

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у детей
младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Степаненко Виктория Александровна,
Обучающийся группы ЛПП-2241з

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	9
1.1. Психофизиологические механизмы формирования письма	9
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	14
1.3. Особенности развития письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	18
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	26
2.1. Организация констатирующего эксперимента, основные приемы, цели и задачи.....	26
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	28
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	46
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	46
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	53
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	78
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном мире взрослый человек должен в равной степени уметь грамотно и ясно излагать свои мысли как в устной, так и письменной речи. Поэтому одной из задач начального образования в школе является овладение навыком письма.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей. Обучающиеся данной категории имеют сохранный слух и интеллект, но обладают значительными нарушениями речи, которые в негативном ключе влияют на развитие психических процессов. Из года в год можно наблюдать увеличение числа детей, имеющих тяжелые нарушения речи. Им трудно овладеть речевыми функциями наравне с остальными обучающимися. Соответственно, переходя из дошкольного образовательного учреждения в школу, обучающиеся также испытывают значительные затруднения при овладении новым видом речевой деятельности, а именно письменной речью, так как устная речь не совершенна [52].

В исследованиях известных психологов, лингвистов, дефектологов и психолингвистов, таких как Л. С. Выготский [5], А. А. Леонтьев [23], А. Р. Лурия [27], Д. Б. Эльконин [54] и других, отмечается, что письменная речь формируется только через обучение, то есть самостоятельно не появляется, и включает в себя взаимодействие различных психических процессов. В процессе письменной речи принимают участие и взаимодействие несколько анализаторов: слуховой (восприятие звуков и их различение), зрительный (пространственное отношение, оптическое восприятие и различение), речедвигательный (кинестическое и кинестетическое ощущение). Если один из анализаторов выпадает или не сформирован на хорошем уровне, то это может привести к специфическому нарушению письма – дисграфии, или чтения – дислексии [27].

В современном мире письменная речь является важным источником получения информации и одним из быстрых способов коммуникации между

людьми. Дети, имеющие нарушения в письменной речи, имеют трудности в социализации, в поиске, переработке и приобретении информации. Дети, имеющие тяжелые нарушения речи имеют большие проблемы в усвоении таких дисциплин, как русский язык, литературное чтение, математике. Поэтому, для того чтобы снизить у обучающихся неуспеваемость по данным предметам, важно как можно раньше выявить нарушения в письменной речи и начать соответствующую коррекционную работу.

Овладение письменной речью является сложным умением, поэтому обучающиеся часто испытывают трудности в изучении этого навыка. Если ошибки со временем исправляются, а трудности преодолевается, то человек успешно осваивает письмо. Но если обучающийся не может преодолеть эти трудности, если не были своевременно выявлены ошибки на письме и предоставлена помощь по их преодолению, то это приводит к возникновению стойких нарушений письма, т. е. дисграфии и/или дизорфографии.

Несмотря на то, что тема дисграфии изучена достаточно широко и существует множество методических разработок для ее диагностики и коррекции, на сегодняшний день наблюдается несколько противоречий в определении «дисграфии» между отечественными и зарубежными исследователями.

Изучением дисграфии занимались и занимаются многие отечественные (Р. М. Боскис [4], Р. И. Лалаева [18], Р. Е. Левина [20], А. Н. Корнев [16], З. А. Репина [41], И. Н. Садовникова [42], М. Е. Хватцев [49] и др.) и зарубежные исследователи (Л. Релло [58], Р. И. Николсон и А. Дж. Фасетт [57]). По мнению зарубежных авторов, дисграфия – это синдром, который имеет неврологическое происхождение. Отечественные исследователи рассматривают дисграфию как следствие нарушений зрительного аппарата, в следствии чего страдает скорость переработки визуальной информации, и как следствие нарушения со стороны фонематических процессов, заключающихся в трудностях обработки

звуковой стороны речи, что мешает усвоению детьми звуковой составляющей письма.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования есть требование, в котором указано, что обучающийся начальных классов обязан овладеть навыком построения речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации. Младшие школьники, к концу обучения в начальной школе, должны уметь составлять тексты в устной и письменной форме. В разделе «Родной язык», результаты, также подчеркивается, что у обучающихся должно быть сформировано позитивное отношение к устной и письменной речи, должны овладеть первоначальными представлениями о нормах русского языка.

Таким образом, анализ литературных данных позволяет сделать вывод о том, что необходимо и дальше исследовать нарушения письменной речи у младших школьников, особенно в рамках общеобразовательной школы, так как учителя начальных классов придают вопросу о формировании письменной речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи недостаточное количество внимания. В большинстве случаев, учителя занимаются в большей степени развитием письма у обучающихся, которым не требуется адаптированная общеобразовательная программа и которые не имеют ограничений возможности здоровья. Таким образом, дети с тяжелыми нарушениями речи получают недостаточное количество внимания со стороны учителей и остаются в группе отстающих. Это порождает противоречие между тем, что в общеобразовательных школах осуществляется инклюзивное образование и тем, что дети младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи нуждаются в логопедической работе по преодолению нарушений письменной речи.

Проблема исследования – поиск путей и методов логопедической работы по преодолению специфических нарушений письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательной школе.

Объект исследования – нарушения письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в рамках инклюзивного образования.

Гипотеза исследования – предполагается, что коррекционная работа на логопедических занятиях по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи будет способствовать успешному овладению образовательной программы.

Цель исследования – на основе изучения особенностей письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи разработать и апробировать коррекционную работу по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи:

1. Изучить научную методическую литературу и научные источники по проблеме преодоления нарушения письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
2. Определить содержание констатирующего эксперимента, обозначить цели, задачи и проанализировать его результаты.
3. Определить и реализовать логопедическую работу по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
4. Проанализировать эффективность проделанной логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Методологические основания проблемы:

1. Развитие речи в онтогенезе и дизонтогенезе (В. И. Бельтюков, Л. С. Волкова, Н. А. Гвоздев, Р. Е. Левина, и др.).
2. Связь речи с другими психическими процессами (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев).

3. Системный подход в диагностике, анализе и коррекции речевых нарушений (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Р. Е. Левина, З. А. Репина, Г. В. Чиркина).

4. Система коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста в общеобразовательных школах (И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова).

Методы, используемые в исследовании:

1. Теоретический: анализ научной литературы по проблеме письменной речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2. Эмпирический: логопедическое обследование детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, проведение обучающего и контрольного экспериментов.

3. Интерпретационный: изучение результатов письменных работ детей, анализ результатов исследования и проведенной коррекционной работы.

Теоретическая значимость исследования: анализ научной литературы и обобщение материалов по описанию классификации дисграфии и методов диагностики детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, определение содержания логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательной школе.

Практическая значимость исследования заключается в разработке тематического плана занятий и в анализе результатов проведенных коррекционных мероприятий по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Экспериментальная база исследования. Исследование проходило на базе Березовского муниципального автономного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 9 города Березовского, Свердловской области. В исследовании принимало 10 детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, подтвержденное психолого-медико-педагогической комиссией.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Нарушения письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи связаны с недостаточной активностью познавательных процессов, особенно памяти и внимания. Познавательной деятельности школьников с дисграфией и дислексией характерны как общие возрастные, так и специфические признаки.

2. Познавательная деятельность обучающихся младшего школьного возраста, имеющих нарушения письма и чтения, обусловленных тяжелыми нарушениями речи, характеризуется более низким уровнем развития мышления, памяти, внимания, восприятия, неоднородностью и вариативностью проявлений, различной структурой нарушения, различия в структурных и функциональных компонентах психических функций

3. Эффективность коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи значительно увеличивается при целенаправленном развитии у них как общефункциональных, так и специфических механизмов письменной и речевой деятельности (мышления, внимания, восприятия, памяти) в процессе комплексного коррекционно-развивающего обучения

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, где отражается проблема, цель, предмет, объект и гипотеза исследования, ее актуальность, теоретическая и практическая значимость и задачи, трех глав – в первой главе приведено теоретическое обоснование проблемы, проанализированы особенности развития письменной речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи и нормы, во второй главе представлены методы констатирующего эксперимента и анализ его результатов, в третьей главе описывается коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, заключения, списка источников и литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1. Психофизиологические механизмы формирования и нарушения письма

Речь – один из основных видов деятельности человека. Это основной способ выражения собственных мыслей и общения с другими людьми. При помощи речи человек также способен получать и передавать информацию [33].

Речь существует в нескольких формах. Она бывает устной и письменной. Устная речь, это самая первая форма речи, которой овладевает человек. Письменной ее составляющей человек овладевает в более позднем возрасте. Она отличается от устной тем, что существует не в виде звукового сообщения, а в графическом виде (отражение звуков при помощи буквенных символов), и имеет строгий порядок слов [29].

Письменная речь интересует многих исследователей. А. Р. Лурия писал о том, что она является осознанной деятельностью, овладеть которой можно при помощи целенаправленного обучения [26]. Это подтверждается множеством исследований. Устная речь, как известно, развивается значительно раньше, и на ее основе формируется письменная речь.

А. Р. Лурия, проведя ни одно исследование, заметил, что развитие письменной речи не предоставляется возможным без взаимодействия межанализаторных связей и группы анализаторов (речедвигательный, речеслуховой, зрительный и двигательный) [26].

Письмо (сложная форма речевой деятельности, при помощи которой устная речь переводится в письменную при помощи грамматики и правописания) и собственно письменная речь (процесс создания связного высказывания) образуют в общем понимании письменную речь [31].

В норме процесс письма может быть сформирован в том случае, если на достаточном уровне развиты речевые и неречевые функции. Но если человек не обладает на достаточном уровне умением дифференцировать звуки на слух, правильно их произносить, ориентироваться в пространстве или не сформирован языковой и зрительный анализ и синтез, лексико-грамматический строй речи, то могут наблюдаться нарушения процесса формирования письма. Это приводит к дисграфии. Дисграфия – это нарушение процесса письма путем недостаточного уровня сформированности высших психических функций [26]. Это помогает сделать вывод о том, что в процессе письменной деятельности участвует практически все отделы головного мозга.

Л. С. Выготский [6], А. Н. Корнев [16, 17], Р. И. Лалаева [18], А. Р. Лурия [27], И. Н. Садовникова [42], Л. С. Цветкова [50] и др., рассматривали в своих работах психофизиологическую структуру письма.

Психофизиологический уровень в структуре письма – работа заднелобных, нижнетеменных, височных, передне-затылочных отделов головного мозга.

Являясь сложным видом человеческой деятельности, многоуровневым процессом, письмо включает в себя несколько этапов формирования. Их подробно рассматривал А. Р. Лурия [26].

В первую очередь, что нужно помнить, это то, что процесс письма не начнется без какого-либо побуждения к деятельности. Поэтому первым этапом является момент побуждения, возникновения мотивации или постановки задачи. Человек четко должен знать, для чего пишет, с какой целью это делает, например, для передачи или сохранения информации.

Для того, чтобы правильно передать информацию на бумаге, нужно провести анализ звуковой структуры. Это второй этап. Он и самый сложный из всех остальных. Для того чтобы написать целый текст, нужно написать предложения. Чтобы написать предложение, нужно написать слова. Но чтобы написать слово, необходимо определить звуковую структуру,

количество, последовательность и место каждого звука.

Дальше необходимо полученные звуки отразить на письме. Для этого необходимо перейти к третьему этапу: соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным образом буквы. При этом всем они должны быть отдифференцированы от тех, что могут быть сходны по написанию. Для данного этапа хорошо должен быть сформирован зрительный анализ и синтез, а также пространственные представления.

Как только все предыдущие ступени были преодолены, можно переходить к последнему этапу: моторная операция процесса. При помощи движений руки происходит воспроизведение зрительного образа буквы.

Таким образом, протекание данных этапов осуществляется на основе достаточного уровня сформированности речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Но если какая-либо из перечисленных функций будет отсутствовать или запаздывать в своем формировании, то могут наблюдаться нарушения процесса письма. То есть, мы можем наблюдать дисграфию.

Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма, которое проявляется в нарушении оптико-пространственного образа буквы, в смещениях или пропусках букв. Также наблюдаются ошибки в звуко-слоговом составе слова и структуре предложений [25].

Дисграфию у младших школьников можно диагностировать после того, как закончилось обучение «технике» письма, то есть тогда, когда данный навык переходит на этап автоматизации. То есть, это примерно, второй и третий год обучения [24].

Изучением дисграфии занимались: А. Р. Лурия, М. Е. Хватцев, Р. И. Лалаева. Они выделили несколько ее классификаций. Все они имеют разные основания.

А. Р. Лурия, выделяя несколько видов дисграфии, основывался на

нейропсихологическом подходе. Он обозначил: моторную, акустическую и оптическую дисграфию [36].

В свою очередь, М. Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии. Его классификация обусловлена недостаточным развитием у детей языкового уровня:

- 1) дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»);
- 2) оптическая дисграфия;
- 3) дисграфия на почве нарушения произносительного ритма;
- 4) дисграфия на почве акустической агнозии;
- 5) дисграфия при моторной и сенсорной афазии [50].

Созданием классификации занимались и сотрудники ЛГПИ им. Герцена. Позже она была дополнена Р. И. Лалаева. На данный момент, данная классификация включает в себя пять видов дисграфии, как и в классификации М. Е. Хватцева [25]:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. При данном варианте на письме у ребенка отражаются дефекты звукопроизношения. Обычно проявляется в заменах и пропусках букв, как на письме, так и в устной речи. Необходимо упомянуть, что на письме ошибки могут оставаться еще долгое время, даже если они были устранены на уровне устной речи.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, то есть акустическая дисграфия. При данном виде дисграфии характерна замена букв, которые схожи по звучанию с близким звуком, но при этом в устной речи ошибок в произношении не проявляются. Ошибки на письме могут быть следующие: неправильное обозначение согласных в мягкой позиции, по причине нарушения дифференциации твердых и мягких согласных на письме; парные согласные по принципу звонкости и глухости (п – б, ж – ш и др.), также страдают пары свистящих и шипящих. Частыми ошибками являются замены гласных. Это происходит не только тогда, когда звук находится в слабой позиции, но и когда он под ударением. Чаще всего это гласные: а – о,

о – у и е – и.

3. Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза. Причиной возникновения этого вида нарушения, считаются ошибки в различных формах языкового анализа и синтеза. Например, деления предложений на слова, фонематического и слогового анализа и синтеза. На письме это можно увидеть в форме искажения структуры слова, или даже целого предложения. Наиболее распространенными считаются ошибки на уровне звуко-буквенного содержания слова. Это могут быть пропуски согласных при их стечении, пропуск гласных, перестановки и добавления букв или слогов. На уровне предложения ошибки могут быть следующими: слитное написание предлогов, слов, или раздельное написание слова, также можно встретить раздельное написание приставки или корня.

4. Аграмматическая дисграфия. Основана на недостаточном уровне сформированности грамматического строя речи. Часто у детей, с такой формой дисграфии встречаются искажения в морфологической структуре слова, предложных конструкциях. Может быть нарушено синтаксическое оформление речи, нарушения согласования.

5. Оптическая дисграфия. К данному виду дисграфии приводит недоразвитие зрительного гнозиса, т.е. ребенок плохо воспринимает и соотносит величины объектов, их форму, размеры, плохо ориентируется в пространстве. В следствии этого на письме проявляется как замены и искажение букв на письме, то есть ребенок путает близкие по графическим начертаниям буквы. Чаще всего это прописные буквы в – д, т – ш.

Классификация, составленная сотрудниками ЛГПИ им. Герцена, дополненной Р. И. Лалаевой, считается на данный момент точной и актуальной. Она охватывает определенные несформированные операции процесса письма, позволяя сопоставить вид дисграфии и ее механизм возникновения. Все это помогает верно определить вид дисграфии и подобрать наиболее эффективные методы и методики коррекции.

Помимо дополнений со стороны Р. И. Лалаевой в эту классификацию,

И. Н. Садовникова [42] выделяет, дополнительно эволюционную (ложную) дисграфию. Механизмы проявления просты. Они связаны с появлением у детей во время начальной школы затруднений в процессе овладения письмом.

Таким образом, все вышесказанное показывает то, что развитие письма является самым сложным и длительным процессом. Письменная речь, в том числе и письмо, развивается на основе сформированной устной речи. Помимо этого, процессы письма, в норме, основаны на зрелости речевых и неречевых функций, сформированности слухового восприятия, дифференциации звуков на слух и их произношение, языкового анализа и синтеза, пространственных представлений. Если устная речь сформирована на недостаточном уровне или наблюдаются искажения в развитии перечисленных речевых и неречевых функций, то процесс овладения письмом затруднен. Тем самым, все это может привести к нарушению письма, то есть к дисграфии.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Особой группой детей, среди других групп детей с ограниченными возможностями здоровья, относят детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). К данной группе относят детей, у которых наблюдаются стойкие специфические искажения развития компонентов речевой системы (лексико-грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической стороны речи), но слух и интеллект сохранен.

Существует несколько классификаций нарушений речи. Но в современной логопедии используют две. Это клинико-педагогическая классификация (основана на изучении факторов и проявлений речевых нарушений) и психолого-педагогическая классификация (основана на нарушении средств общения) [48].

К клинико-педагогической классификации относят следующие речевые

нарушения: дисфония, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия, алалия, афазия, дислексия и дисграфия. Но к понятию тяжелые нарушения речи относятся некоторые из них. К ним относятся: дизартрия (кроме легкой степени), алалия, афазия, заикание (логоневроз), ринолалия. Определение данных терминов дано в приложении 1.

Наиболее актуальной, на сегодняшний день, остается психолого-педагогическая классификация, автором которой является Р. Е. Левина. При помощи данной классификации в дошкольных образовательных учреждениях и иногда в школах, комплектуются группы для речевых нарушений. Согласно этой классификации, выделяют две группы нарушений [25], это:

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Данный тип нарушений наблюдается у детей, у которых, в следствии нарушения фонематического восприятия и звукопроизношения, нарушен процесс развития произносительной стороны языка.

2. Общее недоразвитие речи. Данное нарушение характеризуется тем, что вся речевая система у ребенка нарушена.

К тяжелым нарушениям речи, в рамках этой классификации, относят последний вид речевых нарушений, так как страдает не только звуковая сторона речи, но и ее смысловая сторона.

Необходимо понимать, что общее недоразвитие речи включает в себя несколько уровней. На первом уровне наблюдается отсутствие при общении фразовой речи. Это происходит из-за длительной задержки появления в речи речевого подражания. Помимо отсутствия при общении фразовой речи, у детей наблюдается также не могут связно выразить свою мысль. Для них характерны специфические средства коммуникации (отдельные звуки или звукосочетания, лепет, обрывки слов), при помощи которых дети обозначают названия предметов, их действия и признаки. Могут использовать мимику, жесты и интонацию. Все это превращает речь ребенка во что-то непонятное, что невозможно понять вне ситуации [49].

На втором уровне речь трансформируется. В ней появляются

предпосылки к возникновению общеупотребительной речи. Фраза включает в себя от двух до четырех слов и встречаются простые предлоги. Но при объединении слов в фразу наблюдаются ошибки в их согласовании и управлении [14]. Затруднено понимание и использование терминов, обозначающих признаки предметов, их форму, цвет, материал. При передаче некоторых смысловых отношений, ребенок испытывает трудности и чаще прибегает к простому перечислению событий, предметов или действий. Не смотря на трудности в общении, дети вступают в контакт [44].

На третьем уровне, помимо лексических ошибок, можно наблюдать особенности связной речи, вызванные трудностями в формулировании развернутых высказываний и их оформления. Ребенок продолжает пользоваться простыми предложениями и пытается использовать сложные. Усвоение и понимание сложных грамматических форм затруднено. В связной речи могут наблюдаться пропуски событий или явлений, нарушение последовательности и связности рассказа, трудности в соблюдении временных и причинно-следственных связей. Звуковая сторона речи приближена к норме. Трудности возникают в произношении сложных слов [3].

Как было подчеркнуто ранее, развитие речи не может происходить целостно, если наблюдаются нарушения в развитии или формировании высших психических функций. У детей с тяжелыми нарушениями речи часто можно увидеть недостаточный уровень сформированности высших психических функций, таких как память, мышление, восприятие, внимание и речь.

Внимание детей с тяжелыми нарушениями речи часто имеет следующие особенности: неустойчивость, объем внимания снижен, затруднено его переключение и распределение [48].

Память имеет также свои особенности. Особенно они видны при сравнении с нормотипичными детьми. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается сниженный уровень вербальной памяти, запоминание

информации затруднено, поэтому детям сложно не только выполнить задание по запоминанию ряда слов, но и сложных инструкций, что приводит к снижению не только мотивации к обучению, но и усвоению новых знаний на уроках.

Дети с ТНР имеют некоторые особенности в развитии мышления. Конечно, дети данной категории ОВЗ имеют сохранный интеллект, что, несомненно, важно. Важность этого заключается в том, что они имеют полноценную базу для того, чтобы сформировать мыслительные операции, которые соотносятся с возрастными возможностями конкретного ребенка. Но, к сожалению, наглядно-образное мышление у них страдает и отстает в развитии. Также дети сталкиваются с трудностями в процессе овладения операциями анализа, сравнения и синтеза.

Формирование двигательных функций также затруднено. Они формируются с отставанием, что приводит к замедленному развитию всей двигательной сферы. Это значит, что ребенок не может скоординировать свои движения, что снижает их скорость и точность. В мелкой моторике можно заметить наличие пальцевого праксиса. Это заметно по движениям пальцев рук, которые характеризуются неточностью и не умением выполнить захват маленьких вещей и выполнить с ними точные действия, например, застегивание пуговиц или молнии будет приносить трудности [48].

Все это помогает нам понять, что нарушение речевого развития обусловлено дизонтогенезом высших психических функций, что несомненно влияет на развитие личностных качеств ребенка. Дети с ТНР, находясь в обществе с нормотипичными детьми и участвуя в процессе общения с ними, замечают свои речевые особенности. Они противопоставляют себя с другими и понимают, что отличаются от них. Все это приводит к тому, что обучающиеся начинают стесняться своего дефекта, некоторые становятся замкнутыми, но бывает, что напротив, становятся раздражительными.

Таким образом, коррекционная работа становится тем спасательным кругом, который поможет детям справиться со своим речевым дефектом, а

также поможет приобрести положительные черты характера и скорректирует высшие психические функции.

Но необходимо помнить, что дети, имеющие в анамнезе тяжелые нарушения речи в дошкольном возрасте, принадлежат к группе риска по возникновению нарушений письма и чтения. В дошкольных учреждениях стараются предупредить эти нарушения и не допустить в будущем их возникновения. Но к началу школьного возраста не всегда удается скорректировать все нарушения устной речи. В том случае, если письменная речь при дальнейшем обучении ребенка, начинает опираться на устную речь, которая нуждается в коррекционной работе, то шанс, что у ребенка появится дисграфия и дислексия, становится намного выше.

1.3. Особенности развития письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи

В следствии недоразвития разных составляющих речи, таких как: грамматика, фонетика, связная речь и лексика; у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются проблемы в усвоении навыков письма и чтения. Ошибки наблюдаются даже при элементарном его усвоении. Обучающиеся очень часто допускают именно те ошибки, которые связаны с низким уровнем сформированности фонетической стороны речи, грамматики и словарного запаса.

Это позволяет сделать вывод, что для обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи большое значение имеет последовательное и систематическое логопедическое сопровождение. Они нуждаются в комплексном обучении, которое будет затрагивать все стороны речи, особенно ее устной составляющей. Необходимо, в том числе, уделить особое внимание на развитие графомоторных функций, координации движений, ритмической стороны чтения и письма и навыков звукового анализа и синтеза, что подготовит их к этапу овладения письмом.

Очень важно понимать природу нарушения письма. Одним из первых, кто сделал входе своих исследований и наблюдений о причинах возникновения нарушений письма, стал Н. К. Монаков. По результатам исследований, он выявил, что письменная речь зависит в своем становлении от того, насколько хорошо сформирована устная речь [55].

Чуть позже были описаны сами процессы, которые нарушаются в связи с появлением нарушений письма и письменной речи. Е. Иллинг описывал это следующим образом:

1. Понимание оптического единства буквы и акустического единства звука.
2. Умение соотносить звук с буквой.
3. Синтез букв в слово.
4. Умение разделять слова на оптические и акустические элементы.
5. Понимание ударения, методики слова, гласных.
6. Осмысление прочитанного [55].

Помимо перечисленных процессов, проблемы наблюдаются и в обучении письму. Это связано, прежде всего с тем, что у ребенка недостаточно сформированы речевые и неречевые процессы. Обучающийся не владеет на должном уровне навыками: зрительного и слогового анализа и синтеза, пространственного представления, дифференциацией звуков, расстройствами эмоционально-волевой сферы и др. [46].

Таким образом, если один из процессов овладения письмом и чтения будет нарушен, а также будут наблюдаться нарушения устной речи, то это может привести к дисграфии.

Среди ошибок, имеющих дисграфический характер выделяют: пропуск букв, их перестановка, замена, написание букв зеркально и т. д. Трудности наблюдаются и при списывании текста. Такой переписанный текст может оказаться с ошибками, несмотря на то что обучающийся сравнивал написанное им с оригиналом.

А. Н. Корнев также отмечал, что возникновение проблем при обучении

обучающихся письму могут быть следствием биологической несформированностью мозговых структур; функциональной недостаточности; средовых условий, которые предъявляют высокие требования к психическим функциям, отстающих в развитии [17].

Ранее мы затрагивали классификации нарушений письма, дисграфии. Данные классификации показывают на механизмы проявлений ошибок на письме. Мы рассмотрели классификацию, разработанную сотрудниками кафедры логопедии СПбГУ им. А. И. Герцена, в основе которой находится учитывание нарушений отдельных операций письма. Данная классификация была дополнена Р. Е. Левиной, что позволило классификации учитывать не только уровень сформированности фонематических процессов, но также и уровень сформированности грамматики, лексики и связной речи. Это показало значимость того, что перед тем, как усвоить письменную речь, необходимо овладеть речью и языком [21].

Большую значимость, для реализации диагностики и психолого-педагогической коррекции нарушений письма, играет дифференциация дисграфии с позиции развития дефекта. Такую классификацию предложила С. Ф. Иваненко. Исследователь выделил несколько групп нарушений письма. При составлении классификации она учитывала возраст ребенка, этап обучения грамоте и степень выраженности дефекта, а также специфику нарушения. Всего выделено четыре группы:

1. Трудности в овладении письмом. Прослеживается нечеткое знание букв алфавита; перевод звука в букву вызывает трудности, как и перевод из буквы в звук; сложности в переводе печатной графемы в письменную; звукобуквенный анализ и синтез затруднен, как и чтение отдельных слогов, даже если буквы обучающийся знает хорошо; письмо под диктовку также вызывает затруднения. Все перечисленные трудности можно диагностировать уже на первом году обучения.

2. Нарушение формирования процесса письма. Данный вид нарушения процесса письма можно выявить во втором полугодии первого класса и в

начале обучения во втором классе. Показатели могут быть следующие: смешение письменных и печатных букв по различным признакам, например, по оптическим; при воспроизведении и удержании смыслового буквенного ряда также могут возникать проблемы; ошибки наблюдаются при списывании печатного текста; обучающиеся также испытывают трудности при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово, поэтому часто наблюдается побуквенное чтение. Помимо прочего, на письме у детей могут наблюдаться такие ошибки, как написание слов без гласных, написание слитно несколько слов или деление одного слова на «несколько».

3. Дисграфия. Выявить можно во втором полугодии второго года обучения. На данное нарушение будут указывать: стойкие ошибки одного или разного вида.

4. Дизорфография. Выявляется уже на третьем году обучения. На это указывает: обучающийся не умеет применять во время письма орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения, в связи с этим наблюдается большое количество орфографических ошибок в письменных работах.

И. Н. Садовника [42], изучая трудности овладения письменной речью у обучающихся, определила это как одну из значимых проблем в организации обучения еще на начальном уровне. Она также указала на то, что невозможно подобрать общего объяснения, которое бы могло подойти к абсолютно ко всем нарушениям письменной речи. Они должны быть основаны на совокупности факторов, таких как: сформированность речи, моторики, ритмических навыков на недостаточном уровне.

Н. И. Садовникова в своем исследовании использовала принцип поуровневого анализа характерных ошибок. Это делалось с целью систематизации и более точного изучения, чтобы в дальнейшем коррекционную работу можно было бы организовать с более эффективным в дальнейшем результатом. Данная исследовательская работа помогла исследователю выделить несколько видов ошибок. Они наблюдались на

различных уровнях [42]:

1. Ошибки на уровне буквы и слога. Это наиболее часто встречающийся вид ошибок, а также это многочисленная группа. На данном уровне отмечаются трудности в развитии фонематического (звукового) анализа, фонематического восприятия (т. е. различение фонем) и т. д.

Ошибки звукового анализа, как писал Д. Б. Эльконин, заключаются в виде неспособности определять последовательность и число звуков в слове. В свою очередь, В. К. Орфинская, описывала в своих работах как сложные, так и простые формы фонематического анализа. Сюда она включала выделение звука из других фонем и целого слова в первой позиции, а также целый звуковой анализ слова. В случае несформированности данного процесса, на письме это будет проявляться как пропуски (обучающийся не выделяет в составе слова все звуковые компоненты), перестановка, добавление лишних букв или слогов.

При более серьезном нарушении звукового анализа, которые приводят к искажению и нарушению структуры слова, наблюдается пропуск нескольких букв в слове. Причинами этого могут стать встречи одноименных букв на стыках слов, соединение слогов с одинаковыми буквами, чаще гласными.

Перестановки букв и слогов чаще появляются из-за сложности процесса анализа последовательности звуков в слове, но при этом не нарушена (редко) слоговая структура. Но если в слове есть стечение согласных, то в таком случае нарушения слоговой структуры нарушаются чаще.

Помимо перестановки букв, пропусков, могут наблюдаться и добавления лишних. Чаще всего эти ошибки наблюдаются с гласными. Это происходит, если ребенок во время проговаривания допускает ошибку, или заикнулся на какой-то букве или слоге. Здесь же можно говорить и о том, что при написании слова с прописной буквы, обучающийся прописывает первую два раза, одну как прописную, то есть заглавную, а другую строчной,

то есть маленькой.

Ошибки фонематического восприятия. Главной причиной можно назвать трудности дифференциации фонем, которые сходны по акустико-артикуляционным формам. Если в устной речи неумение различать звуки приводит к смешениям и замена при их произнесении, то на письме это будут ошибки в виде смешений букв, но не их замена. Смешение букв на письме происходит тогда, когда обучающийся, услышав слово, не верно определил в нем какой-то звук и подобрал неверную букву, что происходит из-за неспособности соотносить фонемы с графемой; наблюдается непрочная связь между зрительным образом буквы и ее значением; трудность в различении фонем, которые обладают акустико-артикуляционным сходством.

Чаще всего смешение букв наблюдается среди парных звонких и глухих согласных; сонорных; лабиализованных гласных; свистящих и шипящих; аффрикаты могут смешиваться не только между собой, но и с любым из своих компонентов.

Смешение букв происходит и по кинетическому сходству, а не только по акустико-артикуляционному. Они имеют стойкий и закономерный характер, из-за чего значительно влияют на качество письменной речи. Они имеют тенденцию к росту. И в случае, если коррекция не началась вовремя, приводят к задержке формирования речемыслительной деятельности школьников.

Помимо этих ошибок, могут наблюдаться навязчивые повторы одной буквы или слога (*персеверации*) и *антипации* (забегание при чтении вперед, при этом наблюдается угадывающее чтение, при котором обучающийся, забегая вперед, не понимает, о чем говорит автор в тексте).

2. Ошибки на уровне слова. Часто возникают по причине того, что обучающиеся не могут не только услышать, но и выделить в речевом потоке устоявшиеся речевые единицы и их элементы. Эти ошибки становятся причинами появления слитного написания слов, то есть отсутствие пробелов между словами, и могут разделить слово на несколько частей.

3. Ошибки, связанные с предложением. Данный вид ошибок выявить легче. Они проявляют себя на письме в виде отсутствия границ предложений, аграмматизмов (связь слов в предложении нарушена, как и установлении их категориальных различий в рамках частей речи). Причинами этого могут быть, в первую очередь, с особенностями внимания обучающихся, а также в том случае, если просодическая сторона речи формируется с некоторыми трудностями и проблемами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что процесс формирования письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи затруднен. Это наблюдается в несформированности мелкой моторики, недостаточном уровне сформированности устной речи, особенно звукопроизношения и восприятия, а также нарушение координации и ориентировки в пространстве.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Теоретический анализ литературы позволил сделать следующие выводы:

1. Работа таких анализаторов, как: речедвигательный, речеслуховой, зрительный и двигательный; является психофизиологической основой письма. Письмо – это сложная форма речевой деятельности, при помощи которой устная речь переводится в письменную при помощи грамматики и правописания; а письменная речь – это процесс создания связного высказывания. Два этих понятия формируют общее понятие письменной речи. Для формирования навыка письма, необходимо, чтобы к моменту начала обучения в школе, у обучающегося была сформирована устная речь на уровне нормы, зрение, слух, умение ориентироваться в пространстве, мелкая моторика также должны быть сохранены. Если какой-либо навык или психический процесс, будет не сформирован или отставать в развитии, то это может повлиять в дальнейшем на формирование навыка письма, что приведет к его нарушению.

2. В качестве обозначения нарушений процессов письма, принято употреблять понятие: «дисграфия». Исследователи, занимающиеся и занимавшиеся исследованиями дисграфии, выяснили, что механизмом проявления данного нарушения, являются стойкие, повторяющиеся ошибки, которые возникают при несформированности психических процессов, которые участвуют в процессе письма.

3. Анализ психолого-педагогической характеристики детей с тяжелыми нарушениями речи показал, что дети данной категории имеют неустойчивое внимание, его объем снижен, по сравнению с нормотипичными детьми. Обучающиеся сталкиваются с трудностями в процессе овладения операциями языкового анализа и синтеза. Все это негативно сказывается на формировании навыка письма.

Таким образом, полученные нами данные, помогают определить направления исследования письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Для более точного исследования нам нужно будет провести обследование устной речи и определить уровень сформированности фонетической стороны речи, фонематических процессы и звукового анализа.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация констатирующего эксперимента, основные приемы, цели и задачи

Цель нашего констатирующего эксперимента заключается в исследовании особенностей нарушений письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать методики обследования письма, устной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и разработать критерии оценивания результатов.
2. Провести обследование устной речи и письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.
3. Выполнить качественный и количественный анализ результатов.

Констатирующий эксперимент, направленный на исследование особенностей письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, проводился на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 9 (БМАОУ СОШ № 9) города Березовского Свердловской области. В обследовании принимало участие 10 обучающихся третьего и четвертого класса с тяжелыми нарушениями речи. Все обучающиеся обучаются по программе «Школа России» и, по заключению из медицинской карты не имеют нарушения интеллектуального развития, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Эксперимент проходил в следующие сроки: с 1 сентября 2023 года по 15 сентября 2023 года.

Для реализации констатирующего эксперимента, необходимо учитывать принципы, сформулированные Р. Е. Левиной [22]:

1. Принцип развития – анализ речевого нарушения в

противопоставлении уровня развития речевой деятельности у детей в норме.

2. Принцип системного подхода. Речь не существует вне ее компонентов, каждый ее компонент имеет между собой прочную связь. Если один из компонентов будет выпадать, опаздывать в своем развитии, то это будет влиять на развитие всех остальных компонентов. Таким образом, недостатки в звукопроизношении могут влиять не только на произносительную сторону речи, но и существенно осложнять процесс овладения навыками письма и чтения, что, несомненно, приведет к их нарушению, в связи с нарушением звукового анализа и синтеза.

3. Принцип рассматривания речевых нарушений во взаимодействии речи с другими сторонами психического развития, основано на том, что речь тесно взаимодействует с остальными компонентами психики, так как сама является одним из ее структурных компонентов.

4. Онтогенетический принцип. По-другому, данный принцип называют принципом развития. Из этого можно сделать вывод о том, что в рамках данного принципа очень важно знать нормы речевого развития. Это поможет подобрать эффективные методы и методики коррекции при нарушении какого-либо компонента речи, а также поможет вовремя диагностировать отклонение в речевом развитии.

5. Учет симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта. Необходимо определять причины, механизмы и симптомы нарушения. Помимо этого, важно обнаружить ведущее расстройство и соотносить симптомы речевой и неречевой функции в структуре дефекта. Это поможет не только определить структуру дефекта, но и создать эффективную коррекционную работу.

Исследование письма обучающихся включало в себя несколько блоков:

В 1 блоке исследуется состояние моторики (мелкой, общей, артикуляционной).

Во 2 блоке изучается состояние всех компонентов устной речи, а именно: звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, языковой

анализ и синтез, лексико-грамматическая сторона речи.

В 3 блоке исследуется уровень сформированности письма (списывание, диктант).

Для исследования уровня сформированности устной речи и моторики использовалась речевая карта Н. М. Трубниковой [4] и ее методические указания. Заполненная речевая карта на одного ребенка представлена в приложении 2.

Исследование письма происходило при помощи методик и методических рекомендаций О. Б. Иншаковой [13].

Методика О. Б. Иншаковой является стандартизированной. Ее цель – выявить нарушения со стороны письма у младших школьников. Обследование предлагается провести через выполнение следующих видов работ:

1. Слуховой диктант.
2. Списывание с печатного текста.
3. Списывание с рукописного текста.

Полученные ошибки в рамках этой методики можно будет разделить на: замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; оптические ошибки; моторные ошибки; зрительно-моторные ошибки; зрительно-пространственные ошибки и ошибки звукового анализа и синтеза.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

После подбора методик для диагностики состояния устной и письменной речи было принято решение для проведения логопедической диагностики.

После логопедического обследования младших школьников был проведен количественный и качественный анализ результатов (см. приложение 3) и разработана система оценивания.

Далее высчитывался средний балл по каждому из направлений. Это помогло определить уровень сформированности моторной сферы и устной речи:

3 балла – высокий уровень сформированности общей, мелкой, артикуляционной моторики.

От 2,9 балла до 2 баллов – средний уровень сформированности общей, мелкой, артикуляционной моторики.

От 1,9 балла до 1 балла – низкий уровень сформированности общей, мелкой, артикуляционной моторики.

Рассмотрим более подробно каждый из блоков диагностики.

В 1 блоке обследовалась *моторная сфера* (общая, мелкая и артикуляционная моторика) по методике Н.М. Трубниковой.

На рисунке 1 показаны результаты обследования *моторной сферы* у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи по направлениям: общая, мелкая и артикуляционная моторика. Подробные результаты представлены в приложении 3.

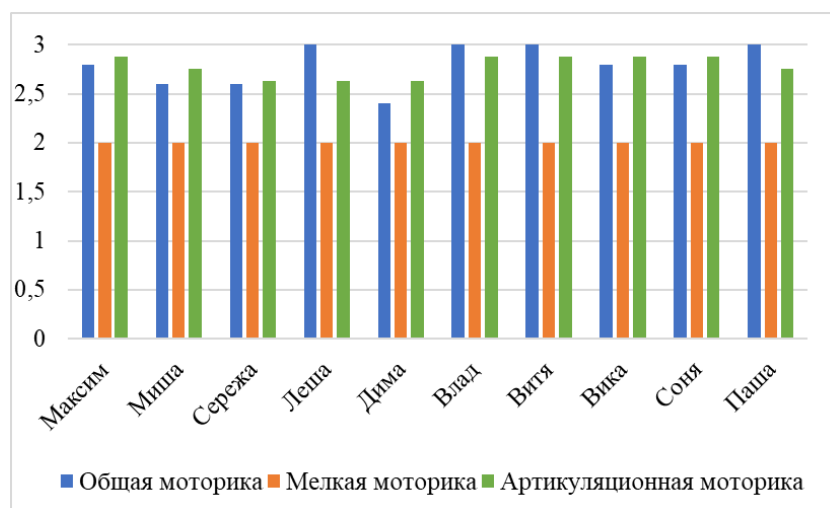


Рис. 1. Анализ уровня развития моторной сферы

Из полученных данных видно, что у всех обучающихся наблюдается средний уровень развития моторной сферы.

Диагностика *общей моторики* (см. рис. 2) затрагивала такие направления, как: переключаемость движений, самоконтроль, двигательная

память, статическая и динамическая координация движений, темп, и пространственная организация движений, ритмическое чувство.

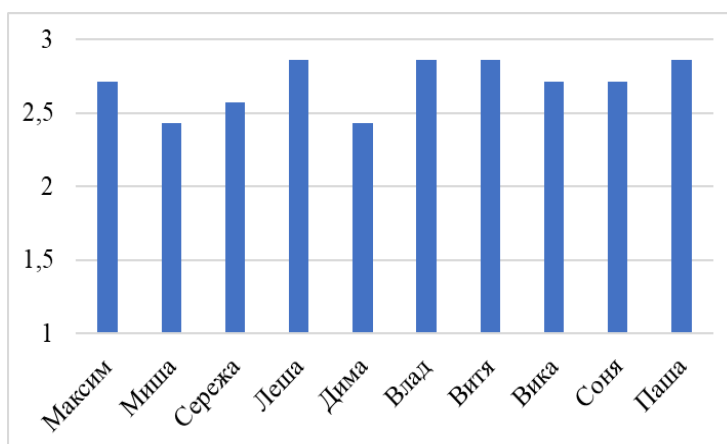


Рис. 2. Результаты обследования общей моторики

Лучше всего обучающиеся справились с заданиями, направленные на исследование пространственной организации движений и темпа. 100% обучающихся показали высокий уровень выполнения заданий. Все хорошо умеют ориентироваться в пространстве, знают стороны тела. Никто из обучающихся не испытывал неуверенности при выполнении движений. Темп выполнения был в норме.

Хуже всего обучающиеся справились с заданием на исследование ритмического чувства. Обучающиеся неправильно воспроизводили ритм, торопились, или наоборот, делали медленно. Исследование динамической координацией движения тоже показало низкие результаты. Обучающиеся не имели трудностей при выполнении заданий на приседания. Они не касались пола пятками, не испытывали напряжения, не раскачивались и практически не становились на ступню. Другое задание, в котором нужно было чередовать шаги и хлопки, вызвало значительные затруднения у 50%. Максим и Соня смогли выполнить правильно задания со второго раза, а Миша, Сережа и Дима только с третьего. Максиму, Соне, Мише, Сереже, Диме было сложно чередовать шаги и хлопки. Также у Миши наблюдалось напряжение при выполнении заданий.

Немного лучше обучающиеся справились с выполнением заданий на

исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб. Общая оценка 2,6 балла, что соответствует среднему уровню развития. 40% обучающихся не справилось с заданием на высоком уровне. Сережа, Вика, Миша и Дима неправильно выполнили последовательность движений, часто путались в них, иногда придумывали свои собственные движения (Вика). Правильно получилось выполнить со второй попытки. Миша испытывал трудности при переключении с одного движения на другое: делал это медленно, часто задумывался, и допустил несколько ошибок при выполнении последовательности.

Ближе к высокому уровню: 2,9 балла, наблюдается в серии заданий на исследование произвольного торможения и статической координации движений. В каждом из направлений только 10% получили средний уровень. У Димы наблюдались трудности в выполнении задания на статическую координацию движений. Во время удержания позы он раскачивался из стороны в сторону, один раз сошел с места, касался пола одной ногой. Миша испытывал трудности в выполнении заданий на произвольное торможение движений.

Таким образом, обследование общей моторики показало, что у 40% обучающихся (Леша, Влад, Витя, Паша) общая моторика сформирована на высоком уровне. У 60% – средний уровень сформированности общей моторики.

Изучение *мелкой моторики* (см. рис. 3) выявило, что у 100% обучающихся сформированность мелкой моторики находится на среднем уровне.

Все обучающиеся испытывали проблемы при выполнении задания, в котором необходимо было положить второй палец на третий с закрытыми глазами. Обучающиеся долго думали, путали пальцы местами и замечали ошибку только после того, как открывали глаза. Проба «кулак – ребро – ладонь» также не была выполнена правильно. При медленном темпе

движения на правой и левой руке отдельно обучающиеся выполняли последовательность правильно, но при ускорении темпа последовательность нарушалась. При воспроизведении пробы на обеих руках одновременно, даже при медленном темпе возникали ошибки в последовательности: одна из рук подстраивалась под движения второй руки.

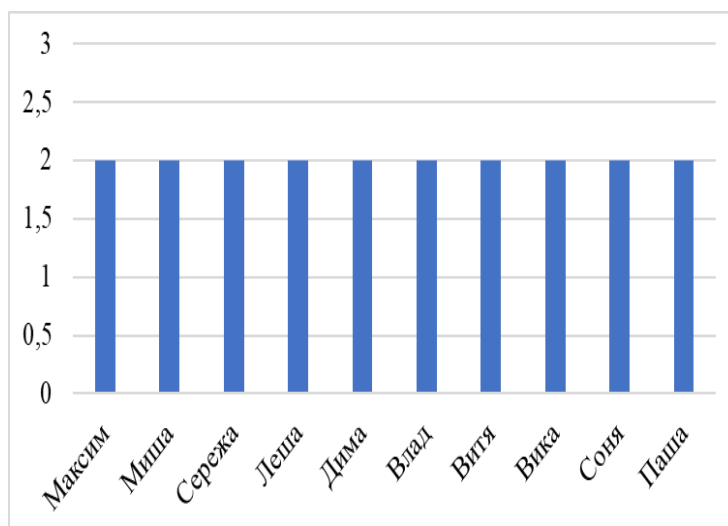


Рис. 3. Результаты обследования мелкой моторики

Во время выполнения заданий у обучающихся наблюдалась напряженность пальцев рук (Миша, Дима, Сергей, Максим), скованность в движении пальцев (Вика, Соня, Сергей, Алексей, Максим), нарушение переключаемости движений (Миша, Вика, Соня, Паша, Дима).

Все выявленные нарушения в мелкой моторике могут проявлять себя во время письма. Напряженные пальцы рук, трудности в переключаемости движений их скованность, что может привести к замедлению письма, быстрому уставанию ведущей руки и нарушению почерка.

Далее проводилось обследование *артикуляционной моторики* (см. рис. 4), которое включало статические и динамические задания. Анализ полученных результатов показал, что 100% обучающихся имеют средний уровень сформированности артикуляционной моторики. Из нарушений было выявлено: тремор языка у всех обучающихся, тонус языка при многократном повторении проб (Алексей, Сергей, Дима).

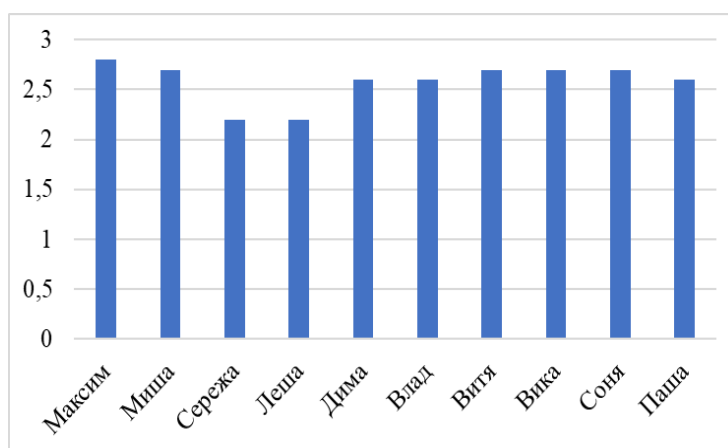


Рис. 4. Результаты обследования артикуляционной моторики

Все вышеуказанные результаты показывают, что моторная сфера развита недостаточно и не соответствует возрастной норме. Выявленные нарушения могут не только сказываться на устной речи, но и находить свое отражении во время письма, например: быстрая утомляемость, снижение скорости письма, трудности переключения при выведении букв и т. д. Поэтому во время коррекционной работы на занятиях будет проводиться артикуляционная и пальчиковая гимнастика.

Во втором блоке задания были направлены на исследование развития *устной речи*: состояние звукопроизношения, фонематических процессов, языковой анализ и синтез, лексико-грамматическая сторона речи у обучающихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи по методике Н. М. Трубниковой и ее рекомендациям.

Обследование проводилось индивидуально с каждым обучающимся.

Сначала исследовалось звукопроизношение. Согласно выбранной методике, предлагалось назвать слова, которые имеют исследуемый звук в начале, середине и конце слова. Материалы диагностики и система оценивания представлены в приложении 3. В случае, если исследуемый звук произносился неправильно, предлагалось дополнительно произнести его изолированно.

В момент обследования были выявлены нарушения в произношении, сонорных, свистящих, шипящих. У Сережи и Леша наблюдается боковой

сигматизм, из-за чего произносят [с], [с'] и [ш] изолированно. У Леши, Сережи, Димы и Паши, наблюдались параротацизмы. У остальных обучающихся не было выявлено дефектов в звукопроизношении.

Таким образом, 60% обучающихся имеют высокий уровень сформированности звукопроизношения. Средний уровень сформированности звукопроизношения наблюдается у 20% обучающихся. У 20% низкий уровень сформированности произношения (см. рис. 5).

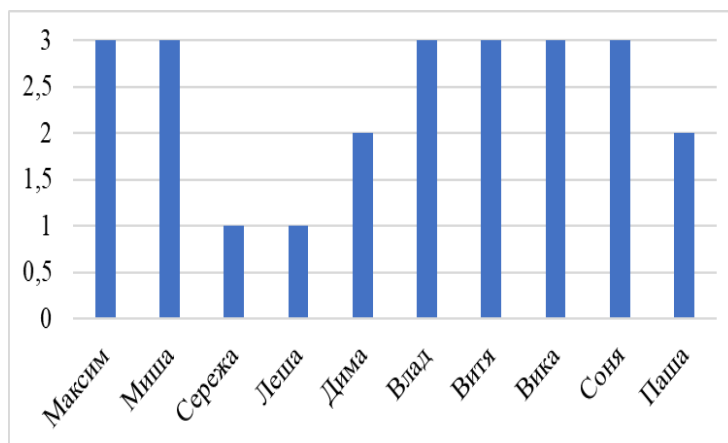


Рис. 5. Результаты исследования состояния звукопроизношения

Таким образом, по результатам обследования было выявлено, что у 60% от общего числа обследуемых обучающихся наблюдается отсутствие нарушений в звукопроизношении. У 20% наблюдается искаженное произношение звуков. У 40% были выявлены замены звуков.

Для анализа фонематического слуха и восприятия, была взята методика Н. М. Трубниковой. Цель методики заключается в обследовании восприятия и дифференциации звуков речи. Обучающимся предлагалось выполнить задания по поиску звука среди изолированных звуков, слогов и слов.

Методика обследования и результаты указаны в приложении 3.

Исследование показало, что у всех детей фонематический слух и восприятие не сформированы на высоком уровне (см. рис. 6).

Лучше всего обучающиеся справились с заданием на поиск гласного и согласного звука среди других изолированных звуков, название слов со звуком [з] и картинок, в которых есть звук [ш]. С этими заданиями все

обучающиеся справились на высоком уровне, т. е. получили три балла.

Большие трудности возникли при воспроизведении цепочки из слогов, особенно со звонкими и глухими: 80% обучающихся выполнили задания на 2 балла, а 20% обучающихся получили 1 балл. Частыми ошибки стали замены слогов, перестановки.

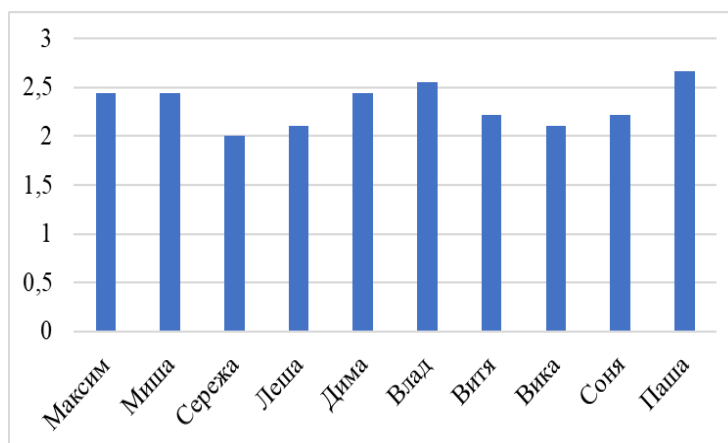


Рис. 6. Результаты исследования состояния фонематического слуха и восприятия

У Леша и Сережи наблюдались серьезные трудности в воспроизведении цепочки слогов с шипящими звуками. В процессе обучающиеся либо меняли в слоге звук: вместо са-ша-са, говорили ша-ша-са; либо переставляли местами слоги: вместо шо-су-са, говорили шо-са-су, а также добавляли лишние слоги. У остальных обучающихся наблюдалась замена слогов. Дети часто меняли звук в одном из слогов следующих цепочек: ба-па-ба, са-за-са, са-ша-са, за-жа-за. У Ивана Г. были трудности в повторение цепочек из слогов с сонорными звуками. Он сделал одну ошибку: вместо ра-ла-ла, сказал ра-ра-ла.

Ошибки наблюдались также при различении фонем. Здесь лишь два обучающихся (Леша, Сережа) допустили ошибки в звонких и глухих, шипящих и свистящих звуках. Все остальные обучающиеся ошибок не допустили.

Обследование у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи уровня сформированности навыков звукового анализа и синтеза дало понять, что

данный навык у детей сформирован недостаточно. Дети испытывали трудности практически в каждом задании при их выполнении и нуждались в помощи. Таким образом, было выявлено, что 60% обучающихся имеют средний уровень сформированности навыка звукового анализа и синтеза, 40% низкий уровень.

Данное исследование показало, что сформированность языкового анализа и синтеза находится на среднем и низком уровне (см. рис. 7). 100% обучающихся смогли справиться без ошибок с такими заданиями, как: определить согласный звук в начале слова, сказать, чем отличаются отобранные картинки, которые отличаются одним звуком, закончить слова и объяснить предложение.

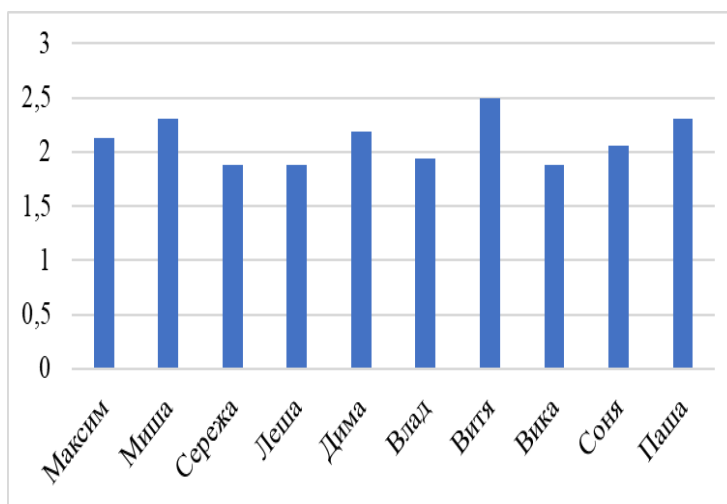


Рис. 7. Результаты исследования состояния звукового анализа и синтеза

Самым сложным заданием оказалось для детей определить третий звук в слове и назвать слова, в которых этот звук был бы в начале, середине и в конце. Обучающиеся не только не верно называли третий звук, но и не могли придумать слова, в которых этот звук был бы в середине и в конце слова. Все обучающиеся смогли придумать слова, в которых звук находится в начале слова. Только Миша, Витя и Паша смогли верно определить третий звук и придумать слова, в которых этот звук был в начале и конце слова.

При выполнении заданий, где нужно было определить количество звуков; назвать последовательно каждый звук; придумать слова из 3, 4, 5

звуков; назвать слово с 1, 2, 3, 4 слогами; переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы получилось новое слово, обучающиеся испытывали затруднения при выполнении и часто прибегали к помощи логопеда. Сережа, Леша, Влад, Вика, Соня смогли определить верное количество звуков в простых словах, которые состояли из двух, трех и четырех звуков. При увеличении количества звуков, они часто ошибались, называя либо большее, либо меньшее количество и путали понятия звук и слог. Максим, Миша, Витя, Паша ошибались меньше в этом задании, но в словах, в которых было больше 6 звуков, им было сложнее посчитать количество звуков, но понятия слога и звука не путали. Соответственно, у всех обучающихся были обнаружены ошибки при выделении последовательности звуков в слове, часто встречался повтор звуков в середине или в конце, или их пропуск.

Дима, Влад и Соня смогли придумать слова, в которых было бы 1 и 2 слога. Остальные обучающиеся не смогли назвать слова с нужным количеством слогов, кроме слов, состоящих из 1 слога. Задание «Придумать слова, состоящие из 3, 4 и 5 звуков» показалось обучающимся трудным. Вика испытывала трудности при выполнении большинства заданий, в том числе на определение третьего звука в слове, определения количества согласных и гласных в слове (при выполнении данного задания обучающийся путал согласные и гласные звуки).

Понятия «гласный» и «согласный» звук обучающиеся также часто путали. С этим заданием справился только Витя. Всем остальным понадобилась помощь логопеда. После подсказки с заданием справились: Максим, Миша, Дима, Паша. Все остальные обучающиеся даже после подсказки неверно определяли количество согласных и гласных.

Затем обучающимся были предложены задания, направленные на выявление нарушений в лексико-грамматическом строе. 100% обучающихся (см. рис. 8) имеют средний уровень сформированности, что говорит о том, что у всех обучающихся наблюдаются нарушения словаря и правильного его грамматического использования.

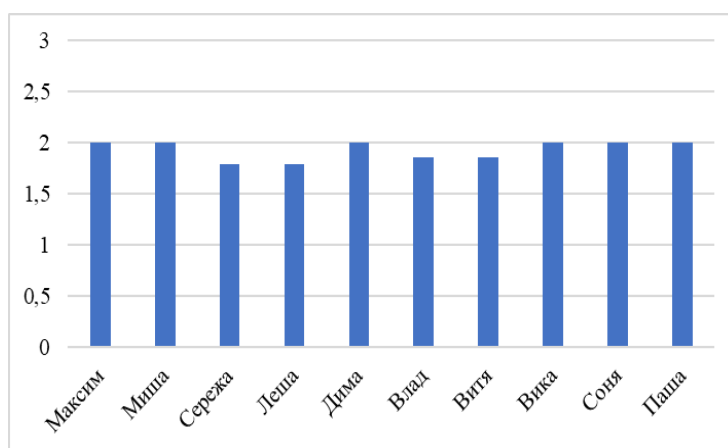


Рис. 8. Результаты исследования состояния лексико-грамматического строя

У всех обучающихся активный словарь (см. рис. 9) развит в недостаточной степени, в отличие от пассивного. Обучающиеся хорошо справлялись с заданиями на продолжение тематического ряда, названия слов по их изображению и словесному описанию, обобщенные слова. Но большие трудности возникали при подборе синонимов, однокоренных слов, подборе слов обиходных действий. Здесь все обучающиеся показали низкий уровень.

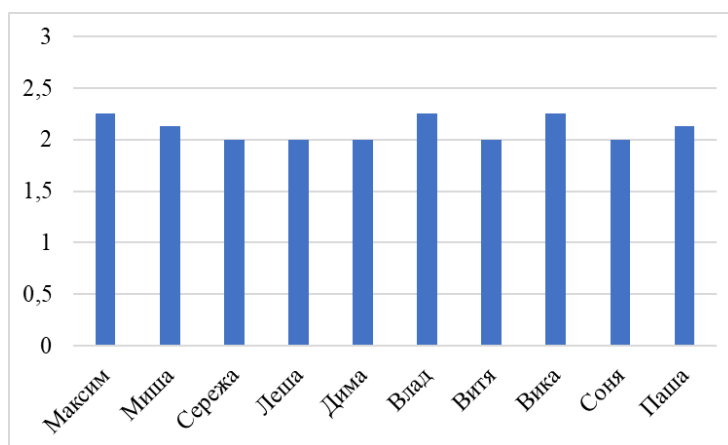


Рис. 9. Результаты исследования состояния лексического строя

Анализ результатов обследования грамматического строя (см. рис. 10) показал, что 60% обучающихся имеют средний уровень, а 40% низкий уровень сформированности владения грамматическим строем.

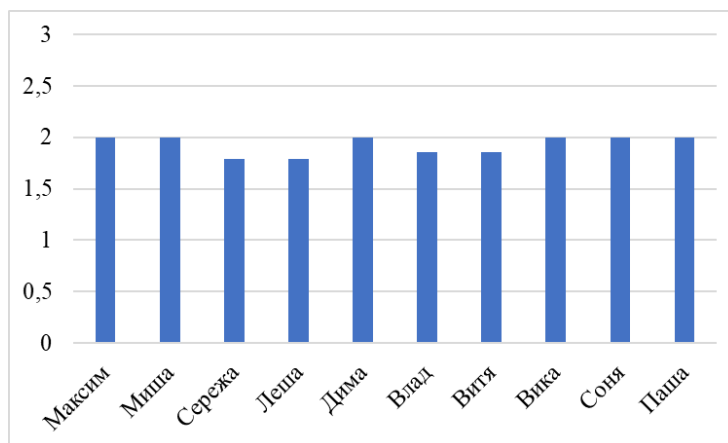


Рис. 10. Результаты исследования состояния грамматического строя

Большие трудности у обучающихся возникли при образовании существительных из единственного числа во множественное, употребление в различных падежах существительные во множественном и единственном числе, употребление предлогов, составление рассказа по картинке, пересказ. Часто обучающимся при выполнении заданий требовалась помощь в виде подсказки или наводящего вопроса, а в речи наблюдались аграмматизмы.

В третьем блоке проводилось обследование письма. На этом этапе детям предлагалось написать текст под диктовку и списывать тексты с печатного и рукописного шрифта.

Сначала обучающимся было предложено списать текст с печатного шрифта, затем с рукописного.

Лучше всего обучающиеся справились со списыванием с печатного шрифта. При списывании с рукописного шрифта обучающиеся часто останавливались, иногда теряли строчку. Частыми ошибками при списывании стали: пропуск букв, слов. Вика, при списывании с печатного текста пропустила строчку и, соответственно предложение, не соблюдала границы предложений. Оптических ошибок у всех обучающихся выявлено не было.

Самое большое количество ошибок у обучающихся возникло при написании диктанта, хотя предложения диктовались медленно, четко и несколько раз повторялись. У обучающихся часто встречались такие ошибки,

как отсутствие границ предложений, слитное написание слова и предлога, пропуски букв и слогов, повторение одного слога, буквы, целых слов, пропуск разделительного мягкого знака.

Все выявленные ошибки были разделены на подгруппы и представлены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ ошибок у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи

Тип ошибок	Виды ошибок на письме	Пример
Моторные ошибки.	– Колебания ширины и высоты букв; – лишние черты при написании букв; – не дописывание букв.	
Оптические ошибки.	– Зеркальное написание букв; – смещение оптически сходных букв.	Е – З В – Д
Ошибки, связанные со звукопроизношением.	Отсутствуют	
Ошибки, связанные с фонематическим восприятием и слухом.	– Неправильное обозначение мягкости согласных на письме; – замена согласных звуков по принципу глухости звонкости.	Идьот (идёт), холодильник (холодильник), рижики (рыжики); осен (осень) Ф лес (В лес).
Ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза.	– Нарушение границ предложений. Пропуск точек и начало предложений с маленькой буквы; – добавление лишних букв; – пропуск гласных; – пропуск согласных; – пропуск слов; – слитное написание предлогов.	Борая (Боря). Рыжки (рыжики), хдами (ходами), окло (около). Вете (ветер), стаи (стоит), чиана (тишина). Ей бы тень холода (Ей бы тень да холода). Влес (В лес).
Ошибки, связанные с нарушением лексико-грамматического строя языка.	– Ошибки в написании окончаний у существительных (род, число).	Часто идет (идут) дожди. Глубокие нору (норы), от солнышко (солнышка).

Тип ошибок	Виды ошибок на письме	Пример
Орфографические ошибки.	– Безударные гласные в корне;	Осинь (осень), удевительный (удивительный).
	– разделительный мягкий знак;	Вюжная (вьюжная).
	– произносимая согласная;	Солце (солнце).
	– парные согласные на конце слова;	Врак (враг), горот (город).
	– жи – ши, ча – ща, чу – шу, чк – чн.	Грушы (груши), ручки (ручки); грущу (грущу).

Выделенные ошибки были оценены в бальной системе. Для каждого вида ошибок была определена общая бальная система оценивания:

3 балла – ошибок нет.

2 балла – допущено одна – три ошибки.

1 балл – допущено четыре и более ошибки.

После проведенной диагностики и анализа письменных работ, были проанализированы результаты (см. рис. 11).

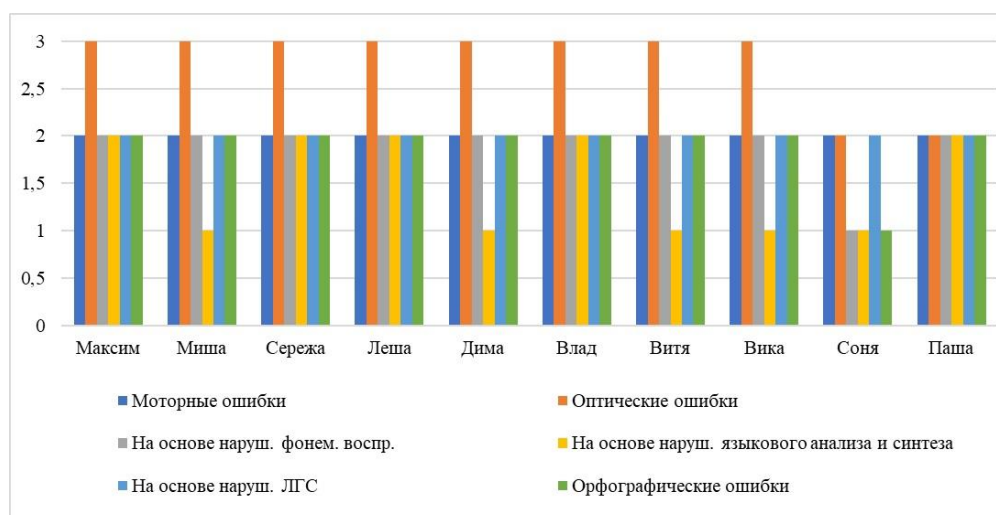


Рис. 11. Результаты исследования состояния письма

Большое количество ошибок было связано с недостаточной сформированностью фонематического слуха и восприятия: замены букв по звонкости и глухости, мягкости и твердости. Также ошибки были связаны с недостаточной сформированностью языкового анализа и синтеза, что

проявлялось в пропусках слогов, букв, слов, повторе слогов, слитном написании слов. Несовершенство лексико-грамматического строя проявлялось в неправильном согласовании существительных в роде и числе. У всех обучающихся были выявлены орфографические ошибки.

Таким образом, ошибки в нарушении звукового-анализа и синтеза встретились у 100% обучающихся. Ошибки в нарушении фонематического восприятия у 90%. Моторные ошибки у 90% обучающихся. Ошибки в нарушении лексико-грамматического строя у 60%. Орфографические ошибки выявлены у 100% обучающихся.

Рассмотрим работы обучающихся подробнее.

Максим: в письменных работах наблюдается несоблюдение границ предложений (в одном предложении была не поставлена точка, следующее начал с маленькой буквы), замена гласных букв, обозначающих твердость и мягкость согласных на письме: например, вместо буквы «Е» пишет «Э» в словах (осэнь) во время диктанта, часто зачеркивает и исправляет слова или буквы, наблюдается слитное написание предлогов, неправильное написание окончаний.

Миша: на письме наблюдаются орфографические ошибки, замены гласных букв: «о» и «а» в окончании, обозначающих твердость и мягкость согласных на письме: например, вместо буквы «Е» пишет «Э» в словах (влэсу) во время диктанта и списывании. Не соблюдает границы предложений (начинает новое предложение с маленькой буквы). Очень часто не дописывает буквы, встречаются пропуски не только букв, но и целых слов (при списывании с печатного текста было предложено проверить написанное, но пропущенное слово заметил только после подсказки логопеда, но списано было неправильно: вместо «цветок» написал «цвели»).

Сережа: наблюдается единичное несоблюдение границ предложений (заглавная буква) при списывании с печатного текста и диктанта. Слитное написание слов, графически неверно написание букв, пропуск букв («сонце» вместо «солнце»), орфографические ошибки, в словах наблюдаются лишние

буквы, а также замена буквы «т» на «ч» в слове «тишина».

Леша: несоблюдение границ предложений (заглавная буква), пропуск букв («солнце» вместо «солнц»), неверное написание окончаний («тускло» – «тускла»).

Дима: несоблюдение границ предложений (заглавная буква) во время диктанта. Имена собственные написаны с маленькой буквы. Наблюдается пропуск гласных (слнце), согласных, слов. Часто встречается недописывание букв, неправильное их написание, вставка лишних букв (Обучающийся в тексте написал «Еёй», но лишнюю букву зачеркнул самостоятельно).

Витя: во время диктанта наблюдается несоблюдение границ предложений (каждое новое предложение начинает с маленькой буквы). Обучающийся пропускает гласные и согласные буквы (натупила), имена собственные пишет с маленькой буквы. Заменяет звонкие согласные на глухие: в – ф, неверное написание графического изображения звуков на письме. Неправильное написание окончаний. Часто исправляет написанное. При списывании текста с печатного и рукописного текста ошибок не наблюдалось.

Влад: пропуск и перестановка букв в словах (тиина, насутпила), написание имен собственных с маленькой буквы, неверное обозначение мягких согласных на письме (осень – осен), замена звонких и глухих согласных: д – т, неправильное написание букв.

Вика: несоблюдение границ предложений, написание имен собственных с маленькой буквы, пропуски букв при списывании и во время диктанта (пропуск букв и слогов встречается чаще всего), перестановка букв (шаяна – тишина) неверное написание букв, лишние черты в буквах или их недописывание, присутствуют орфографические ошибки, слитное написание слова с предлогом, замена звонких глухим согласным (ж – ш), недописывание слов, неверное обозначение мягких согласных на письме.

Соня: пропуск букв («солышко» – «солнышко», «холодилник» – «холодильник»), орфографические ошибки, оптические ошибки (в-д), замена

букв (г-к, д-т, б-п), написание лишних букв («ёж» вместо «ёж»), графически неверное написание букв, неверное обозначение мягких согласных на письме.

Паша: на письме наблюдается пропуск мягкого знака («вюга» – «вьюга»); неправильный перенос слов; прописная буква в начале предложения, в именах собственных; орфографические ошибки; недописывание слов, замена слов («вместо «ключи» написал «ручи»); графически неверное написание букв, зеркальное написание буквы Е.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что между нарушениями в моторной сфере, устной речь и письмом есть связь. Выявленные нарушения в моторной сфере показывают, что у всех детей наблюдается колебание ширины и высоты букв, лишние черты, недописывание букв. Несформированность у обучающихся фонематического восприятия и слуха показало, что обучающиеся не слышат парные согласные по твердости и мягкости в сильной позиции (Сережа, Леша, Соня), не слышат отличия между мягкими и твердыми согласными и не умеют обозначать мягкость согласных на письме (Максим, Миша, Сережа, Леша, Дима, Витя, Влад, Вика, Соня, Паша). Это соответствует акустической дисграфии.

Несформированность языкового анализа и синтеза проявляется в пропуске букв, слогов, добавлении лишних букв, слитном написании предлогов, несоблюдении границ предложений. Это соответствует дисграфии на основе языкового анализа и синтезе.

Полученные результаты обследования помогли нам составить логопедическое обследование на обучающихся. У всех обучающихся ОНР 3 уровня (нарушены все компоненты речи), стертая дизартрия, смешанная дисграфия.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В процессе констатирующего эксперимента, были обследованы следующие направления:

1. Моторная сфера.

2. Исследование звукопроизношения.
3. Исследование фонематического слуха и восприятия.
4. Исследование звукового анализа и синтеза.
5. Исследование лексико-грамматического строя
6. Исследование письма через слуховой диктант, списывания рукописного и печатного текста.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что:

1. Все обучающиеся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи имеют специфические нарушения письма, не связанные с усвоенными орфографическими правилами за определенное время обучения, и преобладают над орфографическими ошибками.

2. Выявленные у обучающихся нарушения в устной речи имеют взаимосвязь с дисграфическими ошибками, выявленных в письменных работах.

3. Для проведения коррекционной работы необходимо составить план логопедических занятий, которые должны будут составлены с учетом выявленных нарушений у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Она должна включать в себя коррекцию моторной сферы, устной речи (коррекция звукопроизношения, развитие фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматического строя речи) и письма.

Таким образом, полученные данные только подчеркивают необходимость коррекционной работы, которая должна быть своевременной и целенаправленной. Необходимо включить в работу задания, направленные на коррекцию моторной сферы и устной речи, так как без этого не получится получить качественных и долгосрочных результатов.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

3.1. Теоретическое обоснование логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Цель – коррекция нарушений письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях.

Задачи:

1. Совершенствование общей, мелкой и артикуляционной моторики.
2. Совершенствование фонематического восприятия.
3. Совершенствование языкового анализа и синтеза.
4. Формирование лексико-грамматического строя речи.
5. Развитие связной речи.

Программа направлена на коррекцию дисграфии, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, акустической дисграфии и аграмматической дисграфии.

Обучающий эксперимент планируется проводить на базе Березовского муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней школы №9 (БМАОУ СОШ №9) с 15.09.2023 по 15.05.2024. Планируется проводить подгрупповые занятия по 35-40 минут, 2 раза в неделю, а также индивидуальные занятия 1 раз в неделю по 20 минут. Планируется провести 66 подгрупповых занятий и 33 индивидуальных занятий.

Цель подгрупповых занятий – коррекция фонематического восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи и смешанной дисграфии.

Цель индивидуальных занятий – коррекция звукопроизношения и оптической дисграфии.

Работа осуществлялась в групповых занятиях и индивидуальных. Индивидуальные занятия проходили по коррекции звукопроизношения (Сережа, Леша, Дима, Паша) и оптической дисграфии (Соня, Паша). Коррекция моторной сферы, фонематического восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматического строя проходила на всех занятиях.

Для подгрупповых работ все обучающиеся были разделены на две подгруппы с учетом полученных результатов в ходе констатирующего эксперимента. Данные подгруппы сформированы по количеству допущенных ошибок на письме и уровню сформированности фонематического слуха и восприятия, звукового анализа и синтеза:

1 подгруппа: Максим, Сережа, Леша, Влад, Паша. В нее вошли обучающиеся, справившиеся лучше по итогам констатирующего эксперимента.

2 подгруппа: Миша, Дима, Витя, Вика, Соня. В нее вошли обучающиеся, которые хуже справились с заданиями по итогам констатирующего эксперимента.

Материалы, проанализированные нами в предыдущих главах, а именно: анализ теоретического материала и анализ констатирующего эксперимента; позволили нам определить необходимость коррекционной работы у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

На сегодняшний день, дисграфия на основе языкового анализа и синтеза, акустическая дисграфия и аграмматическая дисграфия являются самыми часто встречающимися видами дисграфий среди школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Дисграфия, на основе нарушения языкового анализа и синтеза проявляется в виде слитного написания слов, несоблюдения границ предложений, пропуск букв, слогов, слов, предложений, добавление лишних букв, слогов, слов или их повтор.

Акустическая дисграфия проявляется в нарушении фонематического слуха и восприятия, из-за чего обучающиеся путают парные согласные по

глухости-звонкости, и имеют трудности в различении твердых и мягких согласных, что отражается на письме неумением показывать мягкость согласных на письме.

Аграмматическая дисграфия проявляется в виде несоблюдения правил русского языка, несогласованностью слов на письме.

Существует несколько подходов в коррекции нарушений письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Все они базируются на следующих принципах [22]:

1. Патогенетический принцип. Изучение структуры дефекта, этиологии, его механизм.

2. Принцип комплексности. Работа должна проходить в системе. То есть коррекционная работа должна включать в себя не только работу над нарушенными функциями, но и над сохранными.

3. Принцип дифференцированного подхода. Учет индивидуальных особенностей при составлении и проведения занятий.

4. Принцип системного подхода. Занятия должны быть регулярными, придерживаться определенной последовательности и учитывать структуру дефекты, ведущее нарушение.

5. Принцип деятельностного подхода. Необходимо учитывать ведущую деятельность обучающихся.

6. Онтогенетический принцип. Занятия должны строиться с учетом речевого развития, этапов развития речи.

Логопедическая работа, по результатам констатирующего эксперимента, должна охватывать все компоненты речи. Это подтверждают и подходы, которые существуют на данный момент.

Такие педагоги, как: Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова, Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко и И. Н. Садовникова являются ведущими специалистами в коррекции дисграфии и предлагают свои методы коррекционной работы, являясь фундаментальной базой в процессе современной коррекционной работы.

Так Р. И. Лалаева [19] и Л. Г. Парамонова [37], в своих работах, опираются на результаты логопедической диагностики в вопросе о коррекции дисграфии. Предполагается, что это поможет в выявление у обучающихся слабые звенья, с учетом которых должна будет выстроена коррекционная работа. Она может быть организована как индивидуально, так и в рамках подгруппы. Важно, чтобы группы были сформированы из обучающихся одного возраста и с учетом дисграфических ошибок, они должны быть одинаковыми. В этом подходе выделяют несколько направлений, например:

1. Совершенствование навыка дифференциации звуков речи и правильного буквенного обозначения.
2. Совершенствование языкового анализа и синтеза.
3. Совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа и синтеза слов.
4. Совершенствование зрительного восприятия, оптико-пространственных представлений и т. д.

Второй подход не менее интересен, чем первый. Сторонниками этого подхода являются А. В. Ястребова и Т. П. Бессонова. Если первый подход можно отнести к коррекционному направлению, то этот подход включает также профилактическую направленность. Идея данного подхода заключается в развитии у детей всех компонентов речи, соответственно выделяют следующие этапы работы [55, 56]:

- 1 этап – развитие звуковой стороны речи, звукопроизношения, закрепление связи звука и буквы, формирование навыка анализа и синтеза среди звуков, слогов и слов и т. д.
- 2 этап – уменьшение пробелов в лексике и грамматике, через обогащение и уточнение словаря, улучшения навыка словообразования и словоизменения и т. д.

На 3 этапе следует поработать над совершенствованием связной речи.

Этот подход предполагает, что совершенствование всех компонентов речи, поможет выполнить ряд важных задач, в том числе: преодоление

специфических ошибок на письме у младших школьников.

Л. Н. Ефименкова обращает свое внимание в своих работах на то, что коррекция устной речи является начальным этапом в процессе преодоления ошибок на письме. Так, на начальных этапах работы, особое значение необходимо уделять на развитие лексико-грамматической стороны речи и связной речи [11]. Совершенствовать необходимо и фонематическое восприятие и навык звукового и слогового анализа и синтеза, как и внимание, память, мышление. Далее автор делает акцент на том, что в следующем этапе необходимо перейти к изучению структуры слова и их образования. Затем необходимо переходить к усвоению важной роли ударения в словах с точки зрения фонетики, смыслообразования и формообразования [10]. Л. Н. Ефименкова в своей работе применяла специально разработанные карточки, которые позволяют проводить коррекционную работу по принципу от простого к сложному. Это позволяет не только понять материал, но и надежно закрепить применение на различных примерах, что приводит к успешному преодолению ошибок, которые возникали у обучающихся во время письма [12].

Процесс письма, как считает Г. Г. Мисаренко [31, 32], обеспечивается выполнением программы из действий в три этапа:

1. Обозначение буквой звук и ее написание.
2. Перевод прозвучавшего слова в письменный вариант с соблюдением закона графики и орфографии.
3. Запись итогового предложения.

Г. Г. Мисаренко считает, что запись слов основывается на фонематическом анализе и синтезе. Этот компонент основывается на серии, происходящих в коре головного мозга, последовательного торможения и возбуждения, что показывает необходимость работы над улучшением этих навыков и совершенствованию фонематических процессов. Автор уверен, что начинать коррекционную работу необходимо с коррекции моторной сферы, куда должны быть включены упражнения на мышечный тонус,

самоконтроль, переключаемость и целенаправленность движений [32].

Помимо этого, существует и третий подход. О нем подробно описано в работах И. Н. Садовниковой [42]. Этот подход похож на первый и тоже базируется на результатах логопедического обследования. Это помогает не только выявить специфические ошибки на письме, но и понять причины их возникновения, что поможет подобрать правильную коррекционную работу.

В коррекции нарушения письма И. Н. Садовникова выделяет следующие направления работы, которые учитывают механизм нарушения письма [42]:

1. Создание предпосылок. Это направление включает в себя развитие и уточнение у обучающихся временных и пространственных представлений. Для этого сначала необходимо научить детей ориентированию в собственном теле, уметь различать право, лево, низ, верх, перед, назад. И только после усвоения этого материала можно перейти на ориентирование в окружающем мире. Завершающим моментом будет переход к определению последовательности предметов, возможно, их изображений, их графических знаков.

2. Коррекционная работа на фонематическом уровне. Работа в этом направлении должна включать в себя сначала формирование понятий «звук» и «буква», затем развивать способность к выполнению звукового анализу и синтезу. После этого можно переходить к мягким и твердым согласным, формируя навык их правильного обозначения, а также учить дифференцировать буквы по оптическому и артикуляторно-акустическому сходству.

3. Коррекция на лексическом уровне предполагает уточнение и обогащение активного словарного запаса, обучение слоговому анализу и синтезу, работу над слоговой структурой слова и освоение морфемного состава.

4. Коррекционный процесс на грамматическом уровне охватывает работу со словосочетаниями и предложением, установление связи между

словами в предложении.

Таким образом, все вышеперечисленные подходы направлены на преодоление нарушений в устной речи, моторной сферы, развитие языковых способностей обучающихся, что в совокупности способствует к усовершенствованию письма и коррекции дисграфических ошибок.

Работа по коррекции смешанной дисграфии должна строиться поэтапно и с учетом особенностей обучающихся. Таким образом, каждый этап коррекционной работы должен решать ряд задач, выполнение которых обуславливает переход на следующий этап.

Так как у обучающихся наблюдается стертая дизартрия, то коррекционная работа должна будет включать в себя работу над артикуляционной моторикой, коррекцию звукопроизношения (у Сережи, Леши, Димы, Паши), фонематического слуха и восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматическим строем.

Проанализировав подходы, методики коррекции дисграфии и выявленные в результате констатирующего эксперимента позволили определить нам направления работы, которые будут соблюдены при составлении плана логопедической работы по коррекции нарушений письма:

1. Развитие моторной сферы.
2. Коррекция звукопроизношения.
3. Развитие фонематического восприятия.
4. Развитие звукового и слогового анализа и синтеза.
5. Развитие лексико-грамматического строя.
6. Преодоление нарушений письма.

Таким образом, при работе над коррекцией дисграфии у младших школьников, необходимо развивать все компоненты речи, особенно устной, так как именно на ее основе происходит формирование письменной речи. Поэтому наша коррекционная работа будет построена с учетом методических рекомендаций и разработок таких авторов, как О. М. Коваленко, Р. И. Лалаевой, Е. В. Мазановой, И. Н. Садовниковой, А. В. Ястребовой.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Все обучающиеся обучаются по общему календарно-тематическому планированию, составленного с учетом ФАОП для обучающихся с ТНР (вариант 5.1), но для первой подгруппы задания, на звуковой и слоговой анализ и синтез давались с усложнением, а второй подгруппе с облегчением.

Календарно-тематический план подгрупповых логопедических занятий представлен в приложении 4, план индивидуальных занятий по коррекции оптической дисграфии в приложении 5, план индивидуальных занятий по коррекции звукопроизношения в приложении 6.

При реализации выдвинутых направлений использовались различные игры и упражнения:

Развитие моторной сферы. Общая моторика.

Цель – совершенствование состояния общей, мелкой, артикуляционной моторики.

Для совершенствования состояния общей моторики были подобраны игры и упражнения, разработанных А. Л. Сиротюк [43], на развитие динамической координации движений, переключаемости, самоконтроля. Все упражнения проводились во время физкультминуток и были адаптированы под обучающихся. Пример упражнений и игр:

1. Росток.

Описание упражнения: для снятия мышечного напряжения и для того, чтобы привести мышечный тонус тела в норму, обучающимся предлагалось встать в круг (если пространство помещения не позволяло это сделать, предлагалось оставаться на месте, отойдя от рабочего места). Затем им нужно было сесть на корточки, нагнув голову к коленям и обхватив их руками, если получается. Под счет обучающиеся сначала выпрямляют ноги, затем расслабляют руки, выпрямляют спину от поясницы к плечам, разводят плечи, выпрямляют шею, поднимают руки вверх и тянутся вверх.

2. Цапля.

Описание упражнения: для развития равновесия и статической координации движений, обучающимся можно предложить отойти от рабочего места, встать на правую (левую) ногу и согнуть другую ногу в колене, приподняв ее.

Для начала можно предложить обучающимся держаться за край парты для сохранения равновесия или сам логопед может помочь обучающемуся удерживать равновесие. Постепенно опору можно убрать. Как только обучающиеся станут уверенно стоять на ноге, можно предложить посмотреть, кто простоит на одной ноге дольше. Кроме этого, можно попросить обучающихся взять мяч и под счет предложить поднять его над головой и потянуться вверх, затем опустить.

3. На параде.

Описание упражнения: для развития темпо-ритмической стороны и динамической координации движений, обучающимся предлагается под каждый удар барабана делать шаг. Вначале предлагается выполнять упражнение на месте, затем по комнате. Темп выполнения предлагается сначала замедленный, затем нормальный и быстрый.

Для усложнения упражнения и формирования у обучающихся умения ориентироваться в пространстве, можно включить повороты тела вправо и влево при марше на месте и по комнате.

4. Повтори.

Описание упражнения: для формирования темпо-ритмического чувства обучающимся предлагалось повторить заданный ритмический рисунок правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно, затем повторить тот же ритмический рисунок при помощи ног.

Первой подгруппе предлагалось выполнять это задание на слух с закрытыми глазами. Второй подгруппе данное задание предлагалось выполнять сначала с открытыми глазами и с опорой на символы, а затем с закрытыми.

Развитие моторной сферы. Мелкая моторика.

Для развития мелкой моторики обучающимся предлагалось сделать самомассаж. Это помогало снять напряжение мышц между письменными заданиями. В этих целях использовался су-джок, трехгранные и четырехгранные карандаши, массажные мячики. Например: перекачивание кончиками пальцев, между ладонями вперед-назад трехгранных или четырехгранных карандашей, массажными мячиками.

Для статической и динамической координации рук использовались кинезиологические упражнения, так как они способствуют активизации работы двух полушарий одновременно, повышают внимание, самоконтроль [7]. Пример упражнений:

1. Колечко.

Описание упражнения: обучающимся предлагается поочередно перебирать пальцы рук, соединяя последовательно пальцы в кольцо с большим пальцем.

2. Ухо-нос.

Описание упражнения: обучающимся логопед диктует инструкцию, например: взяться левой рукой носа, коснуться правой рукой левого уха, опустить руки, сделать наоборот и так далее. Для усложнения задания можно ввести запретное движение.

3. Оса.

Описание упражнения: обучающимся предлагалось правую руку сжать в кулак, поднимая ее вверх и выпрямляя указательный палец, а затем делать вращающие движения по кругу в течении трех – пяти секунд. Затем рука меняется на противоположную. Данное упражнение также можно выполнять двумя руками одновременно. Для усложнения задания можно предложить обучающимся попробовать одной рукой вращать по часовой стрелке, а другой рукой против.

4. Симметричные рисунки.

Описание упражнения: обучающимся предлагается нарисовать в

воздухе одновременно двумя руками зеркально-симметричные рисунки (круг, яблоко, арбуз, квадрат, треугольник и так далее). Можно выполнять упражнение с рисованием в воздухе букв.

Развитие моторной сферы. Артикуляционная моторика.

Развитию артикуляционной моторики на занятиях способствовало выполнение самомассажа через поглаживание губами, зубами языка, пошлепывание губами по языку и так далее. Это позволило нормализовать мышечный тонус губ и языка.

Для совершенствования динамической координации движений языка использовалась активная, пассивная и пассивно-активная артикуляционная гимнастика с учетом рекомендаций Е. Ф. Архиповой [2], Н. В. Нищевой [34], О. Г. Приходько [40]. Данные упражнения можно использовать на всех этапах коррекции звукопроизношения. Полный комплекс упражнений представлен в приложении 7.

Таким образом, подобранный комплекс упражнений позволит усовершенствовать моторную сферу, что значительно улучшит качество письменных работ и подготовит базу для коррекции звукопроизношения на индивидуальных занятиях.

Коррекция звукопроизношения.

Работа по коррекции звукопроизношения была выстроена в три этапа: постановка звука, его автоматизация и дифференциация.

Постановка звука нуждается в индивидуальном подходе использования способов по коррекции звукопроизношения (через артикуляционную гимнастику, механическую помощь, по подражанию, от опорного звука).

Например, в работе с Сережей для постановки звука [с] использовалась артикуляционная гимнастика («заборчик», «трубочка», «блинчик», «остудим блинчик»), формирование правильной воздушной струи по подражанию. Для Леши при постановке этого же звука необходимо было не только проводить артикуляционную гимнастику, формировать правильную воздушную струю, но и использовать механическую помощь.

Полный комплекс упражнений, используемый для постановки правильного произношения звуков, находится в приложении 8.

На следующем этапе проводилась автоматизация звука на материале слогов, слов, предложений, самостоятельной речи. На этом этапе применялись разработки Е. С. Анищенковой [1], С. В. Коноваленко [15], Н. В. Нищевой [35], Е. А. Пожиленко [39]. Для закрепления связи буквы со звуком использовалась работа с пластилином (лепка букв, составление схемы слова).

На последнем этапе проходила дифференциация смешиваемых звуков. Для этого обучающимся предлагалось рассматривать картинки-символы с характеристиками звуков, слоговые таблицы, скороговорки, чистоговорки, упражнения, в которых были слова-паронимы [35, 38, 53].

Таким образом, на индивидуальных занятиях проводилась постановка, автоматизация и дифференциация звуков, с применением материала, который был бы интересен обучающимся младших классов.

Развитие фонематического восприятия и слуха.

Повышение уровня развития фонематического слуха и восприятия проводилось на всех занятиях.

В начале коррекционных занятий, в качестве подготовительного этапа, внимание уделялось развитию неречевых звуков: дифференциация шумов (шуршание бумаги, хлопанье, шелест листьев и т. п.), силы звучания предметов (маленький барабан или большой, и т. д.).

Для развития фонематического слуха и восприятия использовались как упражнения на развитие определения неречевых звуков такие упражнения, как:

1. Что услышал.

Описание упражнения: перед заданием обучающихся необходимо познакомить со звуками (шум ветра, дождя, пение птиц и т. д.). Затем обучающимся предлагается снова послушать звуки и определить, что они только что слышали, подняв карточку с картинкой.

2. На чем играли?

Описание упражнения: сначала обучающихся знакомят со звучанием каждого музыкального инструмента (барабан, дудочка, гармошка и т. д.), затем обучающимся проигрывается один из звуков музыкального инструмента и показать картинку инструмента, который они слышали.

3. Большой-маленький.

Описание упражнения: обучающимся предлагается послушать два одинаковых предмета, различающихся по размерам и звучанию. Затем все предметы убираются за ширму, и логопед просит угадать, маленький это предмет звучит, или большой.

Помимо этого, проводилась работа над речевыми звуками по методическим разработкам Н. В. Нищевой [35]:

1. Незнайка запутался.

Описание упражнения: обучающимся предлагается рассмотреть картинки с изображенными и найти каждой пару, которая различается одним звуком. Упражнение можно использовать при изучении тем: глухой – звонкий, твердый – мягкий звук.

Для второй подгруппы данное задание было адаптировано. Помимо картинок обучающимся в первое время предлагалась схема слова или словесное написание, чтобы наглядно показать различия слов.

2. Подбери похожее слово.

Описание упражнения: обучающимся предлагается послушать слова, близкие по звучанию. Затем им предлагалось самостоятельно подобрать слова, близкие по звучанию.

Для обучающихся из второй подгруппы задание было адаптировано. Логопед предлагает обучающимся рассмотреть внимательно картинки, произнести их. Затем логопед произносит слово, а обучающиеся поднимают картинку или картинки с изображением, которое похоже по звучанию.

3. Не ошибись.

Описание упражнения: логопед показывает обучающимся картинку и

четко называет предмет, который нарисован, затем произносит слово снова правильно и неправильно. Задача обучающихся хлопнуть в ладоши, если слово звучит правильно.

4. Найди звук.

Описание упражнения: обучающимся предлагается сравнить слова (лак – мак, доска – точка и др.) и найти общие и разные звуки.

Обучающиеся первой подгруппы определяли сходства и различия слов на слух. Второй подгруппе те же слова прописывались на доске, в случае если обучающиеся затруднялись в ответе.

5. Эхо.

Описание упражнения: обучающимся предлагается воспроизвести серию слогов с разными согласными, но общими гласными (па-ка-та, ма-на-ва и др.), различающиеся по звонкости – глухости (па-ба, та-да-та и др.), по мягкости – твердости (да-дя, ду-дю-ду и др.), со стечением согласных (па-тпа, ка-тпа и др.), с одинаковым стечением согласных, но разными гласными (пта-пто-пту-пты, кна-кно-кну-кны и др.), смена позиции согласных звуков в стечении (пта-тпа, фта-тфа и др.).

Данное упражнение к концу года усложнилось. Обучающиеся садятся в ряд. Логопед шепчет на ухо первому ребенку цепочку из слогов, затем он передает услышанное другому и так далее, последний произносит услышанное вслух.

8. Что отличается?

Описание упражнения: логопед произносит обучающимся серию слогов, которые отличаются одним согласным или одним гласным звуком (кта-кто-кта) и просит назвать, какой слог отличается от других и чем.

9. Что общего?

Описание упражнения: логопед произносит цепочку из трех или четырех слов, где есть один общий звук, а затем просит назвать, что общего в этих словах.

10. Поймай звук.

Описание упражнения: обучающимся предлагается послушать цепочку из слогов, слов или предложение и хлопать в ладоши, когда услышат звук, например [с], затем логопед спрашивает, сколько раз они хлопнули в ладоши. Задание можно усложнить и предложить детям выложить столько фишек, сколько заданных звуков они слышали, без хлопков.

Для обучающихся второй подгруппы это задание давалось на первом занятии изучаемой пары звуков с облечением, и логопед голосом выделял заданный звук, а на втором занятии без подсказок.

Таким образом, совершенствование фонематического восприятия и слуха являются важным элементом при развитии звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, а также положительно влияет на уменьшение количества дисграфических ошибок.

4. Развитие языкового анализа и синтеза.

Для развития языкового анализа и синтеза использовались методические рекомендации Т. А. Ткаченко и Т. Б. Филичевой [45]. Для составления схемы слова использовался пластилин, цветные карандаши и карточки синего, зеленого и красного цвета. Также обучающимся предлагалось придумать предложение по сюжетной картинке, составить его схему, посчитать количество слов, увеличить или уменьшить количество слов, определить количество слогов в слове и другое.

Пример упражнений:

1. Волшебные слова.

Описание упражнения: обучающимся предлагается рассмотреть и назвать предметы на картинках, а затем выделить первый звук в этих слов. Из полученных звуков нужно будет составить слово и его схему.

Для второй подгруппы данное задание было адаптировано. После того, как обучающийся называет предмет, логопед повторяет за обучающимся, голосом выделяя первый звук.

2. Составь цепочку.

Описание упражнения: логопед предлагает обучающимся рассмотреть

картинки и назвать их. Затем обучающимся необходимо разложить карточки по порядку. Выделяя первый и последний звук в слове.

3. Отправь животных на корабле.

Описание упражнения: обучающимся предлагается прочитать слова и разделить их на слоге, отметив гласные. Если в слове один слог, то необходимо отнести слово к кораблику с одной трубой, если два слога, то к кораблику с двумя трубами, если три слога, то к тому, где три трубы.

Для обучающихся второй подгруппы задание было адаптировано. В словах красным цветом были отмечены гласные звуки. Обучающиеся читали слово, отхлопывали его, резали слово и соединяли с нужным корабликом.

4. Шифровка.

Описание упражнения: обучающимся предлагается записать слово только гласными, или только согласными.

Обучающиеся первой подгруппы должны были сразу зашифровать прочитанное или произнесенное слово, второй подгруппе необходимо было сначала составить схему слова и затем зашифровать его.

5. Что за слово?

Описание упражнения: обучающимся необходимо составить слова из переставленных слогов: ша-ка, ле-фон-те и др. или звуков.

Пример адаптации упражнения для второй подгруппы: в словах из трех слогов два слога были перепутаны, а один (в начале) оставался на своем месте, затем предлагались слова, в котором все слоги были не на своем месте.

6. Подбери слово к схеме.

Описание упражнения: обучающимся предлагается соотнести слово с его звуко-слоговой схеме.

Развитие лексико-грамматического строя.

Развитие лексико-грамматического строя должно также проходить на всех занятиях. Уточнение и обогащение пассивного словаря проходило через объяснение незнакомых слов, или объяснения обучающимися знакомых слов. Активизация словарного запаса проходила через составление предложений

как со знакомыми, так и с незнакомыми словами, для закрепления значения слова, подбор однокоренных слов, антонимов, синонимов.

Пример упражнений:

1. Скажи наоборот.

Описание упражнения: обучающиеся читают предложение и называют подходящее слово с противоположным значением. Сначала обучающимся предлагались слова подсказки, когда обучающиеся перестали испытывать трудности, подсказки были убраны.

2. Подбери словечко.

Описание упражнения: логопед кидает мячик обучающемуся с вопросом: «Про что можно сказать «свежий»?» Обучающийся должен ответить на вопрос и передать мяч следующему, пока снова не окажется у ведущего. (воздух, огурец, хлеб, ветер).

3. Снежный ком.

Описание упражнения: логопед называет слово, а обучающиеся по очереди называют синоним к заданному слову.

4. Один – много.

Описание упражнения: логопед кидает мяч обучающемуся и называет предмет в единственном числе. Обучающийся ловит мяч, меняет этому слово число и возвращает мяч обратно.

Преодоление нарушений письма.

У обучающихся во время констатирующего эксперимента было выявлено несколько форм дисграфии: акустическая дисграфия, дисграфия, на основе нарушенного языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия и оптическая дисграфия. Коррекция всех форм дисграфии проходила с учетом рекомендаций О. В. Елецкая [8], Л. Н. Ефименковой [9], И. Н. Садовниковой [42] и Е. В. Мазановой [28].

Для коррекции каждой из форм дисграфии разрабатывались рабочие листы, презентации. С учетом санитарно-эпидемиологических правил и норм, презентации использовались не более 15 минут в течении одного занятия.

Кроме презентаций, рабочих листов, использовались цветные карточки для составления звуковой схемы слова, схемы предложения, пластилин, цветные карандаши.

Работа по коррекции акустической дисграфии и дисграфии, основанной на нарушении языкового анализа и синтеза проходила одновременно, так как при каждой из форм дисграфии идет работа и над фонематическим восприятием, и над языковым анализом и синтезом. Поэтому было принято решение объединить эти две формы.

На занятиях активно использовались упражнения, в которых нужно было вставить пропущенную букву или слог, выбрать слова, в которых все слова имеют твердые или мягкие согласные звуки, составь схему слова, составь слово из слогов, букв и другие. Пример упражнений:

1. Найди пару.

Описание упражнения: обучающимся предлагают рассмотреть картинки и подобрать к каждой пару, которая отличается одним звуком (глухим или звонким, мягким или твердым).

2. Раздели на две группы.

Описание упражнения: обучающимся предлагается прочитать слова и распределить их в два столбика, где необходимо выписать в первый столбик со звуком, например, [д], а во второй со звуком, например, [т].

3. Веселая семейка.

Описание упражнения: обучающимся предлагается прочитать небольшое стихотворение и подобрать рифму к выделенному слову:

Достал мешок КОСТЕЙ

И пригласил ...

Затем логопед просит объяснить, чем отличаются эти слова, каким звуком, и просит подчеркнуть букву, обозначающую звонкий звук, двумя чертами, букву, обозначающую глухой звук, одной чертой. Обучающимся второй подгруппы предлагается составить схемы этих слов.

4. Вставить в слова пропущенные слоги.

Описание упражнения: обучающимся предлагаются карточки, в которых написано начало слова или конец. Им необходимо вставить недостающие слоги (па или ба).

Обучающимся второй подгруппы предлагается меньшее количество слов, но с дополнительным заданием: составление схемы слова.

5. Восстанови предложения.

Описание упражнения: логопед читает предложение: «пустая бутылка полный бакет», обучающиеся также прочитывают предложение. Их задача найти слова, в которых допущена ошибка, исправить ее и написать предложение с исправленными словами, подчеркивая буквы: б и п.

Для второй подгруппы предлагается два предложения, одно из которых написано неправильно, а второе, точно такое же, написано правильно. Их задача: найти, чем отличаются эти предложения, назвать, с какой буквой писать слово правильно, в предложении, в котором не допущено ошибок, необходимо подчеркнуть буквы: б и п.

Для коррекции *аграмматической дисграфии* использовались деформированные предложения (сначала слова, которые перепутаны в предложении, уже стоят в нужной форме, затем, как только задание обучающиеся начали выполнять быстрее, деформированное предложение состояло из слов в начальной форме), деформированные тексты, где нужно было самостоятельно определить порядок предложений для получения текста. Также использовались предложения, где нужно было вставить предлоги, слова, пропущенные буквы на орфографические правила и другие.

Пример упражнений:

1. Волшебные предлоги.

Описание упражнения: обучающимся даются карточки со словосочетаниями. Их задача превратить словосочетания с приставками в словосочетания с предлогами: подводные камни – камни под водой.

2. Исправь ошибку.

Описание упражнения: перед обучающимися лежит карточка с

предложением, в котором одно из слов написано не в правильной форме. Их задача найти ошибку и исправить, написав предложение правильно.

3. Нелетицы.

Описание упражнения: обучающимся предлагаются предложения, смысл которых нарушен неправильным употреблением предлогов, или перестановкой слов. Детям необходимо найти ошибку и исправить ее, объяснив, почему это предложение составлено неверно.

4. Составь предложение.

Описание упражнения: перед обучающимися лежит карточка со словами. В каждой строчке несколько слов, из которых необходимо составить предложение. В зависимости от темы занятия задание может быть дополнено, например: отметить слово, в котором все мягкие звуки, определи части речи и др.

Коррекция оптической дисграфии проходила индивидуально с обучающимися (Соней и Пашей). Сначала им предлагались задания для ориентации в собственном теле, затем на листе бумаге и пространстве. Предлагалось выкладывать буквы из крупы, бобов, пластилина, рисовать буквы на ладони, спине. Кроме упражнений на тактильное восприятие, использовались письменные упражнения, в которых нужно было дорисовать букву, найти нужную букву среди других, вставить нужную букву и др.

Пример упражнений:

1. Зашифруй слова.

Описание упражнения: обучающемуся предлагается прочитать текст, предложения или слова, а затем зашифровать слово, заменяя букву «д» на цифру 3, а «в» на цифру 1.

2. Вычеркни.

Описание упражнения: обучающемуся предлагается вычеркнуть из строчки или строчек заданную букву.

3. Отметь букву.

Описание упражнения: в предложении обучающемуся предлагается

обвести букву «а» в квадрат, а букву «о» в овал.

Таким образом, коррекционная работа была направлена на коррекцию специфических ошибок письма, а именно: акустической дисграфии, дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза, аграмматической дисграфии и оптической дисграфии. Преодоление нарушений письма проводилось на подгрупповых и индивидуальных занятиях. Примеры конспектов логопедических занятий представлен в приложении 9 и 10.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

С целью анализа эффективности проведенной работы был проведен контрольный эксперимент на базе «Березовского муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 9» города Березовского. Сроки проведения констатирующего эксперимента: с 15 мая по 30 мая 2024 года. Обследование проводилось с теми же обучающимися, которые участвовали в констатирующем эксперименте.

Содержание и параметры оценивания контрольного эксперимента соответствовали констатирующему эксперименту. Все результаты обследования представлены в приложении 11.

1 этап. Моторная сфера.

Исходя из результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента (см. рис. 12) наглядно видно, что у 100% обучающихся в обеих подгруппах заметна положительная динамика.

Заметно улучшение при выполнении заданий на переключаемость, самоконтроль движений, исследование ритмического чувства. Все обучающиеся справились с этим заданием на 3 балла, то есть на высоком уровне. Но улучшения в динамической координации движений получилось добиться не у всех обучающихся: у Сережи и Леши осталось на прежнем уровне. Такой результат можно объяснить тем, что обучающиеся на

протяжении года часто болели и, соответственно, пропускали занятия.

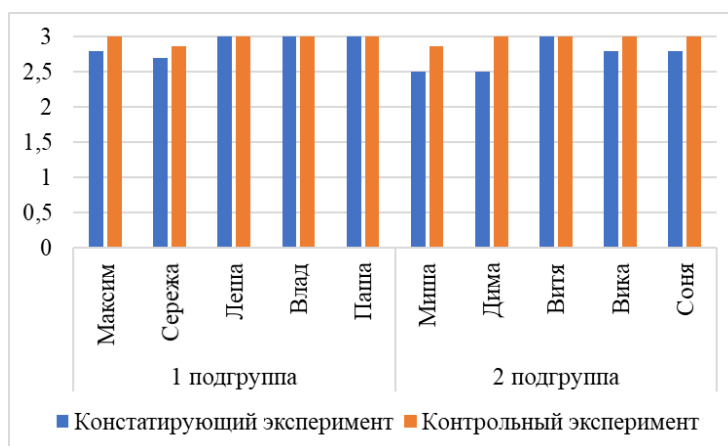


Рис. 12. Сравнительный анализ уровня сформированности общей моторики

Таким образом, полученные при анализе результаты контрольного эксперимента говорят о положительной динамике, эффективности подобранных упражнений и необходимости продолжать работу над динамической координацией движений и над произвольным торможением.

Изучение мелкой моторики (см. рис. 13) выявило, что у 100% обучающихся наблюдается положительная динамика.

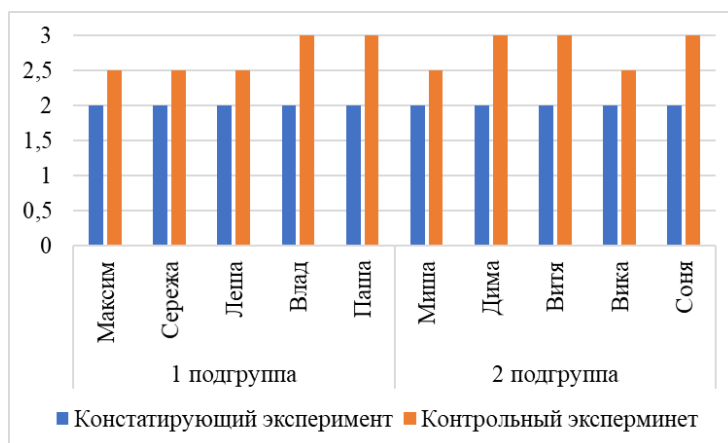


Рис. 13. Сравнительный анализ уровня сформированности мелкой моторики

У обучающихся 2 подгруппы динамика более выраженная, чем у обучающихся 1 подгруппы. Трое обучающихся из второй подгруппы

достигли высокого уровня, улучшив свои результаты на 1 балл, а 2 только на 0,5. В первой подгруппе только 2 обучающихся смогли достичь высокого уровня сформированности мелкой моторики, остальные улучшили показатель на 0,5 балла.

Таким образом, у 50% обучающихся уровень сформированности мелкой моторики повысился на 1 балл, достигнув высокого уровня, у 50% средний балл повысился с 2 до 2,5, то есть на 0,5 балла, но осталась на среднем уровне.

100% обучающихся справилось с заданием на статическую координацию движений на три балла, а вот с динамической координацией движений 50% обучающихся не могут справиться на высоком уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что подобранный комплекс упражнений эффективен, и что необходимо продолжать работу над совершенствованием динамической координацией движений.

Повторное обследование артикуляционной моторики (см. рис. 14) показало, что 100% обучающихся имеют рост количественных показателей. Исследование двигательной организации языка показало, что общий уровень организации языка повысился с 1,8 балла до 2,6 балла, 5. Динамическая организация губ, языка, нижней челюсти с 1,9 балла повысилась до 2,8 балла, а динамическая организация языка с 2,6 до 2,8.

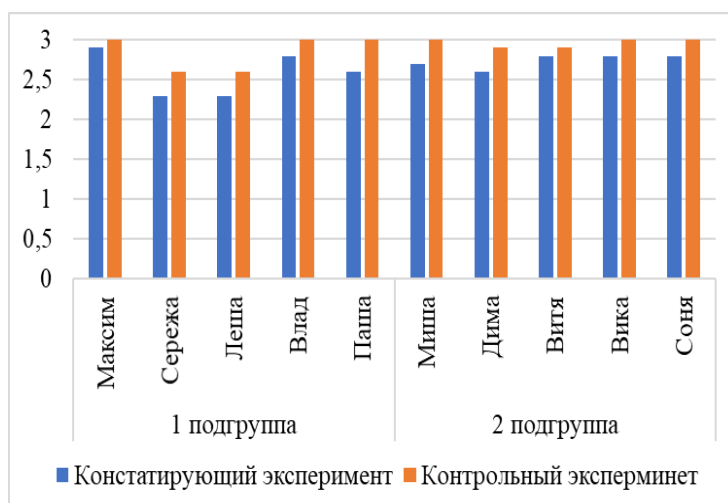


Рис. 14. Сравнительный анализ уровня сформированности артикуляционной моторики

Положительная динамика развития артикуляционной моторики более выражена во второй подгруппе, где 100% обучающихся достигли высокого уровня. В первой подгруппе только двое обучающихся (Леша и Сережа) не смогли достичь высокого уровня, хотя заметны улучшения показателей. Это связано в первую очередь с тем, что данные обучающиеся часто пропускали занятия из-за болезней.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что подобранный комплекс эффективен, и что необходимо продолжать работу над совершенствованием артикуляционной моторики.

2 этап. Устная речь.

Звукопроизношение.

Проведя анализ данных (см. рис. 15), можно увидеть, что у обеих подгрупп уровень сформированности звукопроизношения остался на прежнем уровне. Но несмотря на это наблюдается положительная динамика у обучающихся, у которых наблюдались дефекты в звукопроизношении. У Паши и Димы звуки [р] и [р'] поставлены, но находятся на стадии автоматизации в середине слова. У Сережи и Леша звуки [ш], [с] и [с'] находятся на стадии автоматизации, звуки [р] и [р'] в стадии постановки.

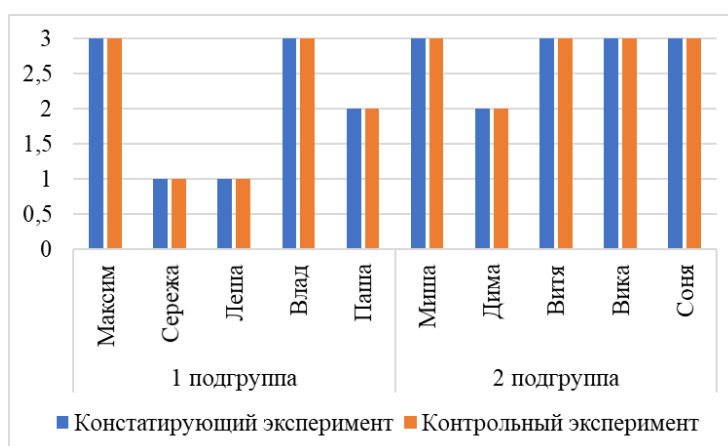


Рис. 15. Сравнительный анализ уровня сформированности звукопроизношения

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в состоянии звукопроизношения наблюдается положительная динамика и необходимо

продолжать работу в этом направлении.

Фонематический слух и восприятие

Проанализировав результаты (см. рис. 16), было выявлено, что у обучающихся второй подгруппы положительная динамика в формировании фонематического восприятия и слуха выше, чем у обучающихся первой подгруппы. Это связано с тем, что двое обучающихся из первой подгруппы часто не посещали занятия по болезни, а также с тем, что у обучающихся второй подгруппы нарушение фонематических процессов было более выражено, чем у обучающихся первой подгруппы.

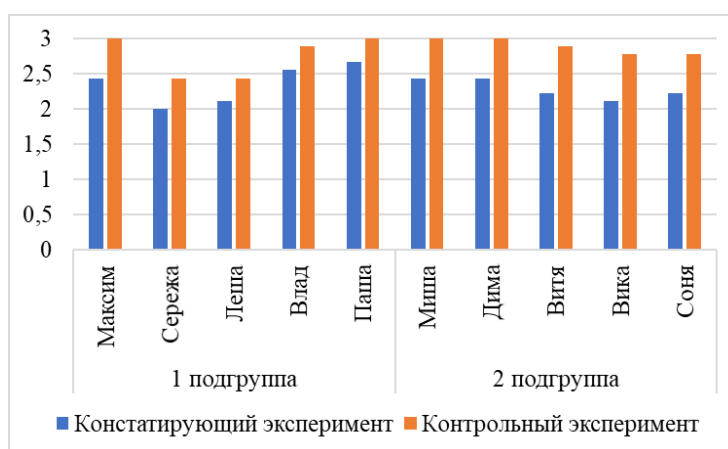


Рис. 16. Сравнительный анализ уровня сформированности фонематического слуха и восприятия

Обучающиеся больше не допускают ошибок при воспроизведении слогового ряда за логопедом с шипящими и свистящими, и сонорами, но наблюдаются трудности при повторении цепочки с глухими и звонкими согласными. Наблюдается положительная динамика при повторении цепочки из глухих и твердых согласных. Так 40% обучающихся смогли улучшить свои результаты и не допустить ошибок при воспроизведении этих слогов, 20% обучающихся, выполнив данное задание во время констатирующего эксперимента, набрали 1 балл. После проведенной коррекционной работы данные обучающиеся выполнили задание на 2 балла. У остальных обучающихся результаты не изменились.

Самый низкий рост показателя у Леша и Сережи, у них наблюдается

незначительная динамика, так как часто пропускали занятия по причине болезни. Максим, Миша, Дима и Паша смогли достичь высокого уровня фонематического восприятия и слуха.

Таким образом, подобранные упражнения оказались эффективны при формировании фонематического слуха и восприятия. Помимо этого, анализ результатов показал, что необходимо дальше работать над формированием этого компонента устной речи.

Звуковой анализ и синтез.

Результаты обследования представлены в приложении.

Повторное обследование у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи уровня сформированности навыков звукового анализа и синтеза показало (см. рис. 17), что коррекционная работа дала положительную динамику у обеих подгрупп в равной степени.

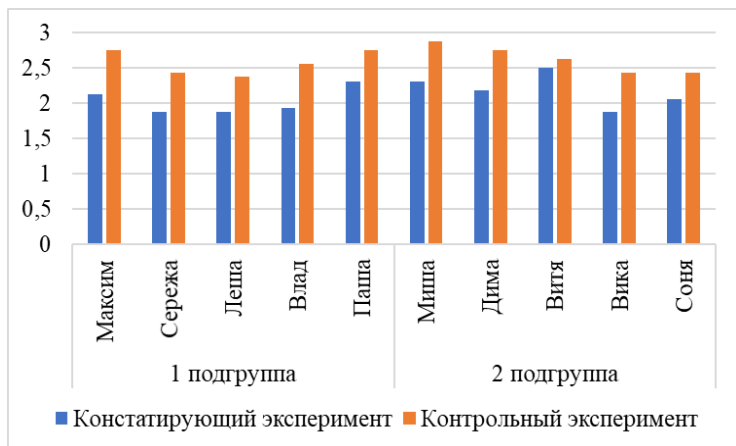


Рис. 17. Сравнительный анализ уровня сформированности звукового анализа и синтеза

Сформированность звукового анализа и синтеза, по результатам обследования у 60% продолжает находиться на среднем уровне, у 40% уровень сформированности повысился с низкого до среднего уровня. Обучающимся было легче определять количество гласных, согласных, делить слова на слоги, считать количество звуков, называть верно ударный звук, переставить и заменить слог.

Понятия «гласный» и «согласный» звук обучающиеся больше не

путают и верно называют их количество в словах.

Все также самым сложным заданием остается название слов с 3, 4, 5 слогами, а также назвать третий звук в слове и придумать слова, в которых он стоял бы в начале, середине и конце слова.

Таким образом, 100% обучающихся улучшили навык звукового анализа и синтеза, что говорит об эффективности проведенной коррекционной работы.

Лексико-грамматический строй.

Проведенный анализ результатов обследования активного словаря показал, что наблюдается положительная динамика в обеих подгруппах в равной степени (см. рис. 18).

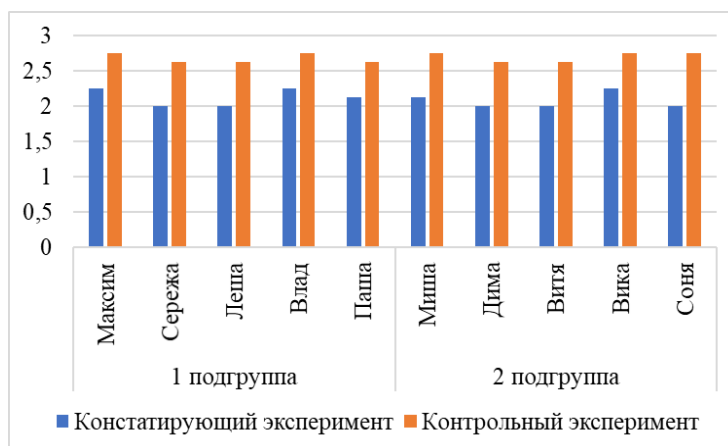


Рис. 18. Сравнительный анализ уровня сформированности активного словаря

Обучающиеся продолжают хорошо справляться с заданиями на продолжение тематического ряда, названия слов по их изображению и словесному описанию, обобщенные слова, эти задания выполнены на 3 балла.

Обучающимся стало легче подбирать однокоренные слова и синонимы. На констатирующем эксперименте обучающиеся получили по 1 баллу за выполнение этих двух заданий, но на контрольном улучшили свой результат. Они продолжают допускать ошибки, но уже в меньшем количестве.

Анализ результатов повторного обследования грамматического строя

(см. рис. 19) показал, что у обеих подгрупп наблюдается положительная динамика. Но обучающиеся второй подгруппы справились с заданиями лучше, чем первая.

У 60% обучающихся имеют средний уровень сформированности грамматического строя, у 40% наблюдается повышение с низкого до среднего уровня сформированности владения грамматическим строем.

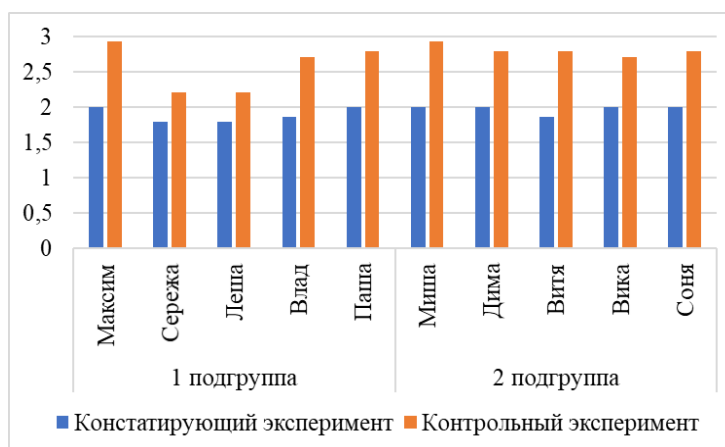


Рис. 19. Сравнительный анализ уровня сформированности грамматического строя

Все также обучающимся сложно составлять рассказ по сюжетным картинкам, пересказывать незнакомый текст, рассказ из своего опыта, образовывать сложные слова и прилагательные от существительных. Но в устной речи аграмматизмов стало значительно меньше.

Таким образом, проведенная коррекционная работа оказалась эффективной, так как 100% обучающихся улучшили состояние лексического и грамматического строя речи.

Состояние письма.

Повторное списывание текста показало, что обучающиеся практически не сделали ошибок. Обучающиеся реже теряли строчку, и не останавливались. Наблюдаются единичные ошибки на соблюдение границ предложений и пропуск букв (Леша, Сережа, Вика)

Самое большое количество ошибок все еще наблюдаются у обучающихся при письме на слух.

Мы провели анализ ошибок, допущенных во время диктанта и списывания текста с рукописного и печатного текста, и сравнили с теми ошибками, которые были обнаружены во время констатирующего эксперимента и внесли в таблицу 2.

Таблица 2

Сравнение ошибок, выявленных на письме, у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи

Тип ошибок	Виды ошибок на письме (констатирующий эксперимент)	Виды ошибок на письме (контрольный эксперимент)
Моторные ошибки.	– Колебания ширины и высоты букв; – лишние черты при написании букв; – не дописывание букв.	– колебания ширины и высоты букв.
Оптические ошибки.	– Зеркальное написание букв; – смешение оптически сходных букв.	Отсутствуют.
Ошибки, связанные со звукопроизношением.	Отсутствуют.	Отсутствуют.
Ошибки, связанные с фонематическим восприятием и слухом.	– Неправильное обозначение мягкости согласных на письме; – замена согласных звуков по принципу глухости звонкости.	– Неправильное обозначение мягкости согласных на письме.
Ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза.	– Нарушение границ предложений. Пропуск точек и начало предложений с маленькой буквы; – добавление лишних букв; – пропуск гласных; – пропуск согласных; – пропуск слов; – слитное написание предлогов.	– Нарушение границ предложений. – пропуск гласных; – пропуск согласных.
Ошибки, связанные с нарушением лексико-грамматического строя языка.	– Ошибки в написании окончаний у существительных (род, число).	Отсутствуют.
Орфографические ошибки.	– Безударные гласные в корне; – разделительный мягкий знак; – произносимая согласная; – парные согласные на конце слова; – жи – ши, ча – ща, чу – шу, чк – чн.	– Безударные гласные в корне; – разделительный мягкий знак; – произносимая согласная.

После проведенной диагностики и анализа письменных работ, были проанализированы результаты (см. рис. 20 и 21). Данные контрольного эксперимента показали, что у обучающихся обеих подгрупп наблюдается положительная динамика.

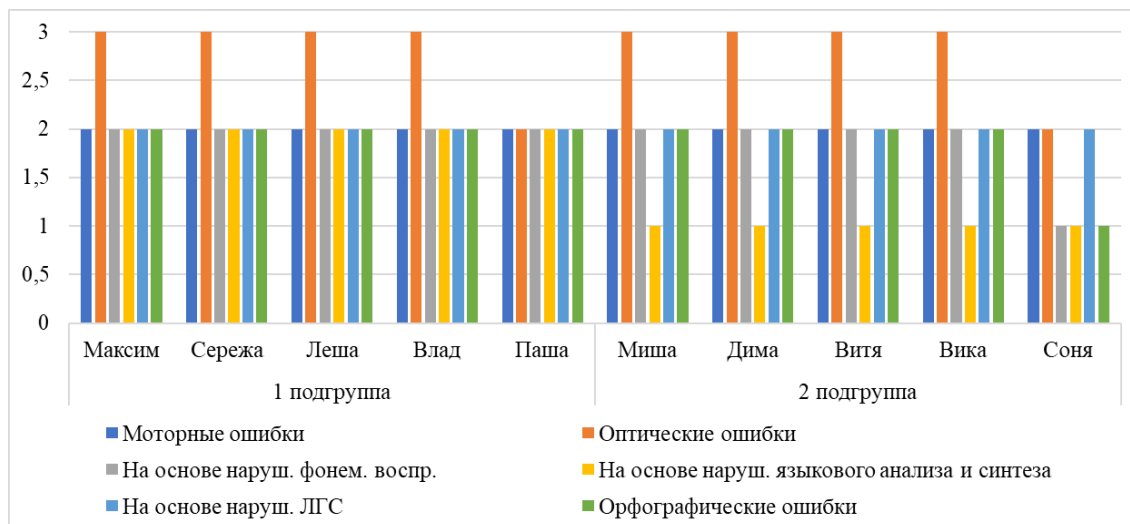


Рис. 20. Результаты исследования состояния письма во время констатирующего эксперимента

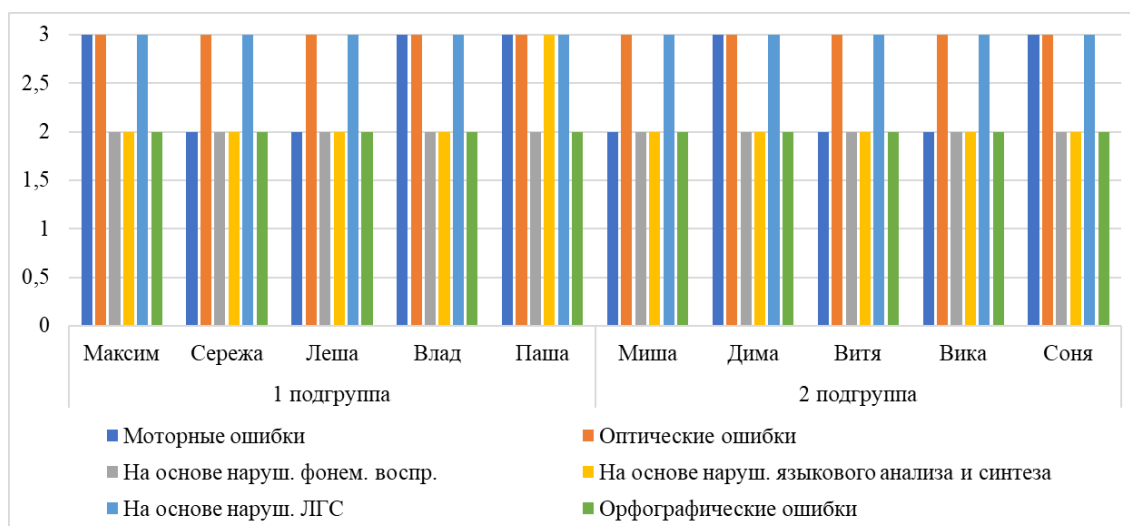


Рис. 21. Результаты исследования состояния письма во время контрольного эксперимента

Во время анализа работ контрольного эксперимента, у обучающихся не было обнаружено ошибок, связанных с нарушением лексико-грамматического строя, оптических ошибок. У 50% обучающихся не было

обнаружено моторных ошибок, у остальных моторных ошибок стало меньше.

У всех обучающихся остались единичные ошибки, связанные с соблюдением границ предложений, пропуск букв и слогов, добавление лишних букв. Орфографические ошибки продолжают встречаться в работах у всех обучающихся, связанных с безударным гласным в корне, непроизносимой согласной.

Миша, Дима, Витя, Вика и Соня улучшили свой результат и допустили меньше ошибок, по сравнению с прошлыми работами, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза. У всех остальных этот показатель не изменился, но в работах отмечается уменьшение числа ошибок.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наблюдается положительная динамика в преодолении специфических ошибок на письме у младших школьников, а значит коррекционная работа оказалась эффективной.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Полученные результаты контрольного эксперимента позволяют сделать следующие выводы:

1. Для эффективной коррекционной работы необходимо работать над моторной сферой и устной речью на каждом занятии по преодолению дисграфических ошибок.

2. Работа с обучающимися должна иметь дифференцированный подход и учитывать индивидуальные возможности обучающихся. Для этого целесообразно объединить детей в подгруппы по характеру и выраженности ошибок на письме и трудностей в устной речи.

3. Программа логопедических занятий по коррекции дисграфии должна включать в себя задания на развитие моторной сферы, фонематического слуха и восприятия, языкового анализа и синтеза, а также лексико-грамматической стороной речи.

4. Для повторной диагностики целесообразно использовать тот же

методический материал и те же задания, чтобы оценить динамику формирования и развития тех элементов, которые не сформированы на достаточном уровне.

5. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что составленная коррекционная программа эффективна. В результате у обучающихся наблюдается повышение уровня сформированности моторной сферы, фонематического восприятия, звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи.

Таким образом, проведенная коррекционная работа имеет положительную динамику, благодаря правильно спланированной коррекционной работе, подобранным методам и методикам, которые на занятиях использовались систематически. Обучающиеся продолжают допускать ошибки во время выполнения письменных работ. Но количество этих ошибок уменьшилось, что подтверждает их стойкий характер. Поэтому коррекционная работа по преодолению нарушений письма должна продолжаться.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование было направлено на преодоление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

В процессе работы была достигнута цель исследования. У нас получилось разработать и апробировать коррекционную работу по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи на основе изученных особенностей письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Для того, чтобы наша цель была достигнута, нами решались следующие задачи:

1. Изучить научную методическую литературу и научные источники по проблеме преодоления нарушения письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
2. Определить содержание констатирующего эксперимента, обозначить цели, задачи и проанализировать его результаты.
3. Определить и реализовать логопедическую работу по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
4. Проанализировать эффективность проделанной логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Исходя из проделанной работы, мы можем сделать вывод о том, что письмо – это сложная форма речевой деятельности, при помощи которой устная речь переводится в письменную. В этом помогает правильно усвоенная грамматика и правописание. Письменная речь – это процесс создания связного высказывания. Два этих понятия формируют общее понятие письменной речи. Для формирования навыка письма, необходимо, чтобы к моменту начала обучения в школе, у обучающегося была сформирована устная речь на уровне нормы. Зрение, слух, умение

ориентироваться в пространстве, мелкая моторика также должны быть сохранены. Если какой-либо навык или психический процесс, будет не сформирован или отставать в развитии, то это может повлиять в дальнейшем на формирование навыка письма, что приведет к его нарушению, т. е. к дисграфии.

Исследователи, занимающиеся и занимавшиеся исследованиями дисграфии, выяснили, что механизмом проявления данного нарушения, являются стойкие, повторяющиеся ошибки, которые возникают при несформированности психических процессов, которые участвуют в процессе письма.

Эти ошибки проявляются в виде пропуска букв, слогов, несоблюдения границ предложений, слитного написания слова с предлогом и т. д.

Изученный нами теоретический материал по изучаемой проблеме помог сделать вывод о том, что коррекционная работа по коррекции нарушений письма должна быть своевременной, целенаправленной, дифференцированной, систематической.

На основе анализа результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, и анализа научной литературы были определены направления коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Необходимо уделить внимание на логопедических занятиях развитию моторной сферы, фонематического слуха и восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя, так как эти компоненты сильно влияют на процесс письма.

Коррекционные занятия, по преодолению акустической дисграфии, дисграфии, обусловленной языковым анализом и синтезом, аграмматической дисграфией, проходили в подгруппах по пять человек. Для этого обучающиеся были разделены на две подгруппы с учетом их индивидуальных возможностей. Это позволило нам адаптировать задания для второй подгруппы.

Помимо подгрупповых занятий, велась индивидуальная работа с обучающимися по преодолению оптической дисграфии и нарушений звукопроизношения.

После проведенной работы, был реализован контрольный эксперимент по тем же направлениям и материалам, что и во время констатирующего эксперимента.

Анализ контрольного и констатирующего эксперимента помог определить, что проведенная коррекционная работа была эффективной. У обучающихся наблюдается положительная динамика в развитии моторной сферы, фонематических процессов, лексико-грамматического строя, уменьшилось количество ошибок на письме.

Таким образом, теоретически и экспериментально доказано, что логопедическая работа по коррекции нарушений письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи будет эффективна, если она будет систематичной, целенаправленной, учитывать индивидуальные возможности обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анищенкова Е. С. Речевая гимнастика для развития речи дошкольников. М., 2007. 61 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие для студентов вузов. М., 2007. 344 с.
3. Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. М., 2005. 96 с.
4. Боскис Р. М., Левина Р. Е. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей // Известия АПН РСФСР, 1948. № 15. С. 167-191.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996. 352 с.
6. Выготский Л. С. Психология. М., 2002. 420 с.
7. Деннисон И., Денисон Г. Гимнастика мозга : простые упр. для учения целост. мозгом. – М., 1998. – 46 с.
8. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. М., 2006. 196 с.
9. Ефименкова Л.Н., Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. М., 2001. 168 с.
10. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972. 206 с.
11. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. М., 2003. 144 с.
12. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М, 1991. 224 с.
13. Иншакова О. Б. Методика обследования письма младших школьников / О. Б. Иншакова // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. М., 2008. С. 5-57.

14. Калягин В. А. Логопсихология : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. М., 2006. 320 с.
15. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Автоматизация сонорных звуков [p], [p'] у детей. М., 2001. 56 с.
16. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб., 2005. 224 с.
17. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003 336 с.
18. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001. 224 с.
19. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их решения у младших школьников. СПб., 1998. 59 с.
20. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. М., 1940. 72 с.
21. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова., 1997. Т. 2. С. 375-386.
22. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие. М., 2013. 368 с.
23. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2009. – 214 с.
24. Логинова Е. А., Федотова П. К. Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией // Специальное образование. 2015. № XI. С. 204-208. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-nerechevyh-psiicheskikh-funktsiy-umladshih-shkolnikov-s-disgrafiey> (дата обращения: 01.04.2023).
25. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с. URL:https://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-63.shtml (дата обращения: 01.04.2023).
26. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М., 2002. 352 с.
27. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М. 1950. 84 с.
28. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Организация коррекционной

работы: методическое пособие для учителей-логопедов. М., 2009. 136 с.

29. Маклаков А. Г. Общая психология : Учеб.пособие для студентов вузов и слушателей курсов психол.дисциплин. СПб., 2004. 583 с.

30. Малофеев, Н. Н. Работа воспитателя по формированию словарного запаса младших школьников с церебральным параличом // Дефектология. 2017. № 6. С. 59-67.

31. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков // Логопедия. 2004. № 1. С. 4-10.

32. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков // Логопед. 2004. № 2. С. 4-14.

33. Немов Р. С. Психология: в 3 кн. М., 2000. Кн. 1. 687 с.

34. Нищева Н. В. Веселая артикуляционная гимнастика. М., 2009. 32 с.

35. Нищева Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. 2016. 240 с.

36. Парамонова Л. Г. Динамика дисграфии у детей // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения : материалы III междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии / под ред. Г. В. Чиркиной, М. Н. Русецкой. М., 2007. С. 101-104.

37. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2004. 240 с.

38. Перегудова Т. С. Тетрадь-тренажер для дифференциации сложных звуков русского языка [р]-[л], [с]-[ш], [з]-[ж]. М., 2019. 32 с.

39. Пожиленко Е. А. Методические рекомендации по постановке у детей звуков. СПб., 2006. 256 с.

40. Приходько О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. М., 2008. 82 с.

41. Репина З.А. Нарушения письма у школьников с ринолалией: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург, 1999. 90 с.

42. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие. М., 2018. 213 с.
43. Сиротюк А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников : практическое пособие. М., 2008. 60 с.
44. Соловьёва Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1996. №1. С.62–67.
45. Ткаченко Т. А. Развитие фонематического слуха у дошкольников. М., 2020. 56 с.
46. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 т. Т. 2 / Под.ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. М., 1997. 656 с.
47. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи.: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2005. 96 с.
48. Филичева Т. Б. Логопедия. Теория и практика/ под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т. Б. М., 2017. 608 с.
49. Халилова Л. Б. Диагностика семантического компонента языковой компетенции у дошкольников с недоразвитием речи // Логопед в детском саду. 2008. №5. С. 16-24.
50. Хватцев М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений в 2 частях. М., 2009. 293 с.
51. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 2000. 304 с.
52. Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // Учёные записки. 2012. № 2. С. 155-166.
53. Шкавр Л. В. Коррекция устной речи у учащихся начальной школы. Дифференциация звуков. М., 2014. 130 с.
54. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. М., Знание, 1991. 80 с.

55. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М., 2017. 159 с.

56. Ястребова А. В. Логопедическая помощь учащимся общеобразовательных школ // Дефектология. 2017. № 1. 147 с.

57. Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning, and the cerebellum. Cortex. 2011. № 47. P. 117-127.

58. Rello L. (2014). Design of Word Exercises for Children with Dyslexia. Procedia Computer Science. 2014. № 27. P. 74-83.