

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**ФОКИНА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСТРАФИИ НА ОСНОВЕ  
НАРУШЕНИЙ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У  
ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-3 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое)  
образование  
Направленность (профиль) Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой коррекционной педагогики,  
кандидат педагогических наук, доцент Беляева О.Л.



Научный руководитель  
канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.



Дата защиты

Обучающийся  
Фокина Н.А.



Оценка

Красноярск 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ И ЕЁ КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	8
1.1. Психологические основы и операции процесса письма .....	8
1.2. Понятие дисграфии, классификации дисграфий .....	11
1.3. Особенности проявления дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у обучающихся с задержкой психического развития .....	15
1.4. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.....	19
Выводы по главе 1 .....	24
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ-ТРЕТЬИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	26
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента .....	26
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	34
2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфии .....	47
Выводы по главе 2 .....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	61
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	66

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. За последнее десятилетие отмечается устойчивая тенденция к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья, самой распространённой категорией являются обучающиеся с задержкой психического развития.

Наибольшие трудности у обучающихся с задержкой психического развития являются нарушения письменной речи (отмечают Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Е.В. Мальцева, С.Г. Шевченко и др.).

Причины возникновения дисграфии у детей вызваны несформированностью высших психических функций, недоразвитием эмоционально-волевой сферы, повышенной истощаемостью внимания, контроля и саморегуляции, недостаточностью фонематического слуха, зрительно-пространственного гнозиса, недостаточностью слуходвигательного анализатора.

Одной из самых распространенных форм дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития является дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, которая проявляется в заменах букв, фонетически близких звуков. Заменяются буквы обозначающие шипящие, свистящие, сонорные, звонкие и глухие звуки, аффрикаты и их составляющие компоненты, а так же неправильно обозначаются на письме буквы близкие по твёрдости-мягкости и замены гласных звуков в ударном положении.

Поскольку одной из важных метапредметных компетенций является овладение навыком письма, несформированность этого навыка у обучающихся с задержкой психического развития препятствует успешности обучения по всем учебным предметам. В свою очередь, это влечет за собой формирование специфических личностных особенностей и осложняет социализацию ребёнка.

Проблемами преодоления дисграфии у детей с задержкой психического развития занимались такие исследователи как Т.В. Ахутина, Л.С. Выгодский, Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова и др.

Несмотря на это в практической деятельности логопеда необходимо уметь адаптировать учебный материал с учётом индивидуальных особенностей детей.

Таким образом, выявлено противоречие между практической востребованностью и недостаточностью разработок практических материалов с учётом полиморфности проявления нарушений письменной речи.

Следовательно, проблема исследования особенностей проявления дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания с целью составления дифференцированных методических рекомендаций с учётом выявленных особенностей приобретает особую актуальность.

Объект исследования: нарушения письменной речи.

Предмет исследования: особенности дисграфических ошибок у обучающихся 2–3 классов с задержкой психического развития

Цель исследования: выявление особенностей проявления дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у обучающихся 2–3 классов с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования являются следующие положения:

1. Значительный процент обучающихся 2–3 классов с задержкой психического развития допускает стойкие дисграфические ошибки по дифференциации звуков близких по звучанию и артикуляции. Существует взаимосвязь между ошибками на замены букв близких по звучанию и артикуляции, с одной стороны, с несформированностью навыков дифференциации фонем, и с другой стороны, с несформированностью нормированного звукопроизношения.

2. Выявление тенденции к прямой зависимости.

3. Учёт данной взаимосвязи и зависимости позволит построить дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у данной категории обучающихся.

Задачи сформулированы исходя из предмета, объекта, цели и гипотезы:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по теме исследования.

2. Выявить особенности и уровни сформированности дифференциации фонем и звукопроизношения и их проявления на письме у обучающихся 2–3 классов с задержкой психического развития.

3. Выявить взаимосвязь дисграфических ошибок с несформированностью навыков дифференциации фонем, с одной стороны, и с нарушением звукопроизношения, с другой.

4. Составить методические рекомендации по преодолению дисграфии у данной категории обучающихся с учётом выявленных симптоматики и механизмов.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили следующие положения:

1. Современные представления о письме как о сложной функциональной системе, имеющей многоуровневое строение (Т.В. Ахутина, Л.С. Волкова, Л.С. Выгодский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев).

2. Положение общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития и комплексном подходе к его изучению (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выгодский, А.И. Леонтьев, А.Р. Лурия).

3. Положение о психофизиологических механизмах процесса письма (Л.С. Волкова, А.Р. Лурия, А.Н. Корнев).

4. Научно-методические основы коррекционной работы по устранению дисграфии (Л.С. Волкова, И.Н. Ефименкова, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова).

Методы исследования определялись в соответствии с целями, задачами и гипотезой исследования:

Теоретические методы: анализ литературы по проблеме исследования.

Эмпирические методы: изучение психолого-педагогической и медицинской документации, изучение продуктов деятельности обучающихся (тетради по русскому языку), наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент.

База и выборка исследования. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней школы № 65. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 обучающихся 2–3 классов с задержкой психического развития. При комплектовании группы учитывались программа обучения (АООП НОО для обучающихся с ЗПР вариант 7.2), год обучения и наличие стойких дисграфических ошибок.

Исследование проводилось в III этапа.

I этап: сентябрь–октябрь 2019 г. – изучение и анализ литературы, формирование цели, задач, предмета, объекта, гипотезы и места исследования, методики констатирующего эксперимента и набор экспериментальной группы.

II этап: ноябрь 2019 г. – проведение констатирующего эксперимента.

III этап: декабрь 2019 г. – апрель 2020 г. – анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования: подтверждены имеющиеся научные данные об особенностях нарушений дифференциации фонем на письме у младших школьников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: разработаны дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Рекомендации могут быть использованы учителями начальной школы и логопедами, при

коррекционной работе по преодолению дисграфии у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Структура и объём работы. Работа включает в себя титульный лист, оглавление, введение, 2 главы, 9 рисунков, 2 таблицы, заключение, список использованных источников и приложения.

# **ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ И ЕЁ КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. Психологические основы и операции процесса письма**

Психофизиологические основы процесса письма рассматривались в работах таких исследователей как Л.С. Волкова, В.П. Глухов, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.

Рассмотрим, как трактуются необходимые определения в словарях разных авторов.

Письмо – сложный психический процесс, который в любых психологических классификациях включается в речь, имеющую разные виды и формы [7].

Процесс – это ход, развитие какого-либо явления, последовательная смена состояний в развитии объекта / субъекта [38].

Проанализировав понятия, было выделено, что процесс письма – это последовательность сложных процессов, во взаимодействии которых принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный и общедвигательный анализатор. В процессе письма между этими анализаторами устанавливается связь и тесное взаимодействие [27].

Механизмы формирования письма и их нарушения раскрываются в работах Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, А.Р. Лурия, А.Н. Корнева, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой, и других исследователей.

В своих работах А.Р. Лурия определяет письмо как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забеганий вперёд, преждевременного написания, повторения). У взрослого человека процесс письма



автоматизирован и отличается от характера письма ребенка, который только готовится овладеть этим навыком [30].

Процесс письма имеет многоуровневую структуру и включает в себя большое количество операций. Л.С. Волкова отмечает, что конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную речь являются автоматизированные движения руки.

А.Р. Лурия выделяет следующие процессы письма:

1. Побуждение, мотив, задача. Мысленно осуществляется составление плана письменного высказывания. Мысль соотносится со структурой предложения.

2. Анализ звуковой структуры слова. Звуковой анализ слов проводится совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль в определении характера звуков и их последовательности играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее, о роли которого свидетельствуют исследования Л.Н. Назаровой.

3. Соотнесение выделенной из слова фонемы с графемой, которая должна быть дифференцирована от других. Для различения сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

4. Моторная операция процесса письма – перевод единицы письменности (буквы) в единицу речеобразования (звук).

5. Одновременно сдвижением руки осуществляется кинестетический контроль, который подкрепляется визуальным чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня развитости определенных речевых и неречевых функций: слухоречевого различения звуков, правильного произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений [30].

В. П. Глухов, опираясь на концепцию А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой, рассматривал психофизиологическое (сенсомоторное) содержание процесса

письма, состоящие из двух подуровней сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного [52].

Сенсо-акустико-моторный подуровень состоит из звеньев, которые обеспечивают «техническую» реализацию процесса письма:

1. Обеспечивает процесс по различению звуков. Он создаёт основу для операции акустического и кинестетического анализа звуков, анализа слов, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы;

2. Даёт возможность установления последовательности в написании букв в слове;

3. Эти процессы, обеспечиваются механизмом слухоречевой памяти.

На оптико-моторном подуровне происходят операции перешифровки с одного языка на другой:

1. Со звука на букву.

2. С буквы на совокупность движений руки, т.е. моторное воздействие на предмет, соответствующее написанию каждой отдельной буквы [7].

Таким образом, на начальных этапах овладения письмом каждая отдельно взятая операция является обособленным и осознанным действием. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс в котором принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня развития.

## 1.2. Понятие дисграфии, классификации дисграфий

В настоящее время существует множество определений понятия «дисграфия» зависимости от подхода к её изучению.

Понятие «дисграфия» рассматривали такие авторы как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Л. Сиротюк и другие исследователи.

Общепринятым в логопедии считается понятие, сформулированное Р.И. Лалаевой: «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющиеся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.» [23].

При этом А.Н. Корнев и И.Н. Садовникова отмечали, что дисграфия – это стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствия грубых нарушений зрения и слуха, а так же нерегулярностью школьного обучения» [26].

В настоящее время существует множество классификаций дисграфии с точки зрения разных подходов научного обоснования.

Действующей, наиболее обоснованной, является классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность операций процесса письма, данная классификация дисграфии разработана сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. В основе нарушения – неправильное произношение звуков (смещение, замены, пропуски).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). В основе нарушения – несформированность фонематических дифференцировок (смещения, замены звуков, близких фонетически).

3. Дисграфия на почве различных форм нарушения языкового анализа и синтеза. В основе нарушения – несформированность языкового анализа и

синтеза (пропуски, перестановки, вставки букв, слогов, слов в слове; слитное написание слов в предложении, нарушение границ предложения.)

4. Аграмматическая дисграфия. В основе нарушения – недоразвитие грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Проявления ошибок на уровне слов, словосочетаний, предложения и текста. Искажения морфологической структуры слова, изменения падежных окончаний, искажение предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложения.

5. Оптическая дисграфия. В основе нарушения – недоразвитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. (Зеркальное написание, пропуски элементов).

Изучив ошибки, носящие стойкий характер, Н.А. Садовникова применила принцип поуровневого анализа и выделила три группы специфических ошибок:

1. Ошибки на уровне буквы и слова. Ошибки обусловлены:

1.1. Несформированностью действий звукового анализа слов (пропуск, перестановка, вставка букв или слогов).

1.2. Трудностью дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство (смещение).

1.3. Кинестетическим сходством в написании букв (замены букв, имеющих сходные графомоторные элементы).

1.4. Явлениями прогрессивной и регрессивной ассимиляции устной и письменной речи, связанными со слабостью дифференцировочного торможения (искажения фонетического наполнения слова, персеверации, антиципации).

2. Ошибки на уровне слова. Ошибки обусловлены:

2.2. Затруднениями в вычленении из речевого потока речевых единиц и их элементов (раздельное написание частей слова, слитное написание служебных слов с другими словами).

2.3. Грубыми нарушениями языкового анализа.

2.4.Трудностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в ошибках словообразования).

3.Ошибки на уровне предложения (словосочетания). Ошибки обусловлены:

3.1.Недостаточностью языковых обобщений, не позволяющей «уловить» категориальные различия частей речи.

3.2. Нарушениями связи слов - согласования и управления (аграмматизмы) [26].

Нейропсихические и клинические исследования позволили А.Н. Корневу структурировать и дать классификацию дисграфии с позиции клинико-психологического подхода [18].

А. Специфические нарушения письма.

1. Дисграфии (аграфии)

1.1.Дисфонологические дисграфии

а) Паралалические дисграфии (Косноязычие в семье)

б) Фонематические дисграфии

1.2.Метаязыковые дисграфии

а) Дисграфия вследствие нарушений языкового анализа и синтеза

б) Диспраксические (моторные) дисграфии

2. Дисорфография

2.1.Морфологическая

2.2.Синтаксическая

Б. Неспецифические нарушения письма вследствие задержки психического развития, умственной отсталости, педагогической запущенности.

С позиции нейропсихического подхода Т.В. Ахутина выделила следующие виды дисграфии, в зависимости от уровня сформированности трёх функциональных блоков мозга [2].

1.Регуляторная дисграфия. Обусловлена дисфункцией 3-го функционального блока мозга. Характерно: слабость функций программиро-

вания и контроля, упрощение программ, трудности между технической стороной письма и использованием орфографических правил, трудности переключения.

Ошибки:

- пропуск или вставка букв и их элементов;
- персеверации, антиципации, контаминации;
- ошибки языкового анализа (отсутствие прописных букв в начале предложения, пропуск точек, слитное написание слов с предлогами);
- орфографические ошибки из-за проблем распределения внимания на орфограмму и само письмо.

2. Фонематическая или акустико-артикуляционная дисграфия. Обусловлена задержкой развития функций слуховой и кинестетической переработки информации (2-го функционального блока мозга).

Ошибки:

А. Слухового выбора:

- Смещение, замены звуков близких по звучанию.

Б. Кинестетического выбора:

- Смещение звуков близких по написанию;
- Смещение звуков близких по произношению.

3. Зрительно-пространственная дисграфия. (по правополушарному типу, 2-ой функциональный блок мозга), обусловлена несформированностью зрительно-пространственных функций и дефектом акустического гнозиса.

Ошибки:

- трудности ориентировки на листе бумаги;
- трудности удержания строки;
- колебания наклона, ширины, высоты букв, раздельное написание внутри слова;
- устойчивая зеркальность при написании букв и цифр;
- трудности запоминания зрительного образа слова;
- нарушение порядка слов в словах.

4. Дисграфия, обусловленная трудностями поддержания активного тонуса коры, рабочего состояния. Т.В. Ахутина отмечала характерное снижение внимания и работоспособности, чем сильнее начинал уставать ребёнок, тем больше ошибок он начинал допускать.

Таким образом, можно отметить, что трактовок понятия «Дисграфия» в современной логопедии насчитывается много. Традиционной классификацией дисграфии является классификация разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена.

### **1.3. Особенности проявления дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у обучающихся с задержкой психического развития**

Исследования Т.А. Власовой, К.С. Лебединского, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой позволили выделить особую категорию детей с задержкой темпа психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение темпа нормального психического развития, при этом отдельные психические функции (внимание, память, эмоционально-волевая сфера, мышление) отстают от принятых для данного возраста психологических норм в своём развитии.

Исследования Н.Ю. Боряковой, Е.В. Мальцевой, Е.В. Слепович, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко свидетельствуют о проявлениях отставания в развитии речи, таких как: ограниченность словарного запаса, трудности в употреблении и понимании лексем, низкий уровень обобщений, замедленное овладение грамматическим строем. Дети допускают ошибки в согласовании слов, определении границ предложения, порядке слов в предложении неадекватно используют грамматические формы и категории речи. Трудности формирования навыков письма и чтения обусловлены недостаточным овладением звуковым образом слова, дефектами

звукопроизношения, нарушением звуко-буквенным анализом и синтезом [46].

У детей с ЗПР наблюдаются специфические особенности развития фонематических процессов. А именно недоразвитие фонематического слуха, фонематического восприятия и фонематического представления.

Е.В. Мальцева отмечала, что ошибки проявляются как в трудностях дифференциации звуков, так и в несформированности фонематического анализа и синтеза. Ошибки обусловлены несформированностью предпосылок развития фонематической стороны речи.

Специфические особенности фонематического слуха проявляются в нарушении дифференциации фонем по: звонкости-глухости, твёрдости-мягкости, свистящих-шипящих звуков, аффрикат и их составляющих компонентов.

Специфические особенности фонематического восприятия у обучающихся с задержкой психического развития проявляются в:

- трудностях различения на слух фонем в собственной и чужой речи;
- неподготовленности к элементарным формам звукового анализа;
- трудностях анализа звукового состава речи.

Недоразвитие фонематического восприятия приводит к специфическим ошибкам фонематических представлений. Ошибки в виде смещения фонем близких групп звуков.

У младших школьников с задержкой психического развития несформированность фонематических процессов затрудняет овладение процессом письма и чтения.

Наиболее тяжелыми у большинства обучающихся с задержкой психического развития являются расстройства письменной речи. Среди языковых нарушений, встречающихся у младших школьников, центральное место занимает дисграфия.



У обучающихся с задержкой психического развития причины возникновения дисграфии вызваны несформированностью высших психических функций.

По данным Ю.Г. Демьянова, Е.С. Ивановой и В.А. Ковшикова у детей с задержкой психического развития дисграфия встречалась наиболее часто. По результатам исследований было выявлено, что обучающиеся имели как один вид дисграфии, так и смешенную форму. Обусловлено это недостаточностью внимания, зрительного гнозиса, памяти, сукцессивных процессов, их слабость препятствует формированию последовательного рядообразования, важного для процесса письма.

В свою очередь, И.Ф. Марковская отмечала, что проявление дисграфии в ошибках на письме у детей с задержкой психического развития характеризуется большим количеством литеральных параграфий (буквенных замен). Связывая это с недоразвитием эмоциональной сферы, повышенной истощаемостью внимания, недостаточностью фонематического слуха, зрительно-пространственного синтеза, недостаточностью слуходвигательного органа речи.

Следует отметить, что нарушение саморегуляции на письме у обучающихся с задержкой психического развития, как правило, значительно страдает.

Нейропсихологические особенности детей с задержкой психического развития обуславливают колебания работоспособности, резкие проявления истощаемости даже в процессе выполнения одного письменного задания. Это отражается на количестве и видах ошибок при письме: к концу работы количество ошибок увеличивается, и они становятся, более разнообразны по видам. Дети допускают много ошибок и не замечают их при повторной проверке [26].

Можно выделить следующие проявления дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития:

1. Ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия (дифференциации фонем). Дети смешивают буквы:

-Обозначающие свистящие и шипящие звуки: [с]-[ш], [з]-[ж].

-Обозначающие аффрикаты и их компоненты : [ч]-[ц], [ч]-[т], [ц]-[с], [ц]-[т].

-Обозначающие звонкие и глухие звуки: [д]-[т], [ж]-[ш], [б]-[п], [к]-[г], [з]-[с].

-Обозначающие сонорные звуки [р]-[л].

-Обозначающие твёрдые-мягкие согласные.

2. Ошибки с несформированностью фонематического анализа. Проявляются в искажениях звукобуквенной структуры слова: пропуски/добавления / перестановки гласных и согласных букв, слогов.

3. Ошибки несформированности анализа предложения. Ошибки слитного написания слов, пропуски слов, раздельное написание слов. Относятся и ошибки, связанные с трудностями выделения предложений из текста. Пропуски границ предложения, отсутствие заглавных букв.

4. Ошибки смешения графически сходных букв. Дети смешивают буквы, которые отличаются одним элементом: [а]-[о], [н]-[и], [б]-[в], [х]-[ж], [л]-[м], [и]-[ш], [л]-[и]. Здесь же отмечаются ошибки зеркального написания букв. Нарушается обозначения букв: [д]-[б], [с]-[э], [э]-[е], [т]-[ш].

Таким образом, можно сказать, что у обучающихся с ЗПР причины возникновения дисграфии вызваны несформированностью речевых предпосылок процесса письма и состоянием неречевых психических процессов - восприятия, внимания, памяти, самоконтроля и саморегуляции.

При анализе дисграфических ошибок у таких детей выявились наиболее распространенные ошибки: смешения букв, связанные с недостаточностью фонематического восприятия; искажения звукобуквенной структуры слова, связанные с несформированностью фонематического анализа; ошибки слитного написания слов, пропуск слов, связанные с

несформированностью анализа предложения; смешение графически сходных букв.

#### **1.4. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания**

Проблемами диагностики дисграфии занимались Т.В. Ахутина, Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова и др.

Существуют различные подходы к проведению логопедического обследования младших школьников с нарушениями письменной речи.

Так, О.Е. Грибова предлагает стратегию логопедического обследования, направленную на обследование речи у детей школьного возраста и рекомендует проводить обследование от письменной речи к устной [8].

Для количественного подсчёта Т.В. Ахутина и Т.А. Фотекова разработали систему бальной оценки с учетом допускаемых ошибок. Бальная оценка позволяет оценить степень выраженности дисграфии, составить индивидуальный профиль обучающегося и построить маршрут коррекционной работы.

Исследователи уделяют внимание качественно-количественному анализу допущенных ошибок и выявленному механизму нарушения.

Исследователи Р. Беккер, Е.М. Гопиченко, А. Коссовский, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Спирина обращают внимание, что дисграфия с учётом нарушенных операций фонемного распознавания подразделяется на следующие подвиды: акустическая, кинетическая, фонематическая.

Для выявления механизма нарушения используют общепринятые в логопедии методы обследования устной речи [50].

1.Обследование фонематического слуха и фонематического восприятия. Задание:

- выбор картинок, в названии которых есть заданный звук;
- повторение оппозиционных слоговых цепочек.

## 2. Обследование звукопроизношения. Задание:

- называние предметов изображенных на картинке по показу логопеда.

Выявленный механизм нарушения определяется как основное направление логопедической работы.

Общепринятой точной зрения в работе с детьми школьного возраста является необходимость работы над всеми видами речевой деятельности: письмо, чтение, слушание, говорение.

Р.И. Лалаева описывает методику по устранению дисграфии, на основе нарушений фонемного распознавания.

Логопедическая работа строится с опорой на различные анализаторы (зрительный, речедвигательный, речеслуховой).

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа:

### 1. Предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков.

Последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

- уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- выделение его на фоне слога;
- определение наличия и места в слове;
- определение места звука по отношению к другим;
- выделение его из предложения, текста.

### 2. Этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

Проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и

произносительной характеристики каждого звука. Однако основной целью является их различение, поэтому речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками.

При коррекции дисграфии, основной упор делается на письменные упражнения, направленные на закрепление дифференциации звуков.

Если дети имеют нарушение звукопроизношения, то в коррекционную работу включается этап коррекции звукопроизношения.

Так Е.В. Мазановой предложена методика по коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Основные задачи обучения:

1. Развитие фонематического восприятия.
2. Обучение простым и сложным формам звуко-буквенного анализа
3. Разъяснение и сравнение звуков в плане произношения с опорой на слуховое и зрительное восприятие, тактильные и кинестетические ощущения.
4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
5. Определение положения звука относительно других звуков.

Этапы работы:

I. Подготовительный (развитие слухового и зрительного внимания; развитие слуховой дифференциации; развитие фонематического восприятия; уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане; при нарушении звукопроизношения проводится коррекция)

II. Основной (развитие слухового и зрительного внимания; развитие фонематического анализа и синтеза; развитие слуховых дифференцировок оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

III. Заключительный (закрепление полученных знаний; перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности).

В настоящее время в коррекционной работе целесообразно использовать компьютерные технологии.

Конструктор интерактивных заданий Learning Apps предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений).

Сервис Learning Apps разрабатывается как научно-исследовательский проект Центра Педагогического колледжа информатики образования РН Верн в сотрудничестве с университетом г. Майнц и Университетом города Циттау / Герлиц (Германия).

В коррекционной работе, направленной на преодоление дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания, благодаря конструктору LearningApps, учитывая специфику каждого ребёнка или класса, мы можем разработать упражнения с учётом индивидуального или дифференцированного подхода.

Упражнения имеют несколько макетов (сценариев):

- найди пару;
- классификация;
- хронологическая линейка;
- простой порядок;
- ввод текста;
- сортировка картинок;
- викторина с выбором ответа;
- заполнить пропуски.

Каждый сценарий может быть использован учителем-логопедом в коррекционной работе, направленной на преодоление дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

В логопедической коррекционной программе «Игры для Тигры» предложенной Л.Р. Лизуновой используются различные игровые приёмы для коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Компьютерная программа «Игры для Тигры» на CD-диске с описанием, подробными методическими рекомендациями, позволяющими организовать индивидуальные и подгрупповые занятия.

Компьютерная логопедическая программа включает более 50 упражнений с несколькими уровнями сложности, объединённых 4 тематических блока:

- просодика;
- звукопроизношение;
- фонематика;
- лексика.

В коррекционной работе по преодолению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания используется блок фонематика. Задания по дифференциации нарушенных звуков даются детям в игровой форме.

Программа предусматривает возможность индивидуальной настройки параметров, соответствующих уровню и зоне ближайшего развития ребёнка.

Упражнения содержат задания возрастной сложности, это позволяет выбирать задания, соответствующие уровню развития ребёнка и построить коррекционную в соответствии с индивидуальной коррекционно-образовательной программой.

Таким образом, существуют различные подходы к диагностике и коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Исследователи выделяют разное количество этапов коррекционной работы, и в целом, их можно объединить в три основных этапа: подготовительный, основной, заключительный. Использование компьютерных технологий повышает мотивацию и интерес детей к занятиям, к адекватной оценке своих возможностей. Заинтересованность ребёнка является залогом успешной коррекционной работы.

## Выводы по главе 1

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс в котором принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня развития.

2. Под дисграфией понимается частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких специфических ошибках не связанных с применением орфографии. Традиционной классификацией дисграфии является классификация разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена.

3. У обучающихся с задержкой психического развития причины возникновения дисграфии вызваны несформированностью речевых предпосылок процесса письма и состоянием неречевых психических процессов – восприятия, внимания, памяти, самоконтроля и саморегуляции.

При анализе дисграфических ошибок у таких детей выявились наиболее распространенные ошибки: смещения букв, связанные с недостаточностью фонематического восприятия; искажения звукобуквенной структуры слова, связанные с несформированностью фонематического анализа; ошибки слитного написания слов, пропуск слов, связанные с несформированностью анализа предложения; смешение графически сходных букв.

4. Существуют различные авторские методики по диагностике и коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Разные исследователи выделяют разное количество этапов работы, но в целом, их можно объединить в три основных этапа: подготовительный, основной, заключительный. На основном этапе работа осуществляется на



уровне слога, на уровне слова, на уровне словосочетания, на уровне предложения, на уровне текста. Важно на каждом этапе логопедической работы использовать письменные упражнения, направленные на закрепление дифференциации смешиваемых звуков.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ-ТРЕТЬИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление особенностей проявлений дисграфических ошибок на основе нарушений фонемного распознавания у обучающихся 2–3 классов с задержкой психического развития.

Констатирующий эксперимент был организован на базе МБОУ средняя школа № 65 с 14.10 по 28.10.2019 г.

В данной образовательной организации 12 комплектов классов, в которых осуществляется обучение по АООП НОО для детей с ЗПР по варианту 7.2.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 обучающихся. При комплектовании группы нами учитывались:

1. Программа обучения (АООП НОО для обучающихся с ЗПР по варианту 7.2)

2. Год обучения (2-й и 3-й год обучения)

3. Наличие стойких дисграфических ошибок на основе нарушений фонемного распознавания.

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами, были получены следующие данные об участниках эксперимента:

Состав группы: 30 % (3 ребёнка) девочек, 70 % (7 детей) мальчиков, из них 60% (6 детей) обучаются по программе 2-го класса, 40% (4 ребёнка)

обучаются по программе 3-го класса. Все обучаются по АООП НОО для обучающихся с ЗПР по варианту 7.2.

90% (9 детей) начали обучение с первого подготовительного класса, 10% (1 ребёнок) был переведён с другого ОУ после двух лет обучения по основной образовательной программе начального общего образования.

100 % (10 детей) обучающихся имеют задержку психического развития. У 90% (9 детей) отмечается нарушение речи системного характера по типу ОНР IV уровня, из них у 50% (5 детей) дизартрия. 10% (1 ребёнок) имеет нарушение речи системного характера по типу ОНР III уровня, моторную алалию.

Нарушения письменной речи (дисграфию) имеют все обучающиеся. 10 % (1 ребёнок) имеет дислексию.

У 10 % (1 ребёнок) имеет билингвизм, для обучающегося русский язык не является родным языком.

Всем обучающимся ПМПК рекомендованы занятия с учителем-логопедом. Коррекционная работа осуществляется в виде подгрупповых, индивидуальных и фронтальных занятий.

Со стороны познавательной деятельности у 60% (6 детей) наблюдалось снижение речеслуховой памяти, снижение работоспособности в связи с утомляемостью. У 20% (2 ребёнка) наблюдалось повышенная возбудимость. Дети посещают занятия с психологом.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приёмы обследования письменной речи; стимульный материал, предложенный О.Б. Иншаковой [15]; бальная оценка, предложенная Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [50]. Обследование разработано на основе подхода, предложенного О.Е. Грибовой – обследование рационально проводить «от письменной речи к устной».

Общая схема обследования представлена на рисунке 1.

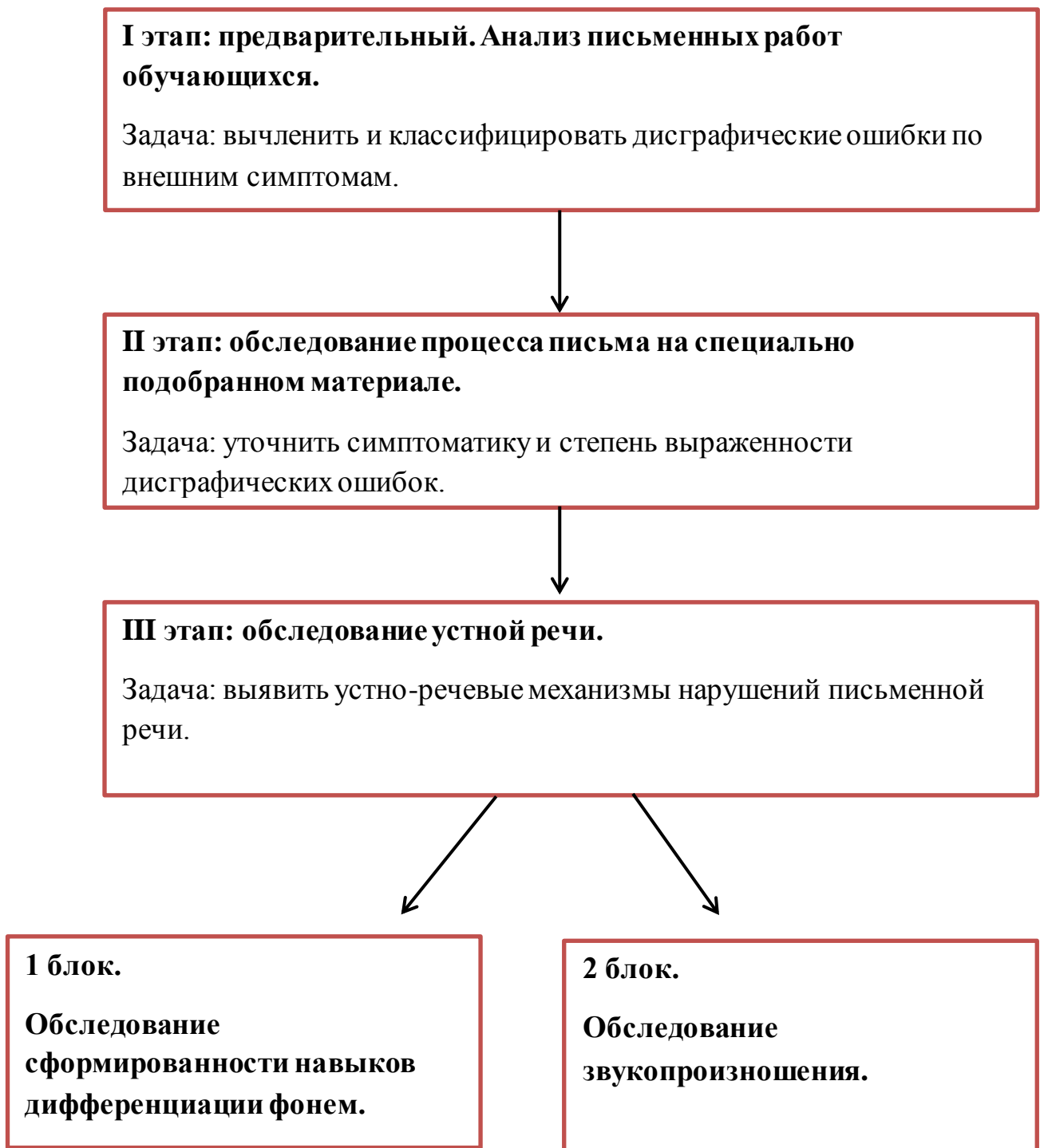


Рисунок 1. Этапы, задачи констатирующего эксперимента

Авторский вклад заключался в следующем:

-определении общей схемы обследования

-подборе материала для обследования письменной речи, фонематического слуха и звукопроизношения обучающихся.

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 этапа:

I этап: предварительный. Анализ письменных работ обучающихся.

II этап: обследование процесса письма на специально подобранном материале.

III этап: обследование устной речи.

I этап: предварительный. Анализ письменных работ обучающихся.

Задача: вычлнить и классифицировать дисграфические ошибки по внешним симптомам.

Метод: использовался общепринятый в логопедии метод анализа письменных работ. Проанализированы: диктант, словарный диктант, изложение, проведенные в течение сентября.

Бальная оценка: каждая ошибка оценивалась в 1 балл, затем баллы суммировались.

II этап: обследование процесса письма на специально подобранном материале.

Задача: уточнить симптоматику и степень выраженности дисграфических ошибок.

Стимульный материал: на основании ошибок, выявленных на первом диктанте, нами были составлены тексты диктантов, предрасполагающих к их проявлению. Нами использовались тексты, предложенные в методических рекомендациях А.В. Мамаевой [36]. Проводилось 3 диктанта, каждый из них содержал в себе 30-35 слов.

Речевой материал:

Диктант.

На голые пеньки вьюга нахлобучила пухлые шапки. Всё затянуто тусклой дымкой тумана. Плыли по небу пушистые облака. Соня залезла на высокий забор. Миша и Женя побежали к шалашу. Алёша и Илюша любят сидеть у клёна.

Диктант.

Днём плывут дождливые тучи. В морозном воздухе закрутились снежинки. Целый вечер девочки вышивали цветы. Саше шили на маскарад маску и костюм мишки. Ваня и Володя гуляли около дачи. Потом ребята забежали на мост.

Диктант.

Миша и Паша хорошие товарищи. Пошли они в рощу. В роще пчёлы. Щеглы щебечут. Скворцы выводят птенцов. Птенцы пищат целый день. Миша и Паша собирают в роще цветы.

Бальная оценка: каждая ошибка оценивалась в 1 балл, затем баллы суммировались.

Диктанты обучающихся представлены в Приложении А.

III этап: обследование устной речи.

Задача: выявить речевые механизмы нарушений письменной речи.

Метод: использовались общепринятые в логопедии методы обследования:

3 этап включал 2 блока заданий:

1 блок. Обследование сформированности навыков дифференциации фонем.

2 блок. Обследование звукопроизношения.

1 блок.

Обследование сформированности навыков дифференциации фонем.

Первый блок включал в себя 8 серий заданий. Обучающимся предлагались картинки, в названиях которых для выбора присутствовал как заданный звук, так и оппозиционный.

Инструкция: «Выбери картинки, в названии которых есть заданный звук».

Стимульный материал: картинки, содержащие заданный звук, так и оппозиционный. Представлен в Приложении Б.

[С] – сова, лягушка, шар, ананас, циркуль, огурцы, шкаф, заяц, роза, коза, цапля, лист, собака, глаза, каша, перцы, цыпленок, стул, зонт, слон.

[Ш] – лягушка, карандаш, жук, щенок, щётка, бабочка, жаба, самокат, груши, шар, очки, плащ, шкаф, лужа, шуба, щука, одуванчик, мяч, камыши, щепки.

[Ч] – колокольчик, щенок, огурец, бабочка, банка, бабушка, машина, печка, курица, торт, утка, яйцо, чеснок, щука, ящерица, котёнок, шуруп, цапля, пчела, плащ.

[Т] – копыто, вата, дверь, дорога, сапоги, автобус, ведро, юбка, стул, доска, дрова, тарелка, диван, шляпа, танк, одуванчик, попугай, колос, собака, тыква.

[Б] – подушка, пальма, буратино, медаль, батон, сарафан, седло, бочка, дупло, изба, зубы, паук, платок, труба, парта, баранка, подорожник, дом, дыня, шляпа.

[Ж] – ножи, ваза, козы, снежинки, ёжик, язык, зуб, жук, лыжи, мыши, зонтик, кошка.

[Л] – ложка, горы, бутылка, робот, молоток, туча, помада, белка, рак, пенал, комар, ворона, нота, чайник, ландыш, сумка, верба, топор.

[Твёрдость/Мягкость] – [н, н`] – диван, носки, телефон, слон, олень, конь, чайник, коньки; [в, в`] – ваза, валенки, ворона, повар, вилка, ведро, верблюды, веник.

Бальная оценка (каждая картинка в серии оценивалась отдельно)

3 балла – правильное выполнение

2 балла – ошибка с самокоррекцией

1 балл – ошибка исправлена с организующей помощью

0 баллов – ошибка не выявлена и не исправлена, либо отказ от выполнения задания.

Максимальное количество баллов – 438 баллов.

При ошибке, оказывается помощь (характер оказываемой помощи фиксируется):

-организующая (проверь, все ли ты картинки выбраны правильно);

-если после оказания организующей помощи ошибка ребёнком не исправлена, ему предлагается выполнить задание с опорой на самостоятельное проговаривание названий картинок вслух;

-дальнейшее упрощение – проговаривание слова логопедом (логопед чётко, не утрируя звук, проговаривает слова – названия предметов)

Протокол обследования сформированности навыков дифференциации фонем представлен в Приложении В.

## **2 блок. Обследование звукопроизношения.**

Второй блок включал в себя 5 серий заданий. Обучающимся предлагалось назвать картинки, предложенные логопедом.

Стимульный материал: альбом логопедического обследования, предложенный, О.Б. Иншаковой представлен в Приложении В.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

[С] – собака, усы, нос, сумка, автобус, снеговик

[С`] – сеть, синий, гусь, семь, письма, апельсин.

[З] – зубы, козёл, зонт, замок, ваза, звезда

[З`] – узел, газета, обезьяна, зеленый, зебра, земляника.

[Ц] – цепь, яйцо, огурец, цветы, пуговица, индеец.

[Ш] – шапка, машина, душ, шахматы, мешок, шишка.

[Ж] – жук, жёлудь, нож, ежи, ножницы, жираф.

[Щ] – щётка, ящик, плащ, щука, овощи, щепки.

[Ч] – чайник, мяч, очки, чемодан, ключ, бабочка.

[Р] – рыба, корова, топор, ведро, помидор, трактор.

[Р`] – репа, фонари, двери, ремень, верёвка, брюки.



[Л] – лук, пила, дятел, лампа, молоток, белка.

[Л'] – лейка, лимон, ель, лев, телефон, пальто.

[Д] – дом, дым, удочка, дерево, дыня, радуга.

[Б] – бант, бочка, клубок, банан, бутылка, барабан.

Использовалось разделение, предложенное Т.А. Фотековой, звуки условно разделены на 5 серий заданий:

1 серия – произношение свистящих: С,Съ,З,Зь, Ц;

2 серия – произношение шипящих: Ш, Ж, Щ, Ч;

3 серия – произношение слов со звуками Р,Рь;

4 серия – произношение слов со звуками Л, Ль;

5 серия – Все остальные звуки.

Бальная оценка (Каждая серия оценивается отдельно)

6 баллов – Нормативное произношение всех звуков группы,

4 балла – не автоматизированы звуки группы,

2 балла – не поставлен 1 звук группы,

0 баллов – не поставлено несколько звуков группы.

Максимальное количество баллов – 30.

Таким образом, целью констатирующего эксперимента являлось выявление особенностей проявлений дисграфических ошибок на основе нарушений фонемного распознавания у обучающихся 2–3 классов с задержкой психического развития. На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами, были получены данные об участниках эксперимента. Нами разработана методика и был проведён констатирующий эксперимент.

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведён количественный и качественный анализ результатов по каждому этапу констатирующего эксперимента.

На первом (предварительном) этапе констатирующего эксперимента, мы исследовали письменные работы обучающихся.

Нами проанализировано у каждого обучающегося по три работы. Проанализирован: диктант, словарный диктант, изложение, проведенные в течение сентября.

В зависимости дисграфических ошибок на основе нарушений дифференциации фонем, нами условно выявлено 4 уровня успешности от количества ошибок данного вида дисграфии:

Выше среднего – 3 и менее ошибок

Средний – от 4 до 6 ошибок

Ниже среднего – от 7 до 9 ошибок

Низкий – 10 и более ошибок

Результат предварительного этапа представлен в таблице Приложения Г и в гистограмме на рисунке 2.

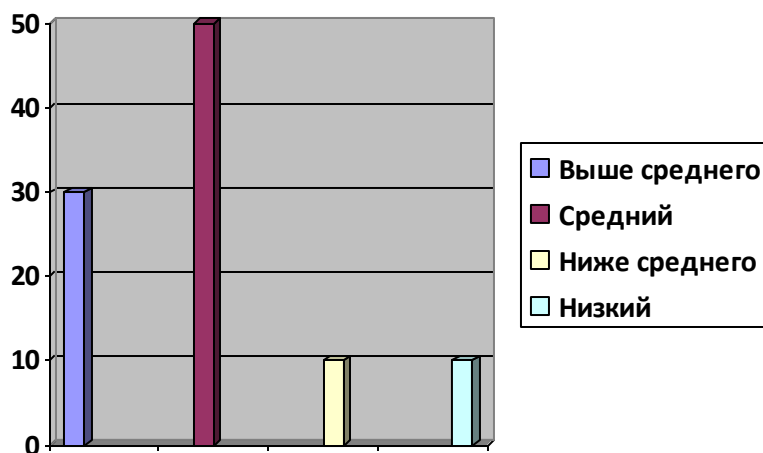


Рисунок 2. Распределение обучающихся на уровни успешности в зависимости от количества допущенных ошибок в письменных работах на предварительном этапе. (%)

Из данной гистограммы можно сделать вывод, что при анализе письменных работ уровень выше среднего продемонстрировали 30% (3 ребёнка), средний уровень продемонстрировали 50 % (5 детей), уровень ниже среднего продемонстрировали 10 % (1 ребёнок), низкий уровень продемонстрировали 10% (1 ребенок).

В гистограмме на рисунке 3, нами были выделены и сгруппированы наиболее часто встречающиеся ошибки дифференциации фонем.

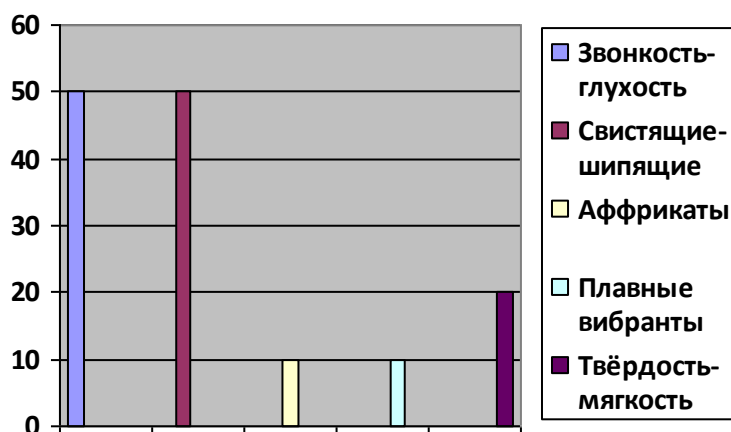


Рисунок 3. Процент (%) обучающихся с дисграфическими ошибками различного типа

Нами были выделены наиболее часто встречающиеся ошибки:

- На дифференциацию фонем по звонкости-глухости у 50 % (5 детей) из них: Ж-Ш 10% (1 ребёнок), Д-Т 30% (3 ребёнка), Б-П 10% (1 ребёнок);

- На дифференциацию свистящих-шипящих звуков у 50% (5 детей) из них: Ж-З 40% (4 ребёнка), Ш-С 10 % (1 ребёнок);

- На дифференциацию аффрикат у 10 % (1 ребёнок) из них: Ц-Ч 10% (1 ребёнок);

- На дифференциацию Р-Л 10% (1 ребёнок)

-На дифференциацию по твёрдости-мягкости у 20% (2 ребёнка)

У 20% (2 ребёнка) обучающихся сочетаются дифференциации разных групп звуков.

На II этапе констатирующего эксперимента (обследование процесса письма на специально подобранном материале) нами проанализированы письменные работы на специально подобранных тестах. Поскольку обучающиеся являлись учениками 2-ого и 3-го класса, на предварительном этапе были проанализированы разные письменные работы и нами были составлены единые тексты диктантов для получения более точных данных.

Обратимся к анализу его результатов.

В зависимости допущенных дисграфических ошибок на специально подобранном материале, нами условно выявлено 4 уровня успешности:

Выше среднего – 3 и менее ошибок

Средний – от 4 до 6 ошибок

Ниже среднего – от 7 до 9 ошибок

Низкий – 10 и более ошибок

Результаты II этапа констатирующего эксперимента представлены в таблице Приложения Д и в гистограмме на рисунке 4.

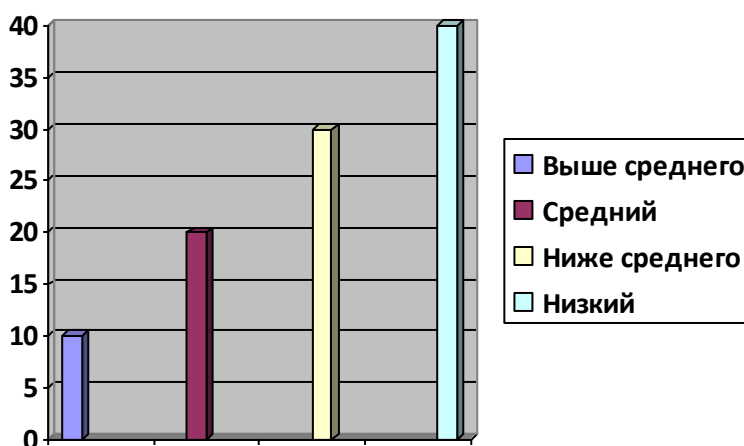


Рисунок 4. Распределение обучающихся на уровни успешности в зависимости от количества допущенных ошибок в письменных работах на специально подобранном материале на II этапе (%)

Из данной гистограммы можно сделать вывод, что при анализе письменных работ уровень выше среднего продемонстрировали 10 % (1 ребёнок), с ребенком коррекционная работа проводится третий год, в сентябре в письменных работах он дал ситуативное снижение, после двухнедельных занятий, к моменту проведения констатирующего эксперимента, его дисграфические проявления снизились и говорить о дисграфии уже не правомерно, т.к. ошибка, допущенная в диктанте на специально подобранном материале считается остаточным проявлением.

Средний уровень продемонстрировали 20 % (два ребёнка), уровень ниже среднего продемонстрировали 30% (3 ребёнка), низкий уровень продемонстрировали 40 % (4 ребёнка).

На втором этапе были уточнены, подтверждены и конкретизированы данные первого этапа. За счёт проведенного специального диктанта были выявлены дисграфические ошибки, не проявившиеся на первом этапе. В гистограмме на рисунке 5 приведены и сгруппированы наиболее часто встречающиеся ошибки.

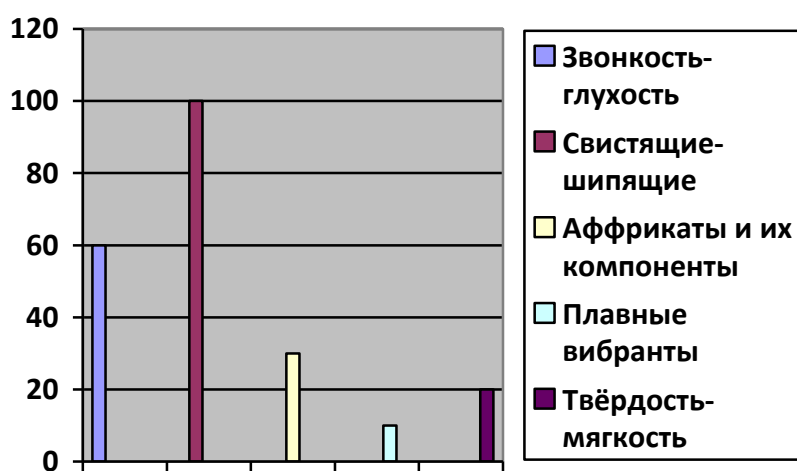


Рисунок 5. Процент (%) обучающихся с дисграфическими ошибками различного типа в письменных работах на специально подобранном материале

Нами были выделены наиболее часто встречающиеся ошибки:

-На дифференциацию фонем по звонкости-глухости у 60 % (6 детей) из них: Ж-Ш 10% (1 ребёнок), Б-П 10% (1 ребёнок), Д-Т 40 % (4 ребёнка);

- На дифференциацию свистящих-шипящих звуков у 100 % (10 детей) из них: С-Ш 20% (2 ребёнка), З-Ж 40% (4 ребёнка), Ш-Щ 30% (3 ребёнка), С-Щ 10 % (1 ребёнок);

-На дифференциацию аффрикат и их компонентов у 30% (3 ребёнка) из них: Ч-Т 10% (1 ребёнок), Ц-С 10% (1 ребёнок), Ц-Ч 10% (1 ребёнок);

-На дифференциацию плавных вибрантов у10% (1 ребёнок) из них: Р-Л 10% (1 ребёнок);

На дифференциацию по твёрдости-мягкости у 20% (2 ребёнка).

Нами обобщены результаты I и II этапа эксперимента.

Результаты II этапа показали, что проведение диктанта на специально подобранном материале позволило дополнительно выявить ошибки по дифференциации свистящих-шипящих [Ш-Щ], [С`-Щ]; аффрикат и их компонентов [Ц-С], [Ч-Т].

Результаты II этапа более точные, на них будет описаться при последующем анализе этапов констатирующего эксперимента.

Обобщенные данные дают необходимость выявления механизмов проявления дисграфических ошибок и этой целью мы тщательно обследовали устную речь обучающихся.

Обратимся к анализу результатов III этапа.

На основе анализа результатов первого блока заданий (Обследование сформированности навыков дифференциации фонем) нами условно выделены 4 уровня успешности:

Выше среднего – 438–430 баллов

Средний – 428–420 баллов

Ниже среднего – 419–409

Низкий – 408 баллов и менее

Результаты 1 блока (Обследование сформированности навыков дифференциации фонем) III этапа констатирующего эксперимента представлены в таблице Приложения Е и в гистограмме на рисунке 6.

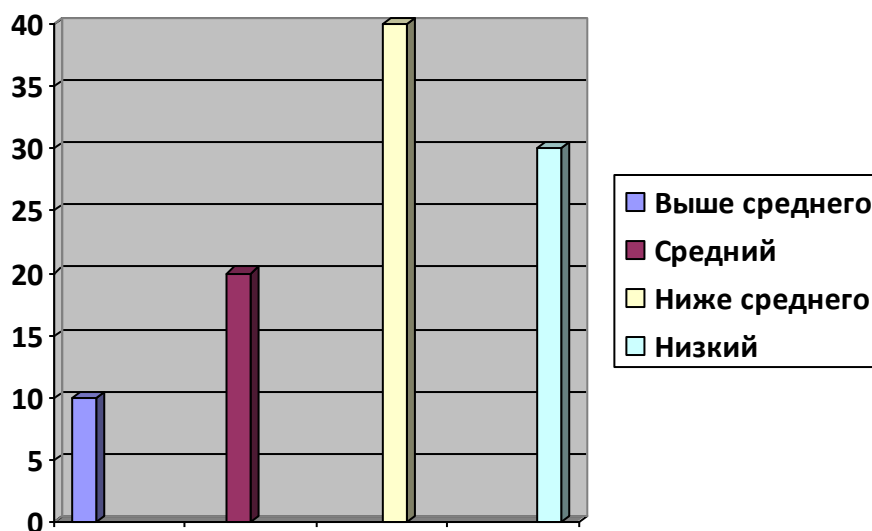


Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыка дифференциации фонем (%)

Анализируя гистограмму, видно, что 10 % (1 ребёнок) продемонстрировали уровень выше среднего, средний уровень продемонстрировали 20 % (2 ребёнка), большинство обучающихся 40 % (4 ребёнка) продемонстрировали уровень ниже среднего, и 30 % (3 ребёнка) продемонстрировали низкий уровень.

Нами было отмечено, что средний уровень продемонстрировали обучающиеся, которые допущенные ошибки исправляли самокоррекцией. Обучающиеся которые продемонстрировали уровень ниже среднего и низкий, не исправляли ошибки самокоррекцией даже после организующей помощи.

В гистограмме на рисунке 7 приведены и сгруппированы наиболее часто встречающиеся ошибки по дифференциации фонем.

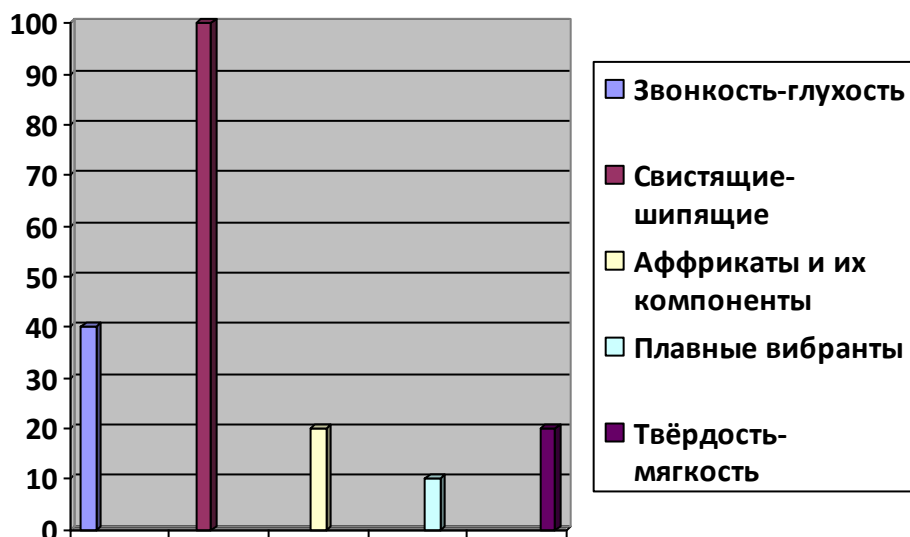


Рисунок 7. Процент (%) обучающихся с нарушением дифференциации фонем различных групп

Нами выделены наиболее встречающиеся ошибки:

- На дифференциацию фонем по звонкости-глухости у 40% (4 ребёнка) из них: Д-Т 30% (3 ребёнка), Б-П 10% (1 ребёнок);

- На дифференциацию свистящих-шипящих звуков 100% (10 детей) из них: З-Ж 40%(4 ребёнка), С-Ш 30% (3 ребёнка), Ш-Щ 30%(3 ребёнка);

- На дифференциацию аффрикат их компонентов 20% (2 ребенка) из них: Ч-Ц10% (1 ребёнок), Ч-Т 10%(1 ребёнок);

- На дифференциацию плавных вибрантов у 10% (1 ребёнок): Р-Л 10%(1 ребёнок);

- На дифференциацию по твёрдости-мягкости у 20%(2 ребёнка).

С целью уточнения механизмов дисграфических ошибок нами были сопоставлены результаты II этапа (обследование процесса письма на специально подобранном материале) с данными первого блока III этапа



(обследование сформированности навыка дифференциации фонем) констатирующего эксперимента.

Подробная интерпретация сопоставления уровней сформированности навыка дифференциации звуков на письме с уровнем сформированности навыка дифференциации звуков на картинках представлена в Приложении Ё и таблице 1.

Таблица 1

Количество обучающихся с различными уровнями сформированности навыка дифференциации фонем в письменных работах и устных ответах (% / чел.)

Диф-ия на письме \ Диф-ия на картинках	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего
Выше среднего	10%/(1 чел.)			
Средний		10%/(1 чел.)	10%/(1 чел.)	
Ниже среднего		10%/(1 чел.)	10%/(1 чел.)	20%/(2 чел.)
Низкий			10%/(1 чел.)	20%/(2 чел.)

\*Примечания: Диф-ия на письме – дифференциация на письме, Диф-ия на картинках – дифференциация на картинках.

Как видно из таблицы полное совпадение уровней успешности в сформированности навыка дифференциации фонем в письменных работах и устных ответах на дифференциацию фонем продемонстрировали 50% (5 детей), в том числе:

- выше среднего 10% (1 ребёнок),
- средний 10% (1 ребёнок),
- ниже среднего 10% (1 ребёнок),
- низкий 20% (2 ребёнка)

Близкие уровни успешности продемонстрировали 50% (5 детей), в том числе:

- ниже среднего/низкий 10%(1 ребенок),
- низкий/ниже среднего 20 % (2 ребёнка),
- средний/ниже среднего 10 % (1 ребёнок),
- ниже среднего/средний 10 % (1 ребёнок).

Выявлена тенденция к наличию прямой зависимости между ошибками допущенных в письменных работах и ошибками дифференциации звуков на картинках. Звуки, которые дети не дифференцируют на письме, также не дифференцируются в устной речи. Это подтверждает выдвинутое нами предположение о наличии прямой зависимости.

Все обучающиеся 100% (10 детей) допускали стойкие ошибки в задании с выбором картинок на заданный звук и на эти же пары звуков допускали ошибки в письменных работах на специально подобранном материале.

У 40% (4 ребёнка) обучающихся наблюдались ошибки по дифференциации звуков нарушенных на письме, а так же ошибки невнимательности, которые исправлялись самокоррекцией или с незначительной организующей помощью.

На основе анализа результатов второго блока заданий (Обследование звукопроизношения) нами условно выделены 4 уровня успешности:

Выше среднего – 30 баллов

Средний – 29–27 баллов

Ниже среднего – 26–25 баллов

Низкий – 24 балла и менее

Результаты 2 блока (Обследование звукопроизношения ) III этапа констатирующего эксперимента (обследование звукопроизношения) представлены в таблице приложения Ж и в гистограмме на рисунке 8.

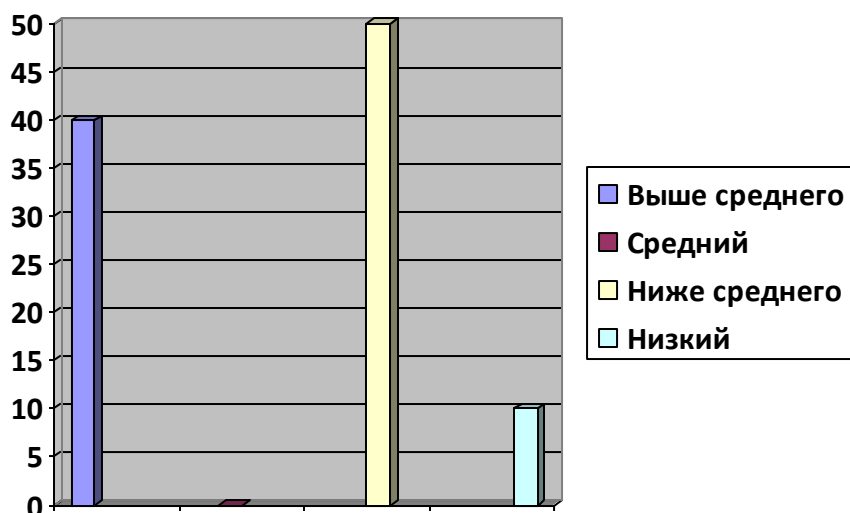


Рисунок 8. Распределение обучающихся на группы по уровням сформированности звукопроизношения (%)

Из рисунка 8 видно, что уровень выше среднего продемонстрировали 40 % (4 ребёнка), Средний уровень не выявлен ни у одного обучающегося, уровень ниже среднего продемонстрировали 50 % (5 детей) и низкий уровень продемонстрировали 10 % (1 ребёнок).

Большинство нарушений звукопроизношения выразались в виде искажений и замен звуков. Нарушения звукопроизношения отображены в гистограмме на рисунке 9.

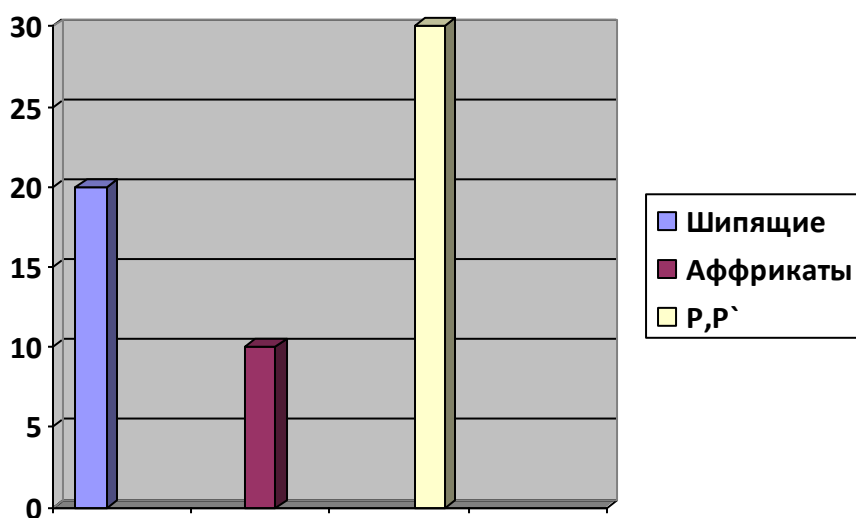


Рисунок 9. Распределение обучающихся в зависимости от нарушения звукопроизношения (%)

Нарушено произношение шипящих, аффрикат и соноров.

Нарушение произношения шипящих звуков выявлено у 20 % (2 ребенка).

Выявлено, что у 10 % (1 ребенок) – свистящий парасигматизм. Звуки всей группы подвергались заменам: [ш] на [с], [ж] на [з.], [щ] на [с`]. Пример: машина - «масына», шишки - «сыски», ножи-«нозы», жираф-«зыраф».

Ещё у 10 % (1 ребёнок) – звук [щ] заменяется на [ш].

Нарушение произношения аффрикат было выявлено у 10% (1 ребёнок). Наблюдалось расщепление звука [ч] на [тс] и дальнейшая замена звука в словах.

Нарушение произношения сонорного звука Р.

Велярный ротацизм был выявлен у 30 % (3 ребёнка). Обучающиеся находятся на этапе постановки звука.

С целью уточнения механизмов дисграфических ошибок нами были сопоставлены результаты II этапа (обследование процесса письма на специально подобранном материале) с данными второго блока III этапа (обследование звукопроизношения) констатирующего эксперимента.

Подробная интерпретация количественных результатов представлена в Приложении И в таблице 2.

Таблица 2

Количество обучающихся с различными уровнями сформированности навыка дифференциации фонем в письменных работах и устных ответах (звукопроизношение) (%/чел.)

Диф-ия на письме / Звукопроизношение	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего
Выше среднего	10%/(1 чел.)	10%/(1 чел.)	10%/(1 чел.)	10%/(1 чел.)

Средний				
Ниже среднего		10%/(1 чел.)	20%/(2 чел.)	20%/(2 чел.)
Низкий				10%/(1 чел.)

\*Примечания: Диф-ия на письме – дифференциация на письме.

Как видно из таблицы полное совпадение уровней успешности в сформированности навыка дифференциации фонем в письменных работах и устных ответах на звукопроизношение продемонстрировало 40% (4 ребёнка), в том числе:

- выше среднего 10% (1 ребёнок),
- ниже среднего 20% (2 ребёнка),
- низкий 10% (1 ребёнок).

Близкие уровни успешности продемонстрировало 40% (4 ребёнка), в том числе:

- средний/выше среднего 10%(1 ребёнок),
- средний/ ниже среднего 10%(1 ребёнок),
- низкий/ниже среднего 20% (2 ребенка).

Грубую диссоциацию уровней продемонстрировало 20% (2 ребёнка), в том числе:

- низкий/выше среднего % (1 ребёнок),
- ниже среднего/выше среднего 10% (1 ребёнок).

У обучающихся уровень звукопроизношения выше уровня дифференциации фонем, дети не дифференцируют звуки при нормированном звукопроизношении.

У 30% (3 ребёнка) нарушение звукопроизношения отразилось на письме, из них:

- 10% (1 ребёнок) заменяет [Щ] на [Ш],
- 10% (1 ребёнок) заменяет [Ш] на [С], [Ж] на [З], [Щ] на [С`],
- 10% (1 ребёнок) расщепляет звук [Ч] на [ТС],

Эти же звуки у каждого обучающегося отразились в ошибках дифференциации на письме, из них:

10% (1 ребёнок) не дифференцирует [Щ]-[Ш],

10% (1 ребёнок) не дифференцирует [Ш]-[С], [Ж]-[З], [Щ]-[С],

10% (1 ребёнок) не дифференцирует [Ц]-[Ч],[Ч]-[Т].

У 10% (1 ребёнок) нарушение звукопроизношения отразилось на письме: горловое искажение звука [Р]. Эти же звуки у обучающегося отразились в ошибках дифференциации на письме: не дифференцирует [Р] - [Л], также не дифференцирует звуки [Ш] - [С], при этом их произношение не нарушено.

У 20 % (2 ребёнка) нарушение звукопроизношения не совпадает с ошибками дифференциации на письме, из них:

10% (1 ребёнок) горловое искажение звука [Р], на письме не дифференцирует [Щ]-[Ш], [Ж]-[Ш],

10% (1 ребёнок) горловое искажение звука [Р], на письме не дифференцирует [Д]-[Т].

У 40 % при норме звукопроизношения наблюдаются ошибки дифференциации, из них:

У 10 % (1 ребёнок) на момент обследования дисграфия была устранена,

10 % (1 ребёнок) не дифференцирует [Д]-[Т],

10 % (1 ребёнок) не дифференцирует [Д]-[Т], [Б]-[П],

10 % (1 ребёнок) не дифференцирует [Ж]-[З].

Таким образом, обобщив результаты всех этапов констатирующего эксперимента, получаем следующие:

У 30 % (3 ребёнка) артикуляторно-акустическая дисграфия, требуется постановка и дифференциация нарушенных звуков в устной и письменной речи;

У 40 % (4 ребёнка) дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, требуется дифференциация звуков, этап постановки и автоматизации не требуется;

У 20 % (2 ребёнка) дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания сочетается с нарушением звукопроизношения по типу искажений (горловое [Р]), которое не отразилось на письме, требуется постановка и автоматизация звуков [Р], [Р`] и дифференциация других звуков.

У 10% (1 ребёнок) дисграфия на основе фонемного распознавания была устранена, на момент проведения констатирующего эксперимента дисграфические проявления снизились, и говорить о дисграфии уже не правомерно, т.к. ошибка, допущенная в диктанте на специально подобранном материале, считается остаточным проявлением.

Результаты констатирующего эксперимента нацеливают нас на дифференцированное содержание логопедической работы по преодолению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

### **2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфии**

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами определено дифференцированное содержание логопедической работы по устранению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у обучающихся вторых-третьих классов с задержкой психического развития и разработаны интерактивные упражнения.

Работа по устранению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания должна осуществляться с учётом ряда принципов, как специальных принципов логопедического воздействия, так и общедидактических. В качестве ведущих нами определены следующие принципы логопедического воздействия:

Принцип развития – на основе анализа констатирующего эксперимента были выявлены направления для коррекционной работы по преодолению

дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. С учётом зоны ближайшего развития было определено содержание логопедической работы.

Принцип поэтапности – работа по дифференциации фонем проходит поэтапно:

На I этапе уточняются представления о каждом из смешиваемых звуков с опорой на слуховой, тактильный, зрительный и кинестетический анализатор.

На II этапе проводится работа по дифференциации звуков изолированно, на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

На III этапе проводится закрепление полученных знаний.

У обучающихся с нарушением звукопроизношения пролонгирован I этап коррекционной работы. На этапе постановки и автоматизации, проводится дифференциация смешиваемых звуков в сенсорном звене.

Принцип системности – основывается на представлении о речи как о сложной системе, при которой все компоненты функционируют взаимосвязано. Так при несформированности одного или нескольких компонентов (навык дифференциации фонем, нормативное звукопроизношение) приводит к несформированности навыка письма, проявляющихся в стойких, дисграфических ошибках.

Принцип дифференцированного подхода – содержание определялось дифференцированно по двум тематическим планам логопедической работы. 90% (9 обучающимся) рекомендованы занятия по дифференциации фонем и коррекции звукопроизношения – из них по дифференциации свистящих-шипящих звуков 60 % (6 детям), и 30 % (3 детям) по дифференциации звонких-глухих звуков, 10% (1 обучающийся) проявил ошибки, которые рассматриваются, как остаточное проявление дисграфии и посещение курсов данному обучающему не рекомендовано.

Также необходимо учитывать в логопедической работе ряд общедидактических принципов: доступность, наглядность, для оптимальной



реализации принципа сознательности и активности нами предложено использование компьютерных технологий в коррекционной работе.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, мы выявили, что обучающимся требуются занятия по дифференциации звуков и занятия по постановке нарушенных звуков.

Исходя из данных констатирующего эксперимента, нами были составлены 2 различных тематических плана для рабочих программ коррекционных курсов по коррекции нарушений чтения и письма:

1 тематический план по дифференциации свистящих-шипящих звуков,

2 тематический план по дифференциации звонких-глухих звуков.

Также будут проходить индивидуальные и подгрупповые занятия по постановке и автоматизации звуков.

Тематический план рабочей программы курса по дифференциации свистящих-шипящих звуков рекомендован 60 % (6 детям);

Тематический план рабочей программы курса по дифференциации звонких-глухих звуков рекомендован 30% (3 детям);

Индивидуальные занятия по постановке и автоматизации звуков рекомендованы 30% (3 детям), параллельно с этим они будут посещать курс по дифференциации свистящих-шипящих звуков;

Подгрупповые занятия по постановке и автоматизации звуков рекомендованы 30% (3 детям), параллельно с этим 10% (1 ребёнок) будет посещать индивидуальные занятия по дифференциации звуков [Р]-[Л] .

В первом тематическом плане по дифференциации свистящих-шипящих звуков предусмотрено 3 раздела:

1 раздел – дифференциация свистящих-шипящих звуков: [С]-[Ш] , [С`]-[Щ], [З]-[Ж];

2 раздел – дифференциация свистящих-шипящих звуков по звонкости-глухости, твёрдости-мягкости: [Ж]-[Ш], [З]-[С], [Ш]-[Щ];

3 раздел – дифференциация аффрикат и их компонентов: [Ц]-[С], [Ч]-[Т], [Ц]-[Ч].

Во втором тематическом плане по дифференциации звуков по звонкости-глухости предусмотрена работа над парами звуков: [Б]-[П], [Д]-[Т].

Тематические планы для рабочих программ коррекционных курсов по коррекции нарушений чтения и письма представлены в Приложении К.

На каждую пару смешиваемых звуков отводится от 4 до 8 занятий.

В соответствии с рекомендациями работа в каждой паре звуков включает в себя 2 этапа работы:

1 этап – подготовительный. На данном этапе уточняются знания и представления о каждом и смешиваемых звуков пары. Уточняются понятия звук и буква. Уточняются понятия твердости-мягкости, звонкости-глухости звуков.

2 этап – основной. На данном этапе производится работа по дифференциации звуков.

Проводится работа над всеми видами речевой деятельности: письмо, чтение, слушание, говорение.

При коррекции дисграфии, основной упор делается на письменные упражнения, направленные на закрепление дифференциации звуков.

Требования к раздаточному материалу – рекомендуемый шрифт – Arial, размер шрифта – 16 pt.

В коррекционной работе используются как традиционные формы упражнений, так и интерактивные. С помощью конструктора LearningApps разрабатываются упражнения, учитывая принцип поэтапности.

На этапе дифференциации звуков в слогах ребёнку дается упражнение, «Какой звук стоит в начале слога». Предлагается выбрать правильный вариант ответа. На экране компьютера (проектора) появляется задание, обучающийся прочитывает инструкцию, далее на экране появляются два окошечка, содержащие две буквы, обозначающие два оппозиционных звука и проигрыватель. Слог воспроизводится с помощью аудиозаписи, после

прослушивания ребёнку необходимо из двух вариантов ответа выбрать правильный. Иллюстрация экрана представлена в Приложении Л.

На этапе дифференциации звуков в словах ребёнку дается упражнение «Прочитай слова и вставь пропущенную букву». Предлагается прочитать слова и вставить пропущенную букву. На экране появляется задание, ребёнок его прочитывает, далее на экране последовательно появляются слова, в каждом слове находится окошечко, куда ребёнку необходимо вставить пропущенную букву. В правом нижнем углу находится иконка, обозначающая завершение работы, после нажатия на экране цветовым обозначением отображается состояние ответов ребёнка, зелёный – правильно, красный – неправильно. Это позволяет проследить динамику эффективности коррекционной работы на данном этапе и проводить работу над ошибками. Иллюстрация экрана представлена в Приложении М.

На этапе дифференциации звуков в словосочетаниях ребёнку предлагаются упражнения «Составь словосочетания и вставь пропущенную букву». На экране появляется задание, ребёнок его прочитывает, далее на экране появляются слова, ребёнок прочитывает, с помощью компьютерной мышки соединяет слова, образуя словосочетания. Задание усложняется тем, что в словосочетаниях пропущены буквы, ребёнок записывает словосочетания в рабочую тетрадь, вставляя пропущенные буквы. В правом нижнем углу находится иконка, обозначающая завершение работы, после нажатия на экране цветовым обозначением отображается состояние ответов ребёнка, зелёный – правильно, красный – неправильно. Это позволяет оценить, правильно ли дети составили словосочетания. Иллюстрация экрана предоставлена в Приложении Н.

На этапе дифференциации звуков в предложениях можно использовать следующие виды упражнений:

1. Работа с деформированным текстом. Составление рассказа из данных вразброс предложений.

Обучающемуся выдается раздаточный лист с заданием для выполнения. Задание: прочитай предложения, расположи их по порядку, запиши полученный текст, вставляя пропущенные буквы.

Предложения рассказа могут чередоваться по желанию логопеда, каждый рассказ содержит предложения насыщенные смешиваемой парой звуков. Пример рассказа:

«Родник»

Был тёплый день. Дима и Володя гуляли около дачи. Мальчики подошли к высокому дереву. У корней дерева они увидели родник. Мальчики решили подойти поближе. Они наклонились к воде и стали черпать её ладонями. Вода была очень прозрачная и холодная. Мальчики быстро утолили жажду и пошли домой.

2.Графический диктант.

Речевой материал зависит от смешиваемой пары звуков. Перед обучающимся стоит задача на слух определить какой звук в слове. Слова, не содержащие указанные звуки, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначается одной соответствующей буквой; содержащие оба звука – двумя буквами в той последовательности, в которой они следуют в составе слова. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буквы повторяются дважды.

Ход графического диктанта:

- логопед отдельно проговаривает слова предложения;
- при первом прослушивании ученики молча считают количество слов в предложении (кто-то загибает пальцы);
- при повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении;
- в каждом предложении записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Пример речевого материала:

У Сони пушистая шапка.

Шишки на сосне, шашки на столе.

Кошка спит, а мышку видит.

Куст шуршит – косой мимо спешит.

Саша любит сушки, а Соня ватрушки.

3. Запись предложений по картинкам.

Обучающемуся выдается раздаточный лист с заданием для выполнения. Предложения и картинки подбираются в зависимости от смешиваемой пары звуков. Задание: закончи предложение: запиши предложения, заменяя подходящие по смыслу картинки словами. Выдели букву Д – одной чертой, букву Т – двумя чертами.

Пример задания:

Двор подметают ....  
Дрова рубят ....  
Гвозди забивают ....  
На лугу растёт сочная ....  
В шкафу стоят новые ....



4. Исправь ошибки.

Обучающемуся выдается раздаточный лист с заданием для выполнения. Предложения подбираются в зависимости от смешиваемой пары звуков. Задание: прочитай и спиши текст, заменяя букву Д буквой Т, и наоборот где это необходимо. Пример текста:

Дым над лесом.

Насдал жаркий июль. Делый тожть освежил поля, луга и леса. Но на огромных просдорах сдраны гроза несед и бету. Од утара молнии вспыхиваюд ярким огнем ель, сосна и тругой могучий великан. Огонь в лесу опасен. Гибнуд молотые теревца, яготники, пдичьи гнезта. Лесные звери осдаюдся без корма. На помощь прихотид авиация. Крыладые машины помогаюд охранядь лесные массивы од огня.

На этапе дифференциации звуков тексте, ребёнку предлагается упражнение «Прочитай текст и вставь пропущенную букву». На экране появляется задание, ребёнок его прочитывает, далее на экране появляется текст, ребенок вставляет в пустые окошечки пропущенные буквы. В правом нижнем углу находится иконка, обозначающая завершение работы, после нажатия на экране цветовым обозначением отображается состояние ответов ребёнка, зелёный – правильно, красный – неправильно. Это позволяет прослеживать динамику эффективности коррекционной работы на данном этапе и проводить работу над ошибками. Поскольку необходимо использовать письменные упражнения, направленные на закрепление дифференциации смешиваемых звуков, можно усложнить задание и ребёнок записывает текст в рабочую тетрадь, вставляя пропущенные буквы. Иллюстрация экрана предоставлена в Приложении П.

К моменту изучения звука на подгрупповых занятиях, проводятся подгрупповые и индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения, т.е. носят опережающий характер. Звуки должны быть поставлены и автоматизированы в облегчённых фонетических условиях.

Примерная структура подгруппового логопедического занятия по дифференциации звуков:

1. Организационный момент. Логопед приветствует детей, настраивая их на работу.

2. Основная часть.

2.1. Объявление темы занятия. Используя игровой прием, актуализируем знания детей о различиях дифференцируемых звуков (зависит от этапа работы).

Далее все упражнения зависят от этапа, на котором проходит дифференциация звуков:

-изолировано, в слогах;

-в слогах, словах;

-в словах, словосочетаниях;

-в словосочетаниях, предложениях;

-на уровне текста.

На каждом занятии работа осуществляется над всеми видами речевой деятельности: письмо, чтение, слушание, говорение.

2.2. Дифференциация звуков с использованием упражнений составленных в традиционной форме.

2.3. Физкультминутка. Смена деятельности обучающихся. Физкультминутка должна соответствовать теме занятия.

2.4. Дифференциация звуков с использованием интерактивных упражнений. Следует отметить, что согласно части 4 СанПин рекомендуемая непрерывная длительность работы с ПЭВМ на уроке для обучающихся 1–4 классов не должна превышать 15 минут.

3.Итог занятия. Логопед с детьми подводит итоги занятия.

Примерный конспект подгруппового логопедического занятия по дифференциации звуков представлен в Приложении Р.

Таким образом, можно предположить, что составленные нами дифференцированные методические рекомендации позволят оптимизировать коррекционный процесс, учесть индивидуальные особенности каждого обучающегося при разработке интерактивных упражнений.

## Выводы по главе 2

Таким образом, в результате анализа экспериментального изучения дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у обучающихся вторых-третьих классов с задержкой психического развития, можно сделать следующие выводы:

1.Целью констатирующего эксперимента являлось выявление особенностей проявления дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у обучающихся 2–3 классов с задержкой психического развития.

2.На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами, были получены данные об участниках эксперимента.

3.Разработана методика и был проведён констатирующий эксперимент.

4.Обобщив результаты всех этапов констатирующего эксперимента, получили следующие данные:

У 30 % (3 ребёнка) артикуляторно-акустическая дисграфия, требуется постановка и дифференциация нарушенных звуков в устной и письменной речи;

У 40 % (4 ребёнка) дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, требуется дифференциация звуков, этап постановки и автоматизации не требуется;

У 20 % (2 ребёнка) дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания сочетается с нарушением звукопроизношения по типу искажений (горловое [P]), которое не отразилось на письме, требуется постановка и автоматизация звуков [P], [P`]и дифференциация других звуков.

У 10% (1 ребёнок) дисграфия на основе фонемного распознавания была устранена, на момент проведения констатирующего эксперимента дисграфические проявления снизились, и говорить о дисграфии уже не



правомерно, т.к. ошибка, допущенная в диктанте на специально подобранном материале, считается остаточным проявлением.

5. Результаты констатирующего эксперимента позволили нам разработать дифференцированное содержание логопедической работы по преодолению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашего исследования – выявление особенностей проявления дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у обучающихся 2–3 классов с задержкой психического развития.

Для достижения данной цели был реализован ряд взаимосвязанных задач.

В рамках анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования нами сделаны следующие выводы:

1. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс в котором принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня развития.

2. Под дисграфией понимается частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких специфических ошибках (не связанных с применением орфографии). Традиционной классификацией дисграфии является классификация разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена.

3. У обучающихся с задержкой психического развития причины возникновения дисграфии вызваны несформированностью речевых предпосылок процесса письма и состоянием неречевых психических процессов – восприятия, внимания, памяти, самоконтроля и саморегуляции.

При анализе дисграфических ошибок у детей выявились наиболее распространенные ошибки: смещения букв, связанные с недостаточностью фонематического восприятия; искажения звукобуквенной структуры слова, связанные с несформированностью фонематического анализа; ошибки слитного написания слов, пропуск слов, связанные с несформированностью анализа предложения; смешение графически сходных букв.

4. Существуют различные авторские методики по диагностике и коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Разные исследователи выделяют разное количество этапов работы, но в целом, их можно объединить в основных этапа: подготовительный, основной, заключительный. На основном этапе работа осуществляется на уровне слога, на уровне слова, на уровне словосочетания, на уровне предложения, на уровне текста. Важно на каждом этапе логопедической работы использовать письменные упражнения, направленные на закрепление дифференциации смешиваемых звуков.

Нами был подготовлен и проведён констатирующий эксперимент.

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 этапа:

I этап: предварительный. Анализ письменных работ обучающихся.

II этап: обследование процесса письма на специально подобранном материале.

III этап (обследование устной речи) содержал 2 блока заданий:

1 блок. Обследование сформированности навыков дифференциации фонем.

2 блок. Обследование звукопроизношения.

В процессе анализа результатов была выявлена взаимосвязь дисграфических ошибок с нарушением звукопроизношения и навыков дифференциации фонем. Были вскрыты механизмы дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания:

У 30 % (3 ребёнка) артикуляторно-акустическая дисграфия, требуется постановка и дифференциация нарушенных звуков в устной и письменной речи;

У 40 % (4 ребёнка) дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, требуется дифференциация звуков, этап постановки и автоматизации не требуется;

У 20 % (2 ребёнка) дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания сочетается с нарушением звукопроизношения по типу

искажений (горловое [P]), которое не отразилось на письме, требуется постановка и автоматизация звуков [P], [P`] и дифференциация других звуков.

У 10% (1 ребёнок) дисграфия на основе фонемного распознавания была устранена, на момент проведения констатирующего эксперимента дисграфические проявления снизились, и говорить о дисграфии уже не правомерно, т.к. ошибка, допущенная в диктанте на специально подобранном материале, считается остаточным проявлением.

Таким образом, у обучающихся механизмом дисграфических ошибок является нарушение фонематических процессов и звукопроизношения.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам разработать дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Рекомендации включают в себя описание принципов, составление двух различных тематических планов для рабочих программ курсов, разработку и описание комплекса упражнений для реализации коррекционного процесса, схему и примерный конспект подгруппового логопедического занятия.

Таким образом, можно сделать вывод, что данные полученные в ходе констатирующего эксперимента не противоречат гипотезе нашего исследования. В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация методических рекомендаций.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция». Под ред. О.А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. – 76–95 с.
2. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму// Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб.: Изд-во С.-Петрб. ун-та, 2001. – 195–213 с.
3. Волкова, Л. С., Селиверстов, В. И. (ред.) Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 томах. Том 1 / Л.С. Волкова, В.И. Селивёрстов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1997. 11. Волкова, Л.С., Селиверстов, В.И. Хрестоматия по логопедии. Том 2 / Л.С. Волкова, В.И. Селивёрстов. – М.: Владос, 1997. – 560 с.
4. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/ под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., исп. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
6. Гвоздев, Н.А. Вопросы изучения детской речи [Текст]/ Н.А. Гвоздев. – СПб. Детство-Пресс, 2007. – 187 с.
7. Глухов, В.П., Ковшиков, В.А. Основы психолингвистики: пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ, 2005. – 351 с.
8. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
9. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина. – М.: Педагогика, 1984. – 284с.

10. Дмитриев, С.Д., Дмитриев В.С. Занимательная коррекция письменной речи: Сборник упражнений. – М.: Книголюб, 2005. – 128с.
11. Емелина, Д.А., Макаров, И.В. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2011. № 3. С. 11–16 с.
12. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия / Л.Н. Ефименкова. – М.: Книголюб, 2008. – 401 с.
13. Ефименкова, Л. Н., Садовникова, И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей/ Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 206 с.
14. Зеgebарт, Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии / Г.М. Зеgebарт. – М.: Генезис, 2007. – 216 с.
15. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда/ О.Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 279 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
16. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. – СПб.: Образование, 2007. –319 с.
17. Клейменова, О.А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников // Логопед. – 2014. №5. – С.88–101
18. Корнев, А.М. Нарушения чтения и письма у детей/ А.М. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330с.
19. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2 е изд. – СПб.: Гиппократ, 2005. – 224 с.
20. Куренкова, В. А. Исследование развития фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // – Молодой ученый. – 2016. – №11. С. 1469–1472
21. Лалаева, Р.И., Парамонова, Л.Г., Шаховская, С.Н. Логопедия в таблицах и схемах. – П.: Парадигма, 2015, – 216с.

22. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 221с.
23. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2004 – 303 с. – (Коррекционная педагогика).
24. Лалаева, Р.И. Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс». – СПб.: «Союз», 2007. – 179с.
25. Лебедева, П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: Пособие для учителей и логопедов. – СПб.: КАРО, 2014. – 176 с.
26. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
27. Логопедия: учебник для студ. дефектолог. фак. пед. вузов / ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
28. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. – изд. 2-е, исп. и доп. – М.: Эскмо, 2018. – 608 с.
29. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ А.Р.Лурия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.-352с.
30. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. Пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
31. Лурия, А.Р. Психологическое содержание процесса письма. Хрестоматия по логопедии. - М.: «Академия», 1997. - С. 326 – 333
32. Мазанова, Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. М.: Гном, 2015. – 184 с.

33. Мазанова, Е.В. Учусь не путать звуки. Альбом 1. Упражнения по коррекции акустической дисграфии у младших школьников / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство «Гном и Д», 2006. – 32с.
34. Мазанова, Е.В. Учусь не путать звуки. Альбом 2. Упражнения по коррекции акустической дисграфии у младших школьников / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство «Гном и Д», 2006. – 32с.
35. Методические рекомендации к оформлению выпускной квалификационной работы на уровне бакалавриата / сост. Т.А. Шкерина, И.В. Турова, Е.В. Улыбина, Г.Т. Полежаева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. – 44 с.
36. Обследование речи младших школьников: метод. рекомендации / под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 118с.
37. Обухова, Н. А. Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма /Н. А. Обухова // Школьный логопед, 2011. – № 2. – С.41–44.
38. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 100000 слов, терминов и выражений. – М.: Мир и Образование, 2016. – 736 с.
39. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб., 2006. – 128с.
40. Парамонова, Л.Г. Лёгкий способ научиться правильно говорить и писать. Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия. / Л.Г. Парамонова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2009. – 464с.: ил. – (Домашний логопед).
41. Правдина, О. В. Логопедия. учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов./ О. В. Правдина. изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
42. Пятница, Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. – М.: Феникс, 2017. – 173 с.



43. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: «Просвещение», 1968. – 364 с.
44. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1995. – 256с.
45. Странадко, М. В. Особенности формирования фонематического слуха у детей с задержкой психического развития // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – 146–149 с.
46. Триггер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Триггер, Р.Д. – СПб.: Питер, 2008. – 192с.
47. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития. Изд. второе, исп. и доп. / У. В. Ульенкова. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.
48. Филичева, Т.Б. Коррекция нарушений речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2017. – 207 с.
49. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология / Т.Б. Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
50. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 176 с.
51. Фотекова, Т.А. Динамика речевых функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Т.А. Фотекова. – Сибирский психологический журнал. – 2009. – №33.
52. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 72 с.
53. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Яструбинская Е. А. // Логопедия, 2004. – № 2. – С.60–70.



### Диктант.

Днем пливут дождливые тучи.  
В морозном воздухе закружились  
снежинки. Вый вечер девочки вы-  
шивали светы, а еще шили на ма-  
скарад маску и костюм мишки.  
Ваня и Вера гуляли около  
дачи. Потом ребята пофиззабавили  
мост.

### Марат И.

### Диктант.

Маша и Таша хорошие  
тавершицы. Пошли они в  
рощи. В роше работали. Шили  
светы. Сверху вывотом птицу  
птицы на шили целый  
день. Маша и Таша саберали  
фрощи и ветви.

### Диктант

Днем пливут дождливые тучи. В морозном  
воздухе закружились снежинки. Вый вечер  
девочки вышивали светы. А еще шили на мас-  
карад маску и костюм мишки. Ваня и Вера гу-  
ляли около дачи. Потом ребята забавили на  
мост.



### Диктант.

На галее перки вьона нахобушила пухлые шапки. Все затамнута тусклой дымкой тумана. Тышли по небу пушистые облака. Соня заехала на высокий забор. Миша и Жена побегали к шаману. Ойша и Ульяна любят сидеть у кёна.

### Елизавета 3.

#### Диктант.

На галее перки вьона нахобушила пухлые шапки. Все затамнута затамнута тусклой дымкой туманной. Тышли по небу пушистые облака. Соня заехала на высокий забор. Миша и Жена побегали к шаману. Ойша и Ульяна любят сидеть у кёна.

#### Диктант. №2.

Днём живут тучи. Сама и Миша ~~уже~~ шили маскарадные В морозке морозный воздухи закрылись снежойки. Фейный вечер ж шивали цветы. Сатаны шили маскарадных маску и растянли шики. Валя и Володя гуляли около дачи. Потом ребята забегали на мост.

Диктант.

Маша и Паша очень хорошие  
товарищи. Пошли они в рощу.  
В роще пчёлы. Шмели шмелят.  
Скворцы выводят птенцов.  
Птенцы пилят целый день.  
Маша и Паша собирают в роще цветы.

Артём Л.

Диктант.

Маша и Паша хорошие това-  
рищи. Пошли они в рощу. В роще  
пчёлы. Шмели шмелят. Скворцы  
выводят птенцов. Птенцы пилят це-  
лый день. Маша и Паша собирают  
в роще цветы.

Диктант

На голые ветки вьюга нахлобучила пушистые шапки.  
Все затанцовало тусклой пыльной туманом. Пылью по  
небу пушистые облака. Сова залезла на высокий забор.  
Маша и Женя побежали к маме. Аня и Ульяна  
любят сидеть у клена.

### Диктант.

Днём идут дождливые тучи. В морозном воздухе  
закружились снежинки. Целый вечер девочки вышивали  
цветы. Саше шили на маскарад маску и костюм лисицы.  
Ваня и Вера играли около тачи. Потом ребята забе-  
жали на мост.

### Анастасия Ш.

#### Диктант

Миша и Тоша хорошие товарищи. Тоши  
они в рощу. В роще тёмно. Миши и Тоши  
товарищи выводят птеницы. Птеницы идут  
целый день. Миша и Тоша собирают в роще  
цветы.

#### Диктант

На гаше идёт высока на злато ручные сопки.  
Всё затануто путой дочкой таманом. Тоши  
по небу пушистые облака. Соны заезжа на вы-  
сокий забор. Миша и Тоша побежали к кара-  
су. Яёна и Ильяша любит идеть к рётю.



## Диктант

Днём плывут дождливые тучи. Морозным воздухом закружились снежинки. Целый вечер девочки вышивали цветы. Сошьем шить на макарайт маску и костюм мишки. Ваня и Володя гуляли около дома. Потом ребята забегали на мост.

Валерия К.

## Диктант

Днём плывут дождливые тучи. Морозным воздухом закружились снежинки. Целый вечер вышивали цветы. Сошьем шить на макарайт маску и костюм мишки. Ваня и Володя гуляли около дома. Потом ребята забегали на мост.

## Диктант

На голые ветви взошла на хвостушка олушка. Все затопило туманной толпой туманом. Плыли по морю пушистые олени. Снег за морем на всенный дождь. Миша и Маша написали и шарики. Алина и Серёжа ходят с нами учиться.





## Диктант.

Днём льётся дождливые тучи.  
Встарно воздухе закружились  
созвонки. Земля вела девочки  
бывали деды. Сами шили  
на маскарад маску и костюм  
Маша. Ваня и Вадим уехали в  
даль. Там же ребята забегали  
на лист.

## Максим П.

### Диктант.

Жа гале пенки взола намоу  
шла пухле шапки. Все замяну-  
та тухлой дилкой тухла<sup>н</sup>там.  
Пыли<sup>похож</sup> турские облака. Сова  
залезла на высокий забор. Маша  
и Женя побежали в шалашу.  
Алёна и ~~Ирина~~<sup>Ю</sup>ша могут сесть  
у клена.

### Диктант.

Днём идут дождевые  
тучи. В морозном воздухе закру-  
жились снежинки. Целый  
вечер девочки вышивали  
цветы. Саша хитро надела  
маску и костюм мишки. Ваня и  
Валодя прыгали около дома.  
И Наташа ребята задержала  
на мост.

### Диктант.

Миша и Наташа хорошие  
товарищи. Пошли они в рощу.  
В роще шумит. Шумит щебечут.  
Скворцы выводят птенцов. Птен-  
цы <sup>идут</sup> ~~идут~~ целый день. Миша и На-  
таша собирают в роще цветы.

Кирилл Л.

### Диктант

Миша и Наташа хорошие товарищи. Пошли они в рощу  
в роще шумит. Шумит щебечут. Скворцы выводят  
<sup>птенцов</sup> птенцов. птенцы целый день. Миша и Наташа  
собирают в роще цветы.

На зиме ребята <sup>выра</sup> пошла <sup>ла</sup> бегать  
в парки. Все затанцевала танцами  
диджей танца. Жили по ходу танцев  
облака. Соня залезла на высокий забор.  
Миша и Женя побежали к школе.  
Аня и Ирина любя сидеть у  
клена.

Дети играют диджей танцы.  
В морозном воздухе закружились  
снежинки. Самый бег девочки  
вышивали цветы. Соня шила  
маску на морского раба и костюм  
Мишке. Ваня и Володя играли  
около дачи. Потом ребята забегали  
на мост.

Андрей И.

Диктант.

Миша и Талла хорошие  
товарищи. Пошли они в рошу.  
В роше пчелы. Угели убегают.  
Скворцы выводят птенцов. Трап-  
цы пьют целый день. Миша  
и Талла собирают в роше цветы.



Тем плывут тождивые ту-  
чи. В морозном воздухе закрылись  
слизнички. Целый вечер девочки  
вышивали цветы. Сами шили на  
маскарад маску и костюм мишки.  
Ваня и Володя гуляли около дачи.  
Потом ребята побежали на мост.



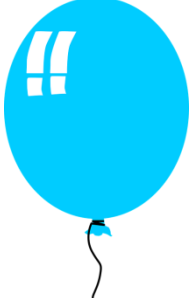


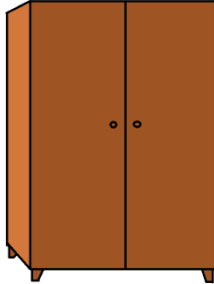


### Диктант

На голые ветки вяза нахлобучены  
пухлые шапки. Все задвинуто душной  
тышкой тумана. Плыви по небу пуши-  
стые облака. Соня залезла на высокий  
забор. Миша и Женя побежали к  
шалашу. Алена и Илюша любят  
сидеть у клена.

Приложение Б

Наглядно-демонстрационный материал для обследования сформированности  
навыков дифференциации фонем

Пример представлен на звук [С]

[С]	
	
	
	
	



Наглядно-демонстрационный материал для  
обследования звукопроизношения

Пример представлен на звуки [С], [С']



Приложение Г  
 Результаты предварительного этапа констатирующего  
 эксперимента – анализ письменных работ  
 обучающихся.

И.Ф.	Замены букв							Итого
	Ц-Ч	Ш-С	Ж-З	Б- П	Д- Т	Ж- Ш	Р-Л	
Марат И.			3					3
Эльнур Д.		3	4					7
Елизавета З.						2		4
Артём Л.					5			5
Анастасия Ш.							5	5
Валерия К.				2	9			11
Григорий Б.			2					2
Максим П.			2					2
Кирилл Л.	3							3
Андрей И.					5			5

Бальная оценка: каждая ошибка оценивалась в 1 балл, затем баллы суммировались.



Приложение Д

Результаты II этапа констатирующего эксперимента –  
 обследование процесса письма на специально  
 подобранном материале.

И.Ф.	Замены букв												Итого
	Ц- ч	Ч-Т	Ц- с	Ш- щ	С- щ	Ш- с	Ж- з	Б-П	Д-Т	Ж- ш	Р-Л	Тврд мягк	
Марат И.				7			4		1				12
Эльнур Д.			1	2	1	4	3						11
Елизавета З.				7						1		3	11
Артём Л.									6				6
Анастасия Ш.						3					4		7
Валерия К.								6	11				17
Григорий Б.							3					5	8
Максим П.							1						1
Кирилл Л.	3	1											4
Андрей И.									7				7

Бальная оценка: каждая ошибка оценивалась в 1 балл, затем баллы суммировались.

## Результаты 1блока III этапа – обследование сформированности навыков дифференциации фонем.

№	И.Ф.	С																				Итого	Макс. Кол-во баллов
		Сова	Лягушка	Шар	Ананас	Циркуль	Огурцы	Шкаф	Заяц	Роза	Коза	Цапля	Лист	Собака	Глаза	Каша	Перцы	цыпленок	Стул	Зонг	Слон		
1	Марат И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	57	60
2	Эльнур Д.	3	0	1	3	1	0	0	3	3	3	0	2	3	3	0	0	1	3	3	3	35	60
3	Елизавета З.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
4	Артём Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
5	Анастасия Ш.	3	0	0	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	45	60
6	Валерия К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	58	60
7	Григорий Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
8	Максим П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
9	Кирилл Л.	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	59	60
10	Андрей И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60

№	И.Ф.	Ш																				Итого	Макс. Кол-во баллов
		Лягушка	Карандаш	Жук	Щенок	Щётка	Бабочка	Жаба	Самокат	Груши	Шар	Очки	Плащ	Шкаф	Лужа	Шуба	Щука	Одуванчик	Мяч	Камыши	Щепки		
1	Марат И.	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	1	3	3	3	0	46	60
2	Эльнур Д.	3	3	3	0	0	3	3	0	3	3	3	0	3	3	3	0	3	3	3	0	42	60
3	Елизавета З.	3	3	0	1	0	3	1	3	3	3	3	1	3	2	3	2	3	3	3	0	43	60
4	Артём Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
5	Анастасия Ш.	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0		0	3	3	3	3	3	51	60
6	Валерия К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	58	60
7	Григорий Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
8	Максим П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
9	Кирилл Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
10	Андрей И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60

№	И.Ф.	Ч																			Итого	Макс. Кол-во баллов		
		Колокольчи	Щенок	Огурец	Бабочка	Банка	Бабушка	Машина	Печка	Курица	Торт	Утка	Яйцо	Чеснок	Щука	Ящерица	Котёнок	Шуруп	Цапля	Пчела			Плац	
1	Марат И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
2	Эльнур Д.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
3	Елизавета З.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
4	Артём Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
5	Анастасия Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
6	Валерия К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
7	Григорий Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
8	Максим П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
9	Кирилл Л.	1	1	0	3	3	3	3	3	0	3	3	0	3	3	1	3	3	0	3	3	3	42	60
10	Андрей И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60

№	И.Ф.	Т																				Итого	Макс. Кол-во баллов
		Копыто	Вага	Дверь	Дорога	Сапоги	Автобус	Ведро	Юбка	Стул	Доска	Дрова	Тарелка	Диван	Шляпа	Танк	Одуванчик	Попугай	Колос	Собака	Тыква		
1	Марат И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	58	60
2	Эльнур Д.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
3	Елизавета З.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
4	Артём Л.	3	3	1	0	3	3	2	3	3	0	0	3	1	3	3	0	3	3	3	3	43	60
5	Анастасия Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
6	Валерия К.	3	3	0	0	3	3	0	1	3	0	0	3	0	0	2	0	3	3	3	3	33	60
7	Григорий Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
8	Максим П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
9	Кирилл Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	57	60
10	Андрей И.	3	3	0	0	3	3	0	0	3	0	1	3	0	3	3	2	3	3	3	3	39	60

№	И.Ф.	Б																				Итого	Макс. Кол-во баллов
		Подушка	Пальма	Буратино	Медаль	Батон	Сарафан	Седло	Бочка	Дупло	Изба	Зубы	Паук	Плажок	Труба	Парга	Баранка	Подорожник	Дом	Дыня	Шляпа		
1	Марат И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
2	Эльнур Д.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
3	Елизавета З.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	59	60
4	Артём Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
5	Анастасия Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
6	Валерия К.	1	0	3	1	3	3	1	2	1	3	3	0	2	0	0	3	3	3	1	3	36	60
7	Григорий Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
8	Максим П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
9	Кирилл Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60
10	Андрей И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	60

№	И.Ф.	Ж											Итого	Макс. Кол-во баллов	
		Ножи	Ваза	Козы	Снежинки	Ёжик	Язык	Зуб	Жук	Лыжи	Мыши	Зонтик			Кошка
1	Марат И.	3	1	0	3	3	2	1	3	3	3	1	3	26	36
2	Эльнур Д.	3	0	0	0	0	0	0	2	3	3	0	3	14	36
3	Елизавета З.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	35	36
4	Артём Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
5	Анастасия Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
6	Валерия К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
7	Григорий Б.	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	32	36
8	Максим П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	35	36
9	Кирилл Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
10	Андрей И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36

№	И.Ф.	Л																		Итого	Макс. Кол-во баллов
		Ложка	Горы	Бутылка	Робот	Молоток	Туча	Помада	Белка	Рак	Пенал	Комар	Ворона	Нога	Чайник	Ландыш	Сумка	Верба	Топор		
1	Марат И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	54
2	Эльнур Д.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	54
3	Елизавета З.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	54
4	Артём Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	54
5	Анастасия Ш.	3	1	3	1	3	3	3	3	0	3	0	1	3	3	3	3	2	1	39	54
6	Валерия К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	54
7	Григорий Б.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	54
8	Максим П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	54
9	Кирилл Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	54
10	Андрей И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	54



№	И.Ф.	Твердость-мягкость																Итого	Макс. Кол-во баллов
		Диван	Носки	Слон	Олень	Конь	Чайник	Коньки	Ваза	Валенки	Ворона	Повар	Вилка	Ведро	Верблюд	Веник	Телефон		
1	Марат И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	48
2	Эльнур Д.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	48
3	Елизавета З.	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	39	48
4	Артём Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	48
5	Анастасия Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	48
6	Валерия К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	48
7	Григорий Б.	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	3	1	1	2	2	3	36	48
8	Максим П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	48
9	Кирилл Л.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	48
10	Андрей И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	48

№	И.Ф.	С	Ш	Ч	Т	Б	Ж	Л	Твёрдость- мягкость	Итого	Макс. Кол-во баллов
1	Марат И.	57	46	60	58	60	26	54	48	409	438
2	Эльнур Д.	35	42	60	60	60	14	54	48	373	438
3	Елизавета З.	60	43	60	60	59	35	54	39	410	438
4	Артём Л.	60	60	60	43	60	36	54	48	421	438
5	Анастасия Ш.	45	51	60	60	60	36	39	48	399	438
6	Валерия К.	58	58	60	33	36	36	54	48	383	438
7	Григорий Б.	60	60	60	60	60	32	54	36	420	438
8	Максим П.	60	60	60	60	60	35	54	48	437	438
9	Кирилл Л.	59	60	42	57	60	36	54	48	416	438
10	Андрей И.	60	60	60	39	60	36	54	48	417	438

Бальная оценка (каждая картинка в серии оценивалась отдельно)

3 балла – правильное выполнение

2 балла – ошибка с самокоррекцией

1 балл – ошибка исправлена с организующей помощью

0 баллов – ошибка не выявлена и не исправлена, либо отказ от выполнения задания.

Максимальное количество баллов – 438 баллов.

Интерпретация количественных результатов II этапа (обследование процесса письма на специально подобранном материале) с данными 1 блока III этапа (обследование сформированности навыка дифференциации фонем).

Диф-ия на письме	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего
Диф-ия на картинках				
Выше среднего	Максим П.			
Средний		Артём Л.	Григорий Б.	
Ниже среднего		Кирилл Л.	Андрей И.	Марат И., Елизавета З.
Низкий			Анастасия Ш.	Эльнур Д., Валерия К.

\*Примечания: Диф-ия на письме – дифференциация на письме  
 Диф-ия на картинках – дифференциация на картинках

Результаты 2 блока III этапа – обследование звукопроизношения.

№	И.Ф.	Свистящие	Щипящие	Р,рь	Л,ль	Все остальные звуки	Итого	Макс. кол-во баллов
1	Марат И.	6	2	6	6	6	26	30
2	Эльнур Д.	6	0	6	6	6	24	30
3	Елизавета З.	6	6	2	6	6	26	30
4	Артём Л.	6	6	6	6	6	30	30
5	Анастасия Ш.	6	6	2	6	6	26	30
6	Валерия К.	6	6	6	6	6	30	30
7	Григорий Б.	6	6	6	6	6	30	30
8	Максим П.	6	6	6	6	6	30	30
9	Кирилл Л.	6	2	6	6	6	26	30
10	Андрей И.	6	6	2	6	6	26	30

Бальная оценка (Каждая серия оценивается отдельно)

6 баллов – Нормативное произношение всех звуков группы,

4 балла – не автоматизированы звуки группы,

2 балла – не поставлен 1 звук группы,

0 баллов – не поставлено несколько звуков группы.

Максимальное количество баллов-30.

Интерпретация количественных результатов II этапа (обследование процесса письма на специально подобранном материале) с данными 2 блока III этапа (обследование звукопроизношения).

Диф-ия на письме Звукопроизношение	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего
Выше среднего	Максим П.	Артём Л.	Григорий Б.	Валерия К.
Средний				
Ниже среднего		Кирилл Л.	Анастасия Ш., Андрей И.	Марат И., Елизавета З.
Низкий				Эльнур Д.

\*Примечания: Диф-ия на письме – дифференциация на письме

Тематическое планирование для рабочей программы коррекционных курсов  
по коррекции чтения и письма

Тематический план по дифференциации свистящих-шипящих звуков

Дата	Тема
	Дифференциация звуков [С]-[Ш]
1	Звук и буква [С]. Уточнение знаний и фонематических представлений
2	Звук и буква [Ш]. Уточнение знаний и фонематических представлений
3	Дифференциация звуков и букв [С] - [Ш] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
4	Дифференциация звуков и букв [С] - [Ш] в слогах, словах.
5	Дифференциация звуков и букв [С] - [Ш] в словах, словосочетаниях.
6	Дифференциация звуков и букв [С] - [Ш] в словосочетаниях, предложениях.
7	Дифференциация звуков и букв [С] - [Ш] в тексте.
	Дифференциация звуков [С`]-[Щ]
8	Звук и буква [С`]. Уточнение знаний и фонематических представлений
9	Звук и буква [Щ]. Уточнение знаний и фонематических представлений
10	Дифференциация звуков и букв [С`] - [Щ] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
11	Дифференциация звуков и букв [С`] - [Щ] в слогах, словах.
12	Дифференциация звуков и букв [С`] - [Щ] в словах, словосочетаниях.
13	Дифференциация звуков и букв [С`] - [Щ] в словосочетаниях, предложениях.
14	Дифференциация звуков и букв [С`] - [Щ] в тексте.
	Дифференциация звуков [З] - [Ж]
15	Звук и буква [З]. Уточнение знаний и фонематических представлений
16	Звук и буква [Ж]. Уточнение знаний и фонематических представлений
17	Дифференциация звуков и букв [З] - [Ж] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
18	Дифференциация звуков и букв [З] - [Ж] в слогах, словах.
19	Дифференциация звуков и букв [З] - [Ж] в словах, словосочетаниях.
20	Дифференциация звуков и букв [З] - [Ж] в словосочетаниях, предложениях.
21	Дифференциация звуков и букв [З] - [Ж] в тексте.
	Дифференциация звуков [Ж] - [Ш]

22	Звук и буква [Ж]. Уточнение знаний и фонематических представлений
23	Звук и буква [Ш]. Уточнение знаний и фонематических представлений
24	Дифференциация звуков и букв [Ж] - [Ш] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
25	Дифференциация звуков и букв [Ж] - [Ш] в слогах, словах.
26	Дифференциация звуков и букв [Ж] - [Ш] в словах, словосочетаниях.
27	Дифференциация звуков и букв [Ж] - [Ш] в словосочетаниях, предложениях.
28	Дифференциация звуков и букв [Ж] - [Ш] в тексте. Дифференциация звуков [З] - [С]
29	Звук и буква [З]. Уточнение знаний и фонематических представлений
30	Звук и буква [С]. Уточнение знаний и фонематических представлений
31	Дифференциация звуков и букв [З] - [С] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
32	Дифференциация звуков и букв [З] - [С] в словах, словосочетаниях.
33	Дифференциация звуков и букв [З] - [С] в предложениях и текстах. Дифференциация звуков [Ш] - [Щ]
34	Звук и буква [Ш]. Уточнение знаний и фонематических представлений
35	Звук и буква [Щ]. Уточнение знаний и фонематических представлений
36	Дифференциация звуков и букв [Ш] - [Щ] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
37	Дифференциация звуков и букв [Ш] - [Щ] в слогах, словах.
38	Дифференциация звуков и букв [Ш] - [Щ] в словах, словосочетаниях.
39	Дифференциация звуков и букв [Ш] - [Щ] в словосочетаниях, предложениях.
40	Дифференциация звуков и букв [Ш] - [Щ] в тексте. Дифференциация звуков [Ц] - [С]
41	Звук и буква [Ц]. Уточнение знаний и фонематических представлений
42	Звук и буква [С]. Уточнение знаний и фонематических представлений
43	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [С] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
44	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [С] в слогах, словах.
45	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [С] в словах, словосочетаниях.
46	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [С] в словосочетаниях, предложениях.
47	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [С] в тексте. Дифференциация звуков [Ч] - [Т]
48	Звук и буква [Ч]. Уточнение знаний и фонематических представлений
49	Звук и буква [Т]. Уточнение знаний и фонематических представлений

	представлений
50	Дифференциация звуков и букв [Ч] - [Т] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
51	Дифференциация звуков и букв [Ч] - [Т] в слогах, словах.
52	Дифференциация звуков и букв [Ч] - [Т] в словах, словосочетаниях.
53	Дифференциация звуков и букв [Ч] - [Т] в словосочетаниях, предложениях.
54	Дифференциация звуков и букв [Ч] - [Т] в тексте.
	Дифференциация звуков [Ц] - [Ч]
55	Звук и буква [Ц]. Уточнение знаний и фонематических представлений
56	Звук и буква [Ч]. Уточнение знаний и фонематических представлений
57	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [Ч] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
58	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [Ч] в слогах, словах.
59	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [Ч] в словах, словосочетаниях.
60	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [Ч] в словосочетаниях, предложениях.
61	Дифференциация звуков и букв [Ц] - [Ч] в тексте.

#### Тематический план по дифференциации звонких-глухих звуков

Дата	Тема
	Дифференциация звуков [Б]-[П]
1	Звук и буква [Б]. Уточнение знаний и фонематических представлений
2	Звук и буква [П]. Уточнение знаний и фонематических представлений
3	Дифференциация звуков и букв [Б] - [П] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
4	Дифференциация звуков и букв [Б] - [П] в слогах, словах.
5	Дифференциация звуков и букв [Б] - [П] в словах, словосочетаниях.
6	Дифференциация звуков и букв [Б] - [П] в словосочетаниях, предложениях.
7	Дифференциация звуков и букв [Б] - [П] в тексте.
	Дифференциация звуков [Д] - [Т]
8	Звук и буква [Д]. Уточнение знаний и фонематических представлений
9	Звук и буква [Т]. Уточнение знаний и фонематических представлений
10	Дифференциация звуков и букв [Д] - [Т] изолированно, в слогах. Уточнение знаний и фонематических представлений
11	Дифференциация звуков и букв [Д] - [Т] в слогах, словах.
12	Дифференциация звуков и букв [Д] - [Т] в словах, словосочетаниях.
13	Дифференциация звуков и букв [Д] - [Т] в словосочетаниях, предложениях.
14	Дифференциация звуков и букв [Д] - [Т] в тексте.



Иллюстрация экрана упражнения по дифференциации звуков в слогах

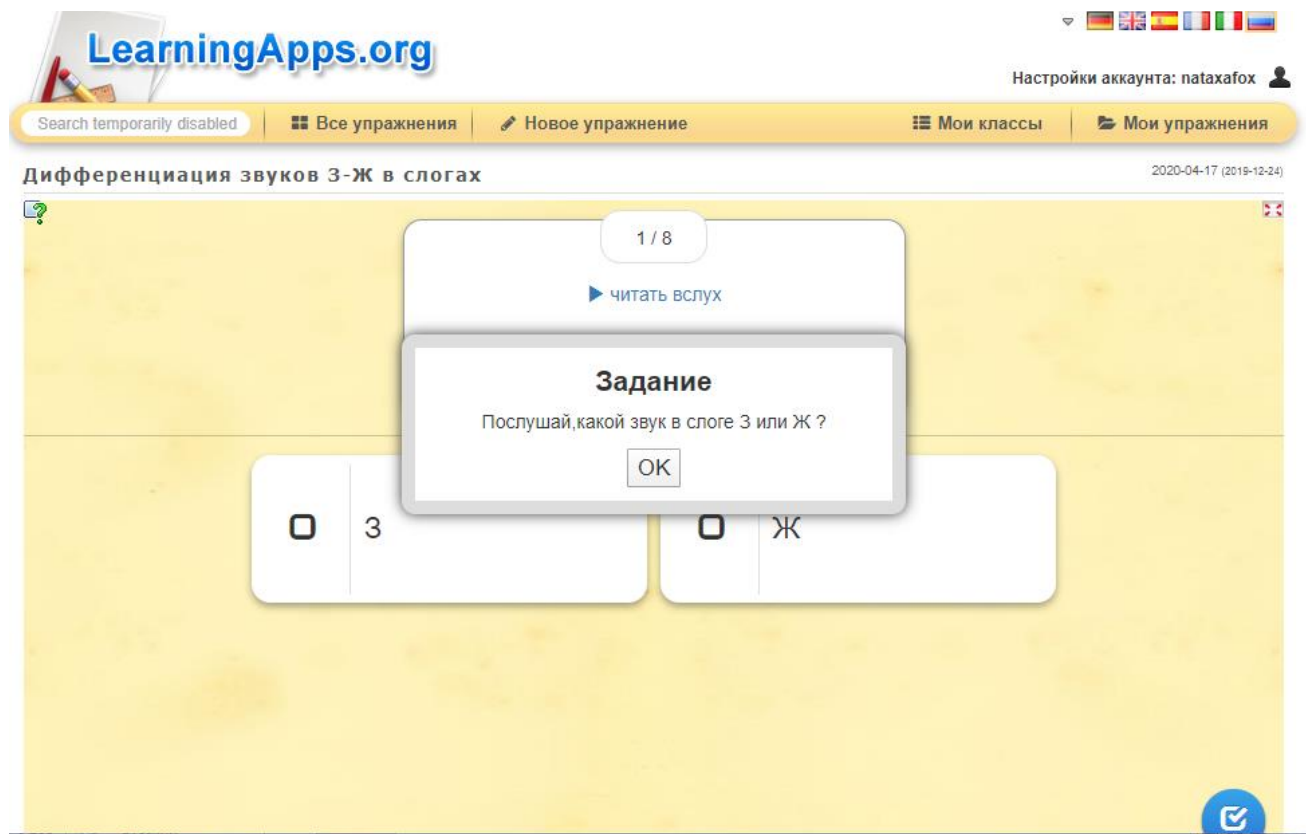


Иллюстрация экрана упражнения по дифференциации звуков в словах

LearningApps.org

Настройки аккаунта: nataxafox

Search temporarily disabled | Все упражнения | Новое упражнение | Мои классы | Мои упражнения

Дифференциация звуков З-Ж в словах 2020-04-17 (2019-12-06)

Задание

Прочитай слова и вставь пропущенную букву З или Ж

OK

уки  
убы,  
уравль,  
гла урь,  
онтик,  
мор  
пры ок,  
олоото,  
ираф,  
ба ар,  
моро ы,  
но и,  
ара,  
кукуру а,  
е ата,  
аяц.

Иллюстрация экрана упражнения по дифференциации звуков в словосочетаниях

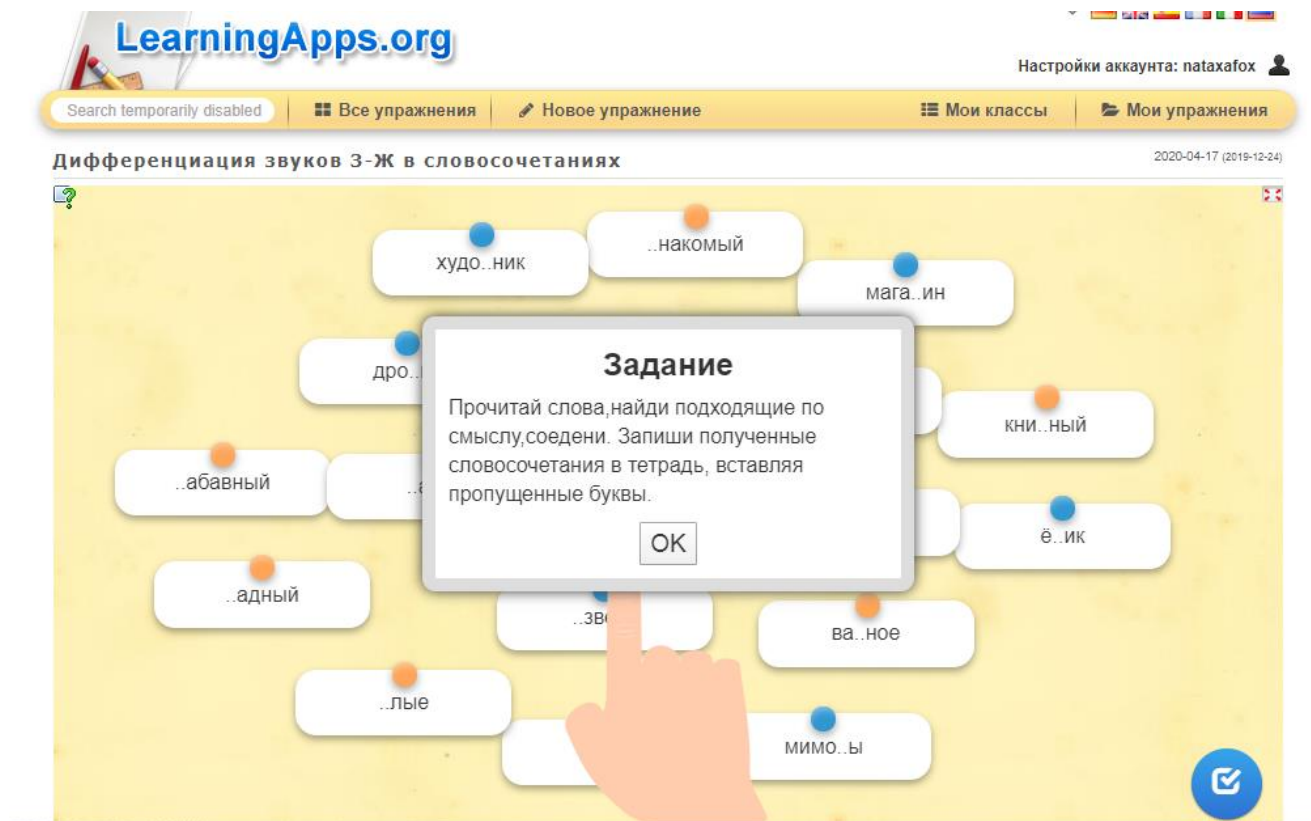


Иллюстрация экрана упражнения по дифференциации звуков в тексте

**LearningApps.org** Настройки аккаунта: nataxafox

Search temporarily disabled | Все упражнения | Новое упражнение | Мои классы | Мои упражнения

**Дифференциация звуков З-Ж на уровне текста** 2020-01-09 (2019-12-25)

Жильцы

У дома  дёт гру   
 дом  аселяются   
 Скоро  ильцы

**Задание**  
 Прочитай текст, вставь пропущенные буквы  
 ОК

ве  ли вещи. В новый  
 ть на пятом эта  е.  
 ля  илья.

Примерный конспект подгруппового логопедического занятия по  
дифференциации звуков.

Тема: Дифференциация Звуков [З]- [Ж] в словах и словосочетаниях

Оборудование: профиль звуков [З] и [Ж], компьютер, проектор,  
интерактивная доска, раздаточный лист с заданием.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Логопед: Настроились на работу, сели прямо, спинки ровно.

-У вас на парте лежат листочки и в них есть задание № 1 .

Прочитайте загадки. Отгадайте их и запишите отгадки.

1. Этот серенький грызун-

Вислоухий топотун.

От беды в кустах скрываясь,

Задремал трусишка... (Заяц)

2. В жаркой Африке гуляет,

Длинной шеей удивляет,

Сам высокий, будто шкаф,

Жёлтый в пятнышках.. (Жираф)

2. Основная часть.

2.1. Объявление темы урока.

Логопед: Продолжаем говорить о звуках [З] и [Ж].

Логопед: мы поиграем в одну игру, называется «Проверь себя». Нужно  
вспомнить, чем различается произношение звуков [З] и [Ж].

-Когда произносим [З]- язык внизу, при [Ж]- вверху.

-Когда произносим [З]- губы в улыбке, при [Ж] – круглые.

2.2. Дифференциация звуков [З]-[Ж] в словах.

Логопед: В ваших рабочих листочках есть задание №2 . Прочитайте задание.

Задание: Прочитай слова, вставь пропущенную букву и распредели их на два столбика, первый столбик-слова с буквой З, второй столбик-слова с буквой Ж.

Слова: Жуки, морозы, жираф, журавль, золото, заяц, прыжок, зонт, лыжи, дружина, ваза, урожай, загадка, журнал, кукуруза, пузыри.

Логопед: Проверим, как вы выполнили задание, проговаривая по очереди.

### 2.3. Физкультминутка.

Дети выполняют движения в соответствии с содержанием текста стихотворения.

Ёжик топал по тропинке (Ходьба на месте)

грибочек нес на спинке. Ёжик топал не спеша, Тихо листьями шурша.

А на встречу скачет заяц, (Прыжки на месте)

Длинноухий попрыгайка.

В огороде чьём-то ловко

Раздобыл косой морковку.

Мы закончили разминку. (Дети садятся на свои места)

Отдохнули ножки спинки.

### 2.4. Дифференциация звуков [З]- [Ж] в словосочетаниях.

Логопед: Сейчас на экране будет задание, нужно найти слова подходящие друг другу по смыслу, соединить, прочитав словосочетание, вставить пропущенные буквы и записать его в рабочий лист, задание №3

Слова: Забавный, книжный, нежные, важное, знакомый, заяц, запах, злые, жадный, ёжик, магазин, мимозы, задание, художник, дрожит, жасмина, медвежата, зверь.

Логопед: Давайте проверим.

3.Итог занятия. Логопед: Какие звуки мы сегодня обсуждали? Чем они различаются? Какие задания вам понравились? Молодцы.

Тема: Дифференциация звуков [З]- [Ж] в словах и словосочетаниях.

### Задание №1

1.Этот серенький грызун-

Вислоухий топотун.

От беды в кустах скрываясь,

Задремал трусишка... \_\_\_\_\_

2.В жаркой Африке гуляет,

Длинной шеей удивляет,

Сам высокий, будто шкаф,

Жёлтый в пятнышках.. \_\_\_\_\_

### Задание № 2.

Прочитай слова, вставь пропущенную букву и распредели их на два столбика, первый столбик-слова с буквой З, второй столбик-слова с буквой Ж.

Слова: ..уки, моро..ы, ..ираф, ..уравль, ..олото, ..аяц, пры..ок, ..онт, лы..и, дру..ина, ва..а, уро..ай, ..агадка, ..урнал, кукуру..а, пу..ыри.

З	Ж

### Задание № 3

---

---

---



Задание на выпускную квалификационную работу  
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ**

Обучающийся Фокина Наталья Анатольевна

Код 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование,  
направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

Курс 4 группа SO – Б16С (Ц) – 01 ИСГТ



Тема Особенности проявления дисграфии на основе нарушений фонемного  
распознавания у обучающихся вторых-третьих классов с задержкой  
психического развития

Руководитель Мамаева Анастасия Викторовна, к.н.п., доцент кафедры  
коррекционной педагогики

Срок сдачи завершённой работы руководителю май 2020 года

Перечень вопросов, подлежащих разработке: Анализ литературы по  
проблеме исследования; констатирующий эксперимент и его анализ;  
методические рекомендации по преодолению дисграфии.

**ПЛАН-ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТ**

№	Наименование этапов работы	Срок выполнения этапов работы	Отметка о выполнении
1	Определение темы исследования	Сентябрь 2019	
2	Формулировка целей и задач исследования. Определение объекта и предмета исследования. Уточнение актуальности	Сентябрь-Октябрь 2019	
3	Написание первой главы	Октябрь-ноябрь 2019	

4	Определение содержания констатирующего эксперимента	Ноябрь 2019	
5	Проведение констатирующего эксперимента	Ноябрь-декабрь 2019	
6	Написание второй главы.	Декабрь-январь 2020	
7	Определение содержания методических рекомендаций	Февраль 2020	
8	Написание методических рекомендаций	Февраль-март 2020	
9	Подготовка работы к защите	Апрель 2020	

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 2 от «  » 11.10.2019 г.

Заведующий кафедрой



/О.Л. Беляева/

Руководитель



/А.В. Мамаева/

Задание принял к исполнению, с критериями оценки и сроками выполнения

работы ознакомлен



/Н.А. Фокина/