение сенсомоторных и межполушарных упражнений, которые активизируют мозговую деятельность и улучшают фонематический анализ.

«Звуковые классики» (Линейный ряд звуков)

Необходимые картинки:

1. Напольный ряд: 4–5 больших листов или обручей, выложенных по прямой линии. В каждом кругу приклеена сюжетная картинка-поза (по одной на круг).

- ✓ Круг №1: «Цапля» – ребенок стоит на одной ноге, руки в стороны.
- ✓ Круг №2: «Ракета» – ребенок стоит по стойке смирно, руки над головой домиком.
- ✓ Круг №3: «Звезда» – ноги широко, руки вверх-в стороны.
- ✓ Круг №4: «Камень» – сесть на корточки, сжаться в комок.

2. Предметная картинка: например, «СОК».

Ход задания:

1. Ребенок стоит перед цепочкой кругов.

2. Взрослый произносит слово по звукам: [С] – [О] – [К], и на каждый звук показывает на соответствующий круг (например, [С] – круг с Цаплей, [О] – круг с Ракетой, [К] – круг с Камнем).

3. Проживание ряда телом: Задача ребенка – пропрыгать по кругам, останавливаясь и принимая позу, которая «привязана» к звуку. На [С] он замирает в позе «Цапля» и тянет: «С-с-с». На [О] – в позе «Ракета»: «О-о-о». На [К] – резко приседает в «Камень» и отрывисто: «К».

4. Обратный синтез: пройдя весь ряд, ребенок должен встать спиной к кругам и, вспоминая позы, назвать звуки по порядку, а затем синтезировать слово целиком.

Нейропсихологический смысл: Каждый звук получает уникальную проприоцептивную метку. При попытке переставить звуки местами тело «сопротивляется», потому что маршрут прыжков запомнился правильно.

«Слоговой оркестр с переключением»

Необходимые картинки:

1. Карточки-инструменты (ритмические символы):

✓ Изображение «Бубен» = слог с твердым, звонким, ударным звучанием (например, «БА», «ДА»).

✓ Изображение «Маракас» = слог с шипящим или свистящим звуком («ША», «СА»).

✓ Изображение «Колокольчик» = слог с сонором («ЛА», «РА»).

2. Лист с ритмическим рисунком: Нарисованы в ряд символы инструментов: Бубен – Маракас – Бубен.

Ход задания (билатеральная координация):

1. Раздайте ребенку реальные предметы (бубен в левую руку, маракас в правую) или их имитацию (хлопки).

2. Покажите ритмическую схему: «Бубен – Маракас».

3. Озвучьте задание: «На бубен мы говорим всегда слог ДА (и ударяем бубном). На маракас мы всегда говорим слог СА (и трясем маракасом)».

4. Развертывание ряда: Взрослый показывает указкой на картинки в разном порядке, а ребенок озвучивает слог и играет соответствующий ритм.

· Схема 1: ДА – СА – ДА – СА (переключение руки и артикуляции).

· Схема 2 (усложнение): СА – СА – ДА – СА.

5. Синтез в слово: после успешного проигрывания ритмического рисунка взрослый говорит: «Послушай, что у нас получилось, если сложить наши звуки: ДА + СА = ДАСА (коса?)». Ребенок записывает получившееся слово, проверяя, не заменил ли он [С] на [Ш] или [Д] на [Т] (акустические ошибки).

«Глазодвигательная цепочка»

Необходимые картинки:

1. Схема траекторий на стене/полу: Нарисованы круги в два ряда.

· Верхний ряд (Звонкие): Круги с картинками, символизирующими вибрацию. Например, внутри круга нарисован мохнатый шмель (З), звенящий комар (Зь), работающий мотор (Р).

· Нижний ряд (Глухие): Круги с холодными, прерывистыми символами. Например, лопнувший шарик (С), чайник со свистком (Сь).

2. Лазерная указка или игрушка на палочке.

Ход задания (метод «сопряженной гимнастики»):

1. Ребенок стоит или сидит, голова неподвижна.

2. Взрослый задает ряд из двух звуков, например: [З] – [С] .

3. Движение: Ребенок берет указку, направляет взгляд в верхний круг (Звонкий) и одновременно с движением глаз вверх язык тянется к верхним зубам, включается голос: «З-з-з».

4. Переключение: Взрослый командует «Переключи!». Ребенок резко переводит взгляд и указку в нижний круг (Глухой), язык синхронно уходит вниз («Горка»), голос выключается: «С-с-с».

5. Автоматизация ряда: Повторить5-6 раз без паузы, добиваясь быстрого антиципирующего переключения позы языка до команды голосом.

6. Перенос в письмо: после этого ребенок записывает в тетради буквенный ряд (З С З С С З), меняя цвет ручки в момент смены фонемы и положения языка. Красный цвет – звонкий (голос включен), синий – глухой.

«Семафор». Проговаривание гласных звуков с одновременными движениями рук (например, на звук [а] – руки в стороны, на [о] – руки вверх). Это развивает фонематический слух и координацию.

«Игра в мяч». Ребёнок ловит мяч и произносит слог или слово, а затем бросает мяч обратно, изменяя один звук (например, «ма» – »мя», «том» – »дом»). Упражнение развивает дифференциацию звуков и межполушарное взаимодействие.

Рисование букв и звуков на ладошках. Ребёнок с закрытыми глазами ощупывает букву, нарисованную на ладони, и называет её. Можно адаптировать упражнение для работы со звуками, связывая их с определёнными движениями или тактильными ощущениями.

Двуручное рисование или письмо. Ребёнок одновременно рисует или пишет буквы/слова двумя руками. Это активизирует оба полушария и улучшает межполушарное взаимодействие, что важно для фонематического анализа.

3.2.2.3. Блок для детей с аграмматической дисграфией.

Развитие грамматического строя речи

«Ходьба по предлогам»

Аграмматизмы часто возникают из-за несформированности схемы тела и квазипространственных представлений (право-лево, верх-низ, над-под). Ребенок просто не «чувствует» телом разницу между предлогами В, НА, ПОД, ЗА.

Необходимые картинки:

1. Карточки-схемы предлогов (графические символы):

· НА: Квадрат, а на нем кружочек.

· ПОД: Квадрат, а под ним кружочек.

· В (внутри): Полый квадрат, внутри которого кружочек.

· ЗА: Один квадрат, а из-за него выглядывает половина кружочка.

2. Крупный игровой реквизит: Обруч или большая коробка. Картинка большого нарисованного пенька на полу.

Ход задания (от движения, к слову):

1. Проживание телом: разложите перед обручем/коробкой карточки-схемы. Задача ребенка – самому стать «кубиком» и выполнить команду.

· «Залезь В коробку». Ребенок залезает, взрослый показывает карточку В.

· «Сядь НА пенек». Ребенок садится на картинку, логопед показывает карточку НА.

· «Спрячься ЗА стул». Показываем карточку ЗА.

2. Оречевление с картинками: показываем сюжетную картинку (например, кошка на крыше). Ребенок должен:

· Повторить позу (встать на четвереньки и представить себя на крыше).

· Поднять нужную карточку-схему (НА).

· Сказать: «Кошка сидит НА крыше».

3. Нейропсихологический узел: Перекрестная игра. Левой рукой берем карточку ПОД, а правая нога в этот момент тянется под стул. Это цементирует понимание предлога через мозолистое тело мозга.

«Ритмический падежный поезд»

Окончания слов – это линейная последовательность. Если у ребенка «смазанная» серийная организация движений, он будет съедать или путать флексии (окончания). Лечим ритмом и жестами.

Необходимые картинки:

1. Сюжетные цепочки: 3–4 картинки, объединенные одним героем.

· Картинка 1: Мальчик, улыбается (пустые руки).

· Картинка 2: Мальчик и мяч.

· Картинка 3: Мальчик смотрит телевизор.

· Картинка 4: Мальчик и мяч за окном (грустит).

2. Карточки жестов:

· Ладонь, прижатая к груди («я», «есть», Именительный падеж).

· Руки, вытянутые вперед с раскрытыми ладонями («даю», «вижу», Винительный/Дательный).

· Пальчик, указывающий вниз или в сторону («думаю о ком?», Творительный/Предложный).

Ход задания (метод ритмизации):

1. Прохлопывание цепочки: Взрослый показывает картинку 1: «Мальчик» (хлопок по коленям). Картинка 2: «У мальчика есть мяч» (два хлопка в ладоши).

2. Маркировка окончания: берем картинку 2 (Мальчик и мяч). Начинаем договаривать:

· Взрослый: «Мальчик взял что? Мя...» – и делает резкий бросок мячом (или хлопок). Ребенок в прыжке кричит: «МяЧ».

· Если нужно выучить Творительный падеж: «Мальчик играет с...» – и начинаем вращать кулачками перед грудью (как мотор). Ребенок крутит и тянет: «Мячом».

3. Жест-символ: показываем на картинку 3 (смотрит). Жест – рука к глазам. Говорим: «Смотрит (пауза) телевизор». Следим, чтобы окончание произносилось утрированно четко, одновременно с пиком движения (подпрыгнул или хлопнул). Тело запоминает, что в конце слова должен быть сигнал (флексия).

«Сортировка телом: ОН-ОНА-ОНО-ОНИ»

Дети с аграмматизмами часто путают род. В методике Семенович пол кабинета (игровой зоны) используется как наглядное пространство для категоризации.

Необходимые картинки:

1. Четыре больших маркера на пол: Разноцветные обручи или листы А3, приклеенные скотчем к полу.

· 1-й круг: Картинка МАЛЬЧИК (ОН).

· 2-й круг: Картинка ДЕВОЧКА (ОНА).

· 3-й круг: Картинка СОЛНЫШКО (ОНО).

· 4-й круг: Картинка ДЕТИ (ОНИ).

2. Мелкие предметные картинки: Лимон, кукла, окно, ножницы и т. д. (разложены в центре).

Ход задания (двигательная сортировка):

1. Ребенок стоит в центре. По команде ведущего он должен прыгнуть (или переползти) в нужный угол. Но не с пустыми руками.

2. Задание: «Найди картинку про НЕГО».

· Ребенок ищет картинку (например, «СТОЛ»), берет её в зубы (для подключения артикуляции) или в руки.

· Прыгает (как зайчик), именно прыжками (растормаживание подкорки) в нужный круг.

· Оказавшись в круге «ОН», громко произносит: «Мой стол. Он синий».

3. Защита от дисграфии: когда ребенок прыгнул в «ОН», попросите его написать пальцем в воздухе (в вертикальной плоскости) слово «ОН» и снова сказать: «Мой – ОН».

· Так мы связываем телесное ощущение пола, прыжок, моторный акт письма в воздухе и артикуляцию.

Работа над словообразованием и словоизменением

«Превращение слов: суффиксальные растяжки»

Необходимые картинки:

1. Карточки размеров:

· Маленький круг (точка) – символ «крошечный».

· Средний круг – символ «обычный».

· Огромный круг (во весь лист) – символ «огромный».

2. Предметная картинка: «ДОМ» (простой рисунок).

3. Карточки-суффиксы (для зрительной опоры): Написаны крупно: -ИК, -ИЩ, пустое окошко (нулевой суффикс).

Ход задания (проживание суффикса телом):

1. Разложите на полу три круга разного размера.

2. Покажите картинку «ДОМ». Ребенок встает в средний круг (обычный размер). Руками над головой он делает жест «крыша домиком». Произносит: «Дом».

3. Уменьшение:

· Взрослый показывает на маленький круг и карточку -ИК.

· Ребенок перепрыгивает в маленький круг. Тело сжимается: садится на корточки, руками над головой делает крошечную «крышу» (пальчики вместе).

· Произносит, сжимая все тело: «ДомИК».

4. Увеличение:

· Взрослый показывает на огромный круг и карточку -ИЩ.

· Ребенок перепрыгивает в большой круг. Тело максимально растягивается: встает на носочки, руки широко-широко над головой («огромная крыша»), ноги на ширине плеч. Поза максимально экспансивная.

· Произносит низким, громким голосом, растягивая рот: «ДомИЩЕ».

5. Автоматизация: Взрослый показывает картинки других предметов (КОТ, СТОЛ, ГЛАЗ). Ребенок должен сам прыгнуть в нужный круг, принять соответствующую позу и образовать слово.

«Падежная лесенка»

Необходимые картинки:

1. Плакат «Лесенка»: Нарисованная или построенная из кубиков лестница из 6 ступенек.

2. Карточки вопросов: на каждой ступеньке приклеена карточка-символ.

· Ступень 1: ЕСТЬ кто? что? (картинка «глаз»).

· Ступень 2: НЕТ кого? чего? (картинка «перечеркнутый глаз»).

· Ступень 3: ДАЮ кому? чему? (картинка «рука, протягивающая подарок»).

· Ступень 4: ВИЖУ кого? что? (картинка «глаз со стрелкой»).

· Ступень 5: ГОРЖУСЬ кем? чем? (картинка «человек с медалью»).

· Ступень 6: ДУМАЮ о ком? о чем? (картинка «облачко мысли»).

3. Игрушка-персонаж: Маленький игрушечный зайчик.

Ход задания (двигательное проживание падежей):

1. Ребенок сам становится «грамматическим акробатом». В руке у него игрушечный зайчик.

2. Он встает на ступеньку 1 (Именительный падеж). Поднимает зайчика вверх (показывает всем).

· Вопрос: «Это кто?» Ответ: «Зайчик» (руки вверх).

3. Поднимается на ступеньку 2 (Родительный падеж). Прячет зайчика за спину и смотрит по сторонам (жест поиска).

· Вопрос: «Нет кого?» Ответ: «ЗайчикА». Важно! Ребенок должен сделать шаг назад (ощущение отсутствия) и выделить голосом окончание.

4. Поднимается на ступеньку 3 (Дательный). Ребенок протягивает зайчика вперед на раскрытых ладонях и делает шаг к воображаемому другу.

· Вопрос: «Даю кому?» Ответ: «ЗайчикУ». Движение вперед.

5. Ключевой момент: Перепрыгивая со ступеньки на ступеньку, ребенок не просто говорит, а меняет позицию тела в пространстве. Падежное окончание связывается с вектором движения: вверх, назад, вперед.

«Приставочная машина»

Необходимые картинки:

1. Карточки-приставки (схемы движений):

· В (внутрь): Стрелка, указывающая внутрь квадрата.

· ВЫ (наружу): Стрелка из квадрата наружу.

· ПОД (вниз, под): Стрелка, ныряющая под линию.

· ОТ (прочь): Стрелка от круга.

· ЗА (скрыться): Стрелка, заходящая за квадрат.

2. Игровой реквизит: Обруч («нора»), стул («дерево»).

3. Базовая картинка глагола: Карточка «БЕЖАТЬ» (бегущий человечек).

Ход задания (проживание приставочного способа):

1. Разложите перед обручем карточку «БЕЖАТЬ» и карточки-приставки.

2. Ребенок стоит в нейтральной точке. Задача: выполнить действие и назвать его.

3. Взрослый молча показывает карточку-приставку В.

· Ребенок бежит и запрыгивает в обруч.

· Замирает внутри и кричит: «Вбежал!».

4. Взрослый показывает ВЫ.

· Ребенок выпрыгивает из обруча наружу.

· Кричит: «ВЫбежал!».

5. Взрослый показывает ПОД.

· Ребенок бежит и залезает под стул.

· Кричит: «ПОДбежал и залез».

6. Проверка через письмо: после серии двигательных проб ребенок садится за стол. Взрослый показывает только карточку-приставку (без движения). Ребенок должен записать полученный глагол, вспоминая свое движение. Моторная память подскажет, был ли это вход внутрь (В) или выход наружу (ВЫ), что предотвратит замены приставок на письме.

«Кулак-ребро-ладонь». Ребёнок последовательно меняет положение рук: кулак, ребро ладони, ладонь. При этом можно проговаривать этапы словообразования (например, «стол – столик – столовая»). Упражнение развивает последовательность действий и мелкую моторику.

«Колечки». Поочерёдное соединение пальцев с большим пальцем (от указательного к мизинцу и обратно). Одновременно ребёнок проговаривает цепочку словообразования (например, «бег – бегун – бегунья»).

Игры с мячом. Логопед бросает мяч и называет слово, ребёнок возвращает мяч и образует производное слово (например, «школа – школьник», «учить – учитель»).

Формирование навыков синтаксического анализа

«Живая схема предложения»

Необходимые картинки:

1. Напольные маркеры: 4–5 больших цветных кругов или квадратов, выложенных в линию.

2. Карточки условных обозначений:

· Человечек в активной позе (руки вверх) = слово-действие (глагол).

· Человечек, указывающий на себя = слово-предмет (существительное).

· Человечек с лупой = слово-признак (прилагательное).

3. Сюжетная картинка: «Девочка поливает цветы».

Ход задания (двигательное развертывание синтаксиса):

1. Разложите на полу 3–4 круга в линию (по количеству слов в предложении).

2. Ребенок стоит в начале дорожки. Взрослый показывает картинку «Девочка поливает цветы».

3. Пошаговый анализ с проживанием:

· Шаг 1 (Кто?): Ребенок прыгает в первый круг и принимает позу «слово-предмет» (указывает на себя). Произносит: «Девочка».

· Шаг 2 (Что делает?): прыгает во второй круг. Принимает позу «слово-

действие» (руки вверх, имитация полива). Произносит: «поливает».

· Шаг 3 (Что?): прыгает в третий круг. Снова поза «слово-предмет», но руки вытянуты вперед (на объект). Произносит: «цветы».

4. Синтез в обратном порядке: Ребенок идет спиной назад, возвращаясь по кругам, и на каждый круг называет слово, которое он там «оставил».

5. Проверка: Взрослый меняет картинки-позы местами (например, во второй круг кладет «предмет», а в первый – «действие»). Задача ребенка – пройти и сказать, получилось ли предложение, и исправить порядок прыжков.

«Синтаксический узел»

Необходимые картинки:

1. Карточки-символы частей речи:

· КТО/ЧТО: Красный квадрат с нарисованным мячом.

· КАКОЙ: Желтый треугольник с нарисованной палитрой красок.

· ЧТО ДЕЛАЕТ: Синий круг с нарисованным бегущим человечком.

2. Парные ленточки: Две ленты, связанные посередине узлом. Одна лента красная (существительное), другая желтая (прилагательное). Узел – символ согласования.

Ход задания (парная работа через движение):

1. Взрослый и ребенок берутся за связанные ленты.

2. Взрослый держит красную ленту и говорит: «Я слово МЯЧ». Ребенок держит желтую ленту и говорит: «Я слово КРАСНЫЙ».

3. Узел согласования: Взрослый тянет свою ленту вверх, ребенок должен, удерживая узел (связь!), подстроиться и тоже поднять руку. Вместе произносят: «Красный мяч». Движение вверх синхронно = окончание совпало.

4. Усложнение – изменение рода: Взрослый меняет красную ленту на зеленую (слово «СОЛНЦЕ», средний род). Ребенок с желтой лентой должен изменить позу (вместо движения вверх – движение в сторону, плавное) и произнести: «КраснОЕ солнце».

5. Добавление глагола: берется третья лента (синяя). Взрослый и ребенок теперь втроем (или ребенок двумя руками) должны сделать общее движение,

например, присесть и встать, удерживая связку. Произносят: «Красный мяч катится».

«Растяжка предложения»

Необходимые картинки:

1. Карточка «Пружинка»: Нарисована спираль, которая раскручивается от маленькой точки до большого круга.

2. Карточки-вопросы (пространственные метафоры):

· ГДЕ? – стрелка вниз (место под ногами).

· КОГДА? – солнышко и луна (время суток).

· КАК? – волнистая линия (образ действия).

3. Базовая картинка: «Мальчик рисует».

Ход задания (телесное распространение):

1. Ребенок стоит в центре комнаты. Это «ядро предложения».

2. Шаг 1 (Основа): Ребенок выполняет движение «рисование рукой в воздухе» и произносит: «Мальчик рисует». Тело занимает минимум места.

3. Шаг 2 (Добавляем «ГДЕ?»): Взрослый показывает карточку «ГДЕ?» (стрелка вниз). Ребенок делает шаг в сторону и приседает на корточки, одновременно продолжая рисовать рукой в воздухе. Произносит: «Мальчик рисует на столе».

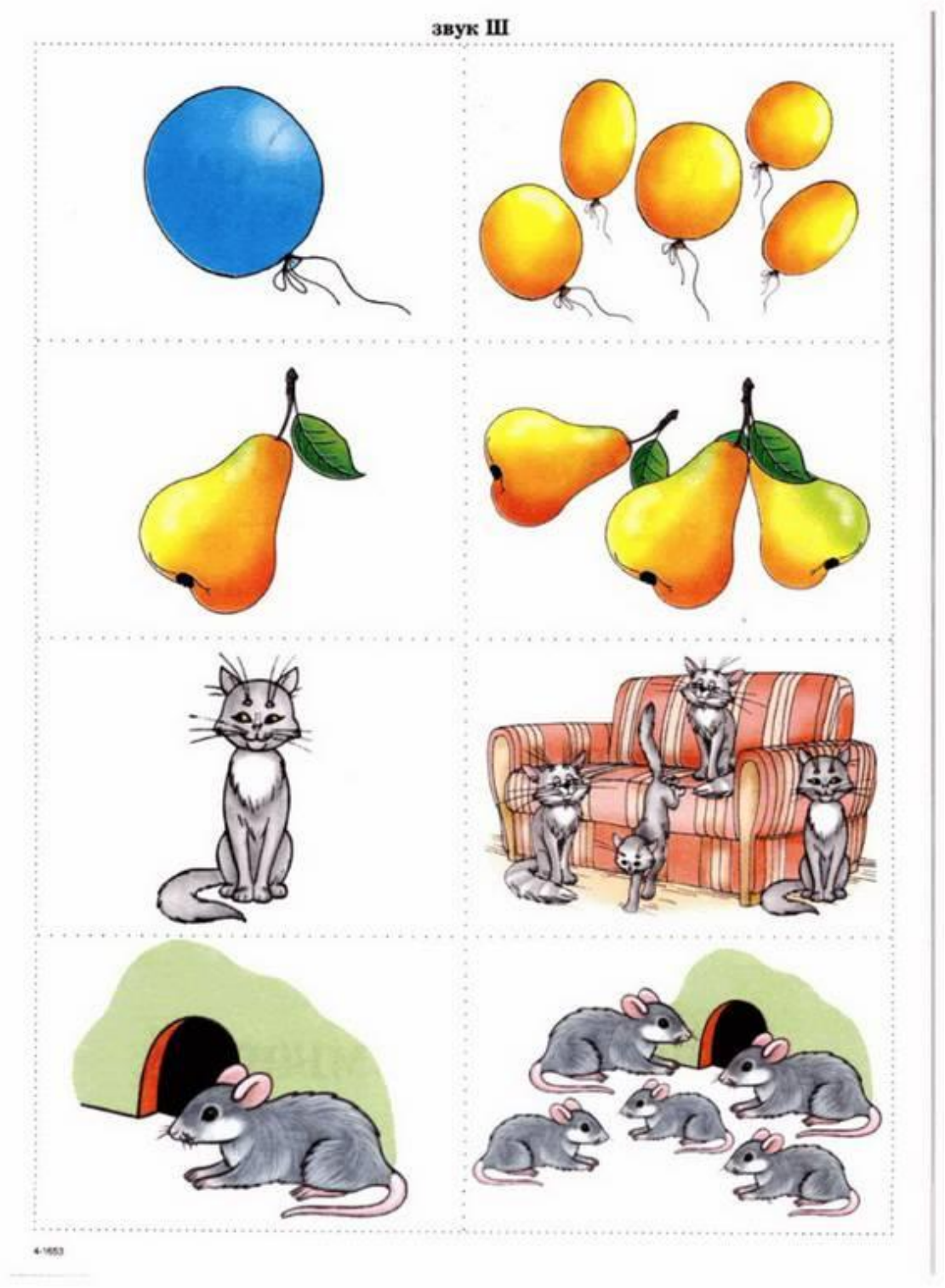
4. Шаг 3 (Добавляем «ЧЕМ?» или «КАК?»): Взрослый показывает волнистую линию. Ребенок меняет характер движения руки (медленно, плавно) и делает еще один шаг. Произносит: «Мальчик рисует красками на столе».

5. Визуализация спирали: после выполнения показать карточку «Пружинка». Объяснить: «Предложение растет, как пружинка. Сначала один виток, потом больше и больше».

6. Схематизация: Ребенок на доске рисует такую же спираль и в каждом витке записывает добавленное слово.

«Дорожка слов». Ребёнок одновременно правой и левой рукой выкладывает кружочки на дорожки парных картинок и проговаривает слова,

связанные синтаксически (например, «большой – маленький», «один – много»). Упражнение развивает межполушарное взаимодействие и понимание синтаксических связей.

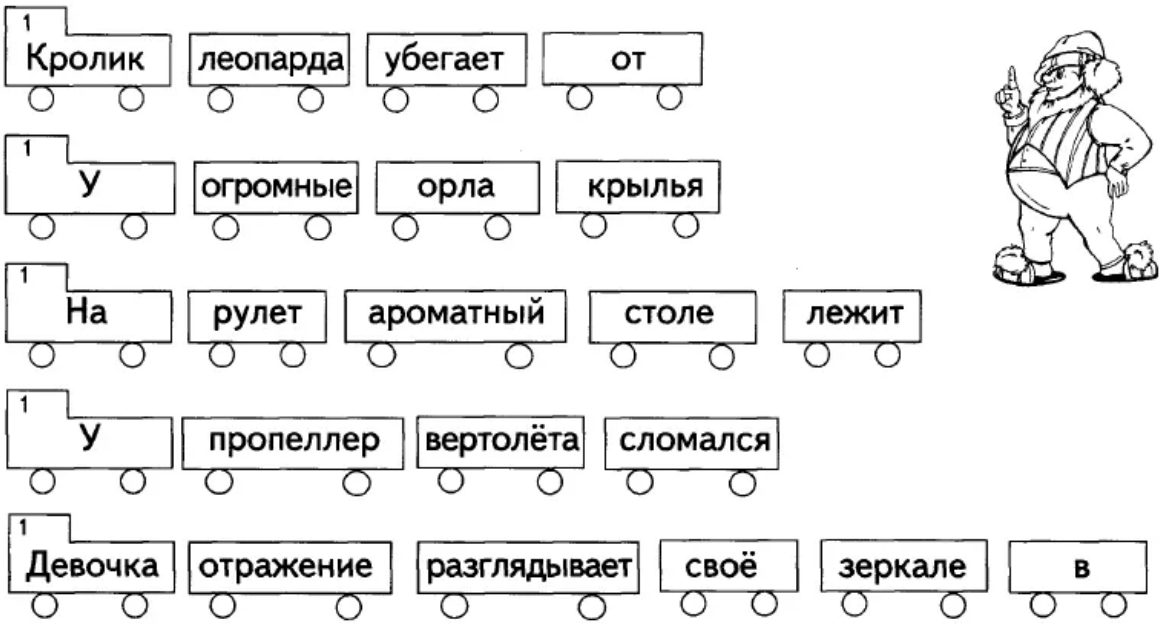


«Скажи наоборот». Ребёнок, стоя на балансировочной доске, отвечает на вопросы логопеда, называя слова, противоположные по значению

(например, «тяжёлый – лёгкий»). Это улучшает баланс, внимание и понимание антонимических отношений.

Анализ предложений с использованием зрительных опор. Например, схемы или карточки, где каждое слово представлено геометрической фигурой. Ребёнок соединяет фигуры линиями, показывая синтаксические связи (подлежащее – сказуемое, определение – определяемое слово).

«Составь предложение». Логопед даёт набор слов, ребёнок должен расставить их в правильном порядке, учитывая интонацию и смысловые связи. При этом можно использовать карточки с изображениями для визуализации.



3.3. Результаты контрольного эксперимента

Для доказательства эффективности проведенной работы мы провели повторные письменные работы с учащимися ввиде диктанта и списывания.

1. Списывание с печатного текста.

Весна.

Наступила весна. Рыхлый снег тает. Кругом журчат ручейки. У крыльца большая лужа. Детишки убрали коньки и лыжи. Они пускают кораблики. Все встречают весну.

2. Слуховой диктант.

Лес

Лес приносит человеку большую пользу. Деревья защищают землю от знойных лучей солнца и от ветров.

Прохлада и сырость сохраняются долго в тени лесов. Весной снег в лесу тает постепенно, и влага в лесу долго сохраняется.

Люди любят и берегут родные леса. Они охраняют старые леса и выращивают новые. Разводят леса там, где часто бывает засуха. (*56 слов)*

У детей после проведения логопедической работы налицо явный прогресс в развитии письменной речи. Перед началом обучения общее количество ошибок составляло 36, из них 17 аграмматических, 5 артикуляторно-акустических, то после коррекционной работы количество ошибок заметно сократилось – до 13, из них 3 артикуляторно-акустических.

Поскольку изначально было выявлено преобладание дисграфических ошибок таких как, ошибки из-за несформированности языкового анализа и синтеза, фонемного распознавания и аграмматизмы, а также дислексических– пропуски слогов и замены звуков (фонематические).

На основе этого мы строили работу с детьми на занятиях с пользуясь нейропсихологической методикой – «Метод замещающего онтогенеза» (МЗО) А. В. Семенович для коррекции нарушений письма.

Младшие школьники, с которыми мы проводили экспериментальную работу, посещали занятия на логопункте. С ними велась работа и над преодолением дисграфических ошибок других видов, которые были выявлены в меньшей степени.

Таблица

Сравнительный анализ соотношения дисграфических ошибок в письменной речи у учащихся до и после проведения экспериментального обучения

Типы ошибок	Количество ошибок	
	До обучения	После обучения
Ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза	6	3
Ошибки, связанные с заменой и смешением графически сходных букв	12	7
Аграмматизмы	17	10
Фонематические ошибки	9	5

Результаты контрольного эксперимента, представлены на диаграмме (рис.).

Рис. Результаты контрольного эксперимента

Повторное проведение диктанта и списывания указывает на положительныйрезультат проделанной работы.

После обучения ошибки, обусловленныенесформированностью языкового анализа и синтеза, составили 30% (отмечается снижение слитного написания предлогов и слов, раздельногонаписания слов). Ошибки на основе нарушения фонемного распознавания 45% (вписьменных работах уменьшилось количество замен фонетически близкихзвуков, неправильного обозначения мягкости согласных и их обозначения). Аграмматизмы 40% (в письменных работах сократилось количестванарушений в предложно-падежных конструкциях, последовательности слов впредложении и пропусков членов предложения). А также оптические ошибки 20% (уменьшилось количество замен графически сходных букв).

Полученные результаты указывают на наличие динамики и необходимость продолжения работы над дисграфическими ошибками.

Сравнительный анализ письменных и устных работ младших школьников, до и после коррекционного обучения выявил значительное снижение количества дисграфических ошибок. Наблюдается уменьшение числа аграмматизмов, и ошибок, связанных с несформированностью языкового анализа и синтеза, а также с трудностями фонемного распознавания.

Отмечаются положительные изменения не только в письменной речи, но и в поведении и успеваемости детей. Успешность в русском языке распространилась и на другие предметы, дети перестали бояться письменных заданий и стали увереннее вести себя на занятиях с педагогом.

Такую результативность можно объяснить полимодальным воздействием упражнений и использованием интерактивных средств. У младших школьников значительно улучшилось произвольное внимание, контроль, восприятие, память и мелкая моторика рук. Вследствие чего занятия на логопункте положительно сказались на преодолении нарушений письменной речи, а также на их поведении и коммуникативных навыках.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе экспериментального изучения ошибок на письме у младших школьников мы пришли к таким выводам, подчеркивающим важность данной проблемы в образовательном процессе. Около 90% школьников имели дисграфию, что подтверждает высокую распространённость данного нарушения в современной школьной популяции. Наиболее часто встречались: артикуляторно-акустическая дисграфия и аграмматическая. Системная коррекционная работа, учитывающая индивидуальные нейропсихологические профили учащихся, позволит существенно снизить уровень дисграфических ошибок и улучшить качество письменной речи. А ранняя диагностика и своевременная нейропсихологическая коррекция дисграфии поспособствует предупреждению вторичных учебных трудностей и социально-психологических проблем у младших школьников.

Диагностический этап подтвердил масштабность проблемы, а теоретический анализ показал, что дисграфия – не просто «ошибки письма», а комплексное нарушение, обусловленное несформированностью определённых мозговых механизмов.

На основании вышеизложенного была разработана комплексная коррекционная программа, состоящая из двух этапов: подготовительного и основного. Подготовительный этап включал экспериментальное обучение, направленное на развитие сенсомоторных и коммуникативных навыков, а также формирование психологических предпосылок для успешного обучения с использованием специально подобранных упражнений. Основной этап был посвящен непосредственной коррекции выявленных нарушений письма и чтения с применением средств интерактивной образовательной среды, что позволило расширить спектр видов деятельности и форм взаимодействия в процессе обучения.

Контрольный эксперимент подтвердил высокую эффективность предложенной коррекционной программы. Использование интерактивных средств в сочетании с традиционными методами обучения значительно повышает уровень учебного процесса и обладает значительным потенциалом для коррекции дисграфии и дислексии у учащихся начальных классов.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, задачи исследования реализованы, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова, Т.А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебнометодич. пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2014. – 208 с.

2. Ахутина, Т.В. Анализ ошибок письма с позиций нейропсихологии / Т. В. Ахутина // Проблемы детской речи. – СПб.: [б. и.], 1999. – С. 5–13.

3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – М.: Сфера, 2008. – 80 с.

4. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический анализ письма младших школьников / Т. В. Ахутина, Н. Г. Манелис // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 72–83.

5. Ахутина, Т.В. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / Т. В. Ахутина. – М.: Сфера, 2001. – 156 с.

6. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.

7. Ахутина, Т.В. Зрительно-пространственная память у младших школьников в норме и при трудностях письма / Т. В. Ахутина, Э. В. Золотарева // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 16–23.

8. Бахтиярова, Ш. Дисграфия – профилактика и коррекция / Ш. Бахтиярова // «Экономика и социум» - № 11(90). – 2021. [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/disgrafiya-profilaktika-i-korrektsiya-2/viewer (Дата обращения: 26 апреля 2026г)

9. Безруких, М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе / М. М. Безруких. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.

10. Бессонова, Т.П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения /

Т. П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2022. – Текст : непосредственный.

11. Бизюк, А.П. Основы нейропсихологии / А. П. Бизюк. – СПб : Речь, 2005. – 293 с.

12. Величенкова, О.А. Нейропсихологический анализ нарушений письма у младших школьников / О. А. Величенкова // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2011. – № 3. – С. 78–88.

13. Величенкова, О.А. Нейропсихологический подход к коррекции дисграфии / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая // Логопедическая помощь в системе образования : сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 42–49.

14. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. Г. Визель. – М.: АСТ, 2005. – 265 с.

15. Воронова, М.Н. Нейропсихологическое сопровождение детей с трудностями письма / М. Н. Воронова // Психологическая наука и образование. – 2020. – № 5. – С. 93–101.

16. Гафарова, З.Н. Современные направления логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников / З.Н. Гафарова // Форум молодых ученых - №10(14). – 2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-napravleniya-logopedicheskoy-raboty-po-korrektsii-disgrafii-u-mladshih-shkolnikov/viewer (Дата обращения: 26 апреля 2026г)

17. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж. М. Глозман. – М : Академия, 2009. – 272 с.

18. Гребенникова, О.В. Нейропсихологический подход к преодолению дисграфии у младших школьников / О. В. Гребенникова // Молодой ученый. – 2022. – № 12. – С. 501–503.

19. Дерюгина, А.С. Современные теоретические представления о дисграфии и проблема ее классификации / А. С. Дерюгина, Е. Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teoreticheskie-predstavleniya-

o-disgrafii-i-problema-ee-klassifikatsii (дата обращения: 26.05.2026).

20. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.

21. Елисеева, О.Н., Коротовских, Т.В. Современные проблемы образования: теория и практика //М: Просвещение, 2026. – Т. 2. – С. 308-311.

22. Ермолаева, М.В. Психология развивающей и коррекционной работы со школьниками / М. В. Ермолаева. – М.: МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2002. – 176 с.

23. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова // Логопедия сегодня. – 2013. – № 4. – С. 83–86.

24. Иншакова, О.Б. Нарушения письма у младших школьников: нейропсихологический анализ / О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 9–19.

25. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей / О. Б. Иншакова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 112 с.

26. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2007. – 286 с.

27. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.

28. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб.: МиМ, 2006. – 224 с.

29. Ларина, О.Д. Нейропсихологический подход к коррекции дисграфии у младших школьников / О. Д. Ларина, В. С. Киселева // Логопедия сегодня. – 2010. – № 4. – С. 33–39.

30. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 219 с.

31. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина.

– М.: Просвещение, 1968. – 367 с.

32. Леонова, Е.В., Павлечук В. С. Стратегии коррекционной работы по устранению дисграфии у младших школьников с овз //ББК 74.409 я43 С 56. – 2025. – С. 132.

33. Логинова, Е.А. Нейропсихологический анализ письма у детей с задержкой психического развития / Е. А. Логинова // Специальная психология. – 2021. – № 3. – С. 12–22.

34. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.

35. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2003. – 384 с.

36. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.

37. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста / Ю. В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2021. – 288 с.

38. Минниахметова, И.И. Сборник упражнений для коррекции дисграфии / И.И. Минниахметова // Образовательный портал PRODLENKA – 2019. [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/369536-sbornik-uprazhnenij-dlja-korrekcii-disgrafii (Дата обращения: 20 апреля 2026г)

39. Мисаренко, Г.Т. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г. Т. Мисаренко // Логопед. – 2014. – № 2. – С. 98–104.

40. Ощепкова, Е.Ю. Письменная речь в отечественной психолингвистике. / Е.Ю Ощепкова // [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://clc.li/OgFWv (Дата обращения: 26 апреля 2026г)

41. Пылаева, Н.М. Нейропсихологическая помощь детям с трудностями обучения / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина. – М.: Сфера, 2015. – 192 с.

42. Пылаева, Н.М. Школа внимания. Методика развития и коррекции

внимания у детей 5–7 лет / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина. – М.: Линка-Пресс, 2001. – 160 с.

43. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: Педагогика, 2003. – 296 с.

44. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.

45. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

46. Семенович, А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихина. – М.: Генезис, 2001. – 200 с.

47. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения младших школьников / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

48. Соболева, А.Е.Пишу без ошибок.Русский язык с нейропсихологом / А. Е. Соболева, Е. Н. Емельянова. – М.: Питер, 2024. – 96 с.

49. Соболева, А.Е. Русский язык с нейропсихологом / А. Е. Соболева. – М.: Эксмо, 2020. – 224 с.

50. Соколова, Е.Л. Нейропсихологический подход в работе с трудностями обучения младших школьников //Профессиональная ориентация. – 2026. – №. 1. – С. 37-40.

51. Сотникова, С.С. Нейропсихологическая структура письменной речи / С.С. Сотникова, К.В. Абрамова // [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://moluch.ru/conf/stud/archive/506/18286 (Дата обращения: 26 апреля 2026г)

52. Сунцова, А.В. Развиваем память, внимание, мышление: нейропсихологический подход / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – М.: Генезис, 2011. – 160 с.

53. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и

дисграфии) / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского. – М.: Медицина, 1969. – С. 190–212.

54. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, // [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://www.dissercat.com/content/sostoyanie-verbalnykh-i-neverbalnykh-funktsii-pri-obshchem-nedorazvitii-rechi-i-zaderzhke-ps (Дата обращения: 20 апреля 2026г)

55. Фотекова, Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ / Т. А. Фотекова // [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://www.dissercat.com/content/sostoyanie-verbalnykh-i-neverbalnykh-funktsii-pri-obshchem-nedorazvitii-rechi-i-zaderzhke-ps (Дата обращения: 20 апреля 2026г)

56. Хомская, Е.Д. Нейропсихология : учебник для вузов / Е. Д. Хомская. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.

57. Храковская, М.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция нарушений письма у школьников / М. Г. Храковская. – СПб.: Речь, 2008. – 96 с.

58. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М.: МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.

59. Шарифулина, И.А. Что такое дисграфия / И.А. Шарифулина // Вестник науки и образования – 2025. [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-disgrafiya/viewer (Дата обращения: 26 апреля 2026г)

60. Яковлева, Н.Н. Особенности диагностики и коррекции речевых нарушений у обучающихся с дисграфией в условиях интегративной образовательной среды //Специальное образование. – 2025. – №. 2 (78). – С. 93-108.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки: Специальное «дефектологическое» образование»
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
«01» сентября 2025 года
Протокол №
_____Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Селивановой Анастасии Андреевны

1. Тема работы «Нейропсихологические подходы к коррекции дисграфии у младших школьников»

Утверждена приказом по Университету «23» сентября 2025 г. № 1084/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 1 » июня 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: использование нейропсихологических приемов в коррекции специфических ошибок в письменных работах младших школьников.

Объект исследования: дисграфические ошибки младших школьников.

Предмет исследования: нейропсихологические приемы коррекции дисграфии младших школьников.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования письменной речи младших школьников.
2. Изучить и проанализировать ошибки в письменных работах младших школьников.

3. Провести коррекционную работу, направленную на преодоление дисграфических ошибок у младших школьников с помощью нейропсихологического подхода.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме коррекции дисграфии у младших школьников с применением нейропсихологических подходов	сентябрь 2025	Выполнено
2.	Провести изучение ошибок в письменных работах младших школьников в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2025 – Октябрь 2025 – апрель 2026	Выполнено
3.	Апробировать составленную работу, направленную на преодоление дисграфических ошибок у младших школьников с помощью нейропсихологического подхода.	Апрель 2026	Выполнено
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.		

6. Дата выдачи задания «01» сентября 2025 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Нейропсихологические подходы к коррекции дисграфии у младших школьников»
студентки 4 курса очной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Селивановой Анастасии Андреевны

Выпускная квалификационная работа Селивановой Анастасии Андреевны посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – изучения и коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Анастасия Андреевна провела анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, обобщила и систематизировала данные разных исследователей, а также о современных нейропсихологических подходах к коррекции дисграфии. Теоретический обзор позволил Селивановой А. А. обосновать выбор методов исследования и разработать программу формирующего эксперимента.

Студенткой проведено изучение письменных работ младших школьников. В ходе констатирующего эксперимента выявлена высокая распространённость дисграфических ошибок. Полученные данные позволили Анастасии Андреевне сформулировать обоснованные выводы о характере специфических ошибок.

Работа завершается методической частью: разработкой и апробацией системы нейропсихологических упражнений, основанных на методе замещающего онтогенеза. Подобранный для проведения экспериментального изучения речевой и наглядный материал, подготовленные конспекты логопедических занятий говорят о качественной методической готовности Анастасии Андреевны к осуществлению профессиональной деятельности.

Работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных игр, упражнений и занятий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи детям с дисграфией.

Выпускная квалификационная работа Селивановой Анастасии Андреевны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, может быть допущена к защите и заслуживает высокой оценки.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование» Карпушкина Е.А.

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

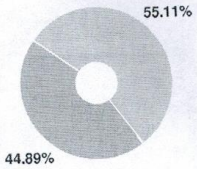
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пензенский государственный университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Селиванова Анастасия Андреевна
Самоцитирование рассчитано для: Селиванова Анастасия Андреевна
Название работы: Селиванова А.А Нейропсихологические подходы к коррекции дисграфии у младших школьников
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	44.89%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	55.11%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 28.05.2026

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.6-64, введение с.3-5, выводы с.64-65

Модули поиска: Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Коллекция НБУ; Публикации eLIBRARY; Рувики; СПС ГАРАНТ: аналитика; Патенты СССР, РФ, СНГ; Кольцо вузов; Шаблонные фразы; Профессиональная лексика. АПК и биотех; СМИ России и СНГ; Цитирование; Переводные заимствования; ИПС Адилет; Профессиональная лексика. Юриспруденция; PubMed; Профессиональная лексика. Медицина; IEEE; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Перефразирования по коллекции IEEE; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интернет в а...

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 28.05.26

Подпись проверяющего

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

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