

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  
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

**Новогрешнова Татьяна Анатольевна**

## **МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Коррекция дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием цифровых образовательных средств

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

К.п.н., доцент Беляева О.Л.

«\_\_\_»\_\_\_\_\_2023 г. \_\_\_\_\_

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«\_\_\_»\_\_\_\_\_2023 г. \_\_\_\_\_

Научный руководитель к.п.н., доцент

Брюховских Л.А. \_\_\_\_\_

Обучающийся \_\_\_\_\_

Красноярск 2023

## **Реферат магистерской диссертации**

**Структура выпускной квалификационной работы:** состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка используемой литературы из 73 источников, 8 приложений. Работа включает 4 таблицы 9 гистограмм.

**Актуальность исследования.** На сегодняшний день большое количество детей, которые имеют задержку психического развития, обучаются в общеобразовательных школах по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (далее - ЗПР).

Многие авторы Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Т.В. Егорова и др., сходятся во мнение, что у детей с задержкой психического развития отмечается значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой, отмечаются отдельные дефициты и выражены в неравномерном формировании учебно-познавательной деятельности, в недостаточной функции регуляции и контроля, незрелость эмоционально-волевой сферы, снижение памяти, развития мыслительных операций и деятельности в целом.

Актуальной формой речевой патологии у данной категории детей младшего школьного возраста является дисграфия, представляет собой обширную симптоматику в виде специфических ошибок на письме. Дисграфия, сложно поддаётся коррекции и является одной из главных причин неуспеваемости детей по учебным предметам, а в частности проблемы с изучением русского языка и ведёт к трудностям формирования навыка письма.

Письмо представляет собой сложный процесс, основой которого выступает системная работа функциональных блоков головного мозга, достаточный уровень развития познавательных процессов, сформированность фонематического восприятия и графо-моторных навыков,

операций кодирования и декодирования информации различной модальности.

Исследования отечественных авторов показали распространенность нарушений письма среди детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, обусловленных разнообразными причинами и имеющих комплексную симптоматику. Слабая работоспособность и низкий самоконтроль деятельности усугубляют симптоматику дисграфии младших школьников с ЗПР.

Организация коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших школьников подробно представлены в методических рекомендациях и пособиях Р.И. Лалаевой, А.Н Корнева, Л.Г. Парамоновой, А.В. Ястребовой и многих других авторов.

Методики, разработанные данными авторами, в настоящее время широко используются при коррекции дисграфии, но для эффективной коррекционной работы методического обеспечения оказывается недостаточно и, несмотря на многообразие цифрового образовательного оборудования и наличия интерактивных досок, специалисты общеобразовательных учреждений испытывают нехватку систематизированного педагогического обеспечения, что и обосновывает актуальность нашего исследования.

**Цель исследования:** разработать, теоретически обосновать и экспериментально апробировать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием цифровых образовательных средств.

**Объект исследования:** письмо, уровень сформированности навыков фонематического анализа и синтеза.

**Предмет исследования:** содержание логопедической работы, по преодолению дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и

синтеза у третьеклассников с использованием цифровых образовательных средств.

**Гипотеза исследования:** предполагается, что логопедическая работа по коррекции дисграфии у третьеклассников с ЗПР с использованием цифровых образовательных средств, будет способствовать улучшению познавательной деятельности, мотивации и формированию фонематического анализа и синтеза на слуховом, зрительном и моторном (двигательном) уровнях, что позволит уменьшить частоту проявления специфических ошибок на письме.

Исходя, из поставленной цели и выдвинутой гипотезы нами были определены следующие задачи:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по вопросам исследования и выделить причины, симптоматику и механизмы нарушений письма у третьеклассников с ЗПР;

2. Подобрать методики и выбрать способы обследования фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР в рамках констатирующего эксперимента;

3. Проанализировать результаты состояния навыка сформированности фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР;

4. Разработать содержание логопедической работы по преодолению дисграфию на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР с использованием цифровых образовательных средств;

5. Экспериментально апробировать и проанализировать эффективность коррекционной работы по устранению дисграфии на основе фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР с использованием цифровых образовательных средств;

В соответствии с целью и задачами применялись следующие **методы:**

1. теоретические (изучение и анализ научно-методической литературы по проблеме исследования);
2. эмпирические (педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ).

Практическая значимость в полученных результатах теоретического и экспериментального этапов исследования состоит в том, что внедрение предложенного нами логопедического содержания с использованием интерактивной доски в практику работы, обеспечит эффективность коррекции дисграфии у третьеклассников с задержкой психического развития, а также полученные данные могут быть полезны для учителей начальных классов, учителей – логопедов с целью профилактики и коррекции специфических ошибок в письменных работах.

#### **Методологические и теоретические основы исследования:**

1. системный подход к анализу речевых нарушений (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина);
2. изучение взаимосвязи особенности устной речи и других психических функций со специфическими нарушениями письма у обучающихся (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.П. Садовникова, Р.И. Лалева, Ковшиков В.А. Демьянов Ю.Г.);
3. изучение механизмов нарушения письма (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, О.Б. Иншакова);
4. изучение коррекции нарушений письма у обучающихся образовательных школ (И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина).

**Теоретическая значимость исследования:** теоретически обосновано и экспериментально доказано содержание логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием интерактивной доски; разработаны интерактивные задания и прилагаемая к ним логопедическая тетрадь по развитию и совершенствованию навыков фонематического анализа и синтеза;

предложены методические рекомендации по использованию и содержанию интерактивных заданий для учителей начальных классов, учителей – логопедов.

**Научная новизна:** определяется тем, что обоснована целесообразность использования интерактивной доски в структуре урока у третьеклассников с задержкой психического развития при коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза.

**Практическая значимость исследования:** в полученных результатах теоретического и экспериментального этапов исследования состоит в том, что внедрение предложенного нами логопедического содержания с использованием интерактивной доски в практику работы, обеспечивает эффективность коррекции дисграфии у третьеклассников с задержкой психического развития, а также полученные данные могут быть полезны для учителей начальных классов, учителей – логопедов с целью профилактики и коррекции специфических ошибок на письме.

## **Abstract of master's thesis**

**Structure of the graduate qualification work:** consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliographic list of used literature from 73 sources, 8 appendices. The work includes 4 tables 9 histograms.

**Relevance of the study.** To date, a large number of children who have mental retardation are studying in general education schools under the adapted basic general education program of primary general education for students with mental retardation (hereinafter - MRD). Many authors L.V. Kuznetsova, V.I. Lubovsky, T.V. Egorova and others agree that children with mental retardation have a significant slowdown in the pace of mental development and its qualitative uniqueness compared to the norm, there are some deficits and are expressed in the uneven formation of learning and cognitive activity, in the insufficient function of regulation and control, immaturity of the emotional-volitional sphere, decreased memory, development of thought operations and activity in general.

Dysgraphia is a topical form of speech pathology in this category of primary school children, and it represents a broad symptomatology in the form of specific errors in writing. Dysgraphia is difficult to correct and is one of the main causes of children's failure in academic subjects, and in particular problems with the study of the Russian language and leads to difficulties in forming the skill of writing. Writing is a complex process, the basis of which is the systemic work of functional blocks of the brain, a sufficient level of development of cognitive processes, the formation of phonemic perception and grapho-motor skills, operations of encoding and decoding information of different modality. The organization of correctional work to overcome dysgraphia in junior schoolchildren is presented in detail in methodological recommendations and manuals by R.I. Lalaeva, A.N. Kornev, L.G. Paramonova, A.V. Yastrebova and many other authors. The methods developed by these authors are now widely used in the correction of dysgraphia, but for effective correctional work methodological support is not enough and, despite the variety of digital educational equipment and the availability of interactive whiteboards,

specialists of general educational institutions lack systematized pedagogical support, which justifies the relevance of our study.

**Purpose of the study:** to develop, theoretically substantiate and experimentally test the content of speech therapy work to overcome writing disorders in third- graders with mental retardation using digital educational tools.

**Object of the study:** writing, the level of formation of skills of phonemic analysis and synthesis.

**Subject of the study:** the content of speech therapy work to overcome dysgraphia based on violations of phonemic analysis and synthesis in third-graders using digital educational tools.

**Hypothesis of the study:** it is assumed that speech therapy work to correct dysgraphia in third-graders with ZPD using digital educational tools will improve cognitive activity, motivation and the formation of phonemic analysis and synthesis at the auditory, visual and motor (motor) levels, which will reduce the frequency of specific errors in writing.

**Based on the goal and hypothesis we have defined the following tasks:**

1. To analyze scientific and methodological literature on the research issues and to identify the causes, symptomatology and mechanisms of writing disorders in third-graders with ZPD;
2. To select methods and choose ways of examining phonemic analysis and synthesis in third-graders with ZPD within the framework of the experiment;
3. To analyze the results of the state of the skill of phonemic analysis and synthesis formation in third-graders with ZPD;
4. To develop the content of speech therapy work to overcome dysgraphia based on violations of phonemic analysis and synthesis in third-graders with ZPD using digital educational tools;
5. to experimentally test and analyze the effectiveness of correctional work to eliminate dysgraphia based on phonemic analysis and synthesis in third-graders with ZPD using digital educational tools;



In accordance with the goal and objectives, the following methods were used:

1. Theoretical (study and analysis of scientific and methodological literature on the research problem);
2. empirical (pedagogical experiment, quantitative and qualitative analysis).

The practical significance of the obtained results of the theoretical and experimental stages of the study consists in the fact that the introduction of the proposed speech therapy content with the use of an interactive whiteboard in the practice of work, will ensure the effectiveness of dysgraphia correction in third-graders with mental retardation, as well as the obtained data can be useful for elementary school teachers, teachers - speech therapists for the prevention and correction of specific errors in written work.

**Methodological and theoretical foundations of the study:**

1. System approach to the analysis of speech disorders (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, R.E. Levina, G.V. Chirkina);
2. studying the relationship between the peculiarities of oral speech and other mental functions with specific writing disorders in students (L.S. Vygotsky, R.E. Levina, A.P. Sadovnikova, R.I. Laleva, V.A. Kovshikov, Y.G. Demyanov);
3. studying the mechanisms of writing disorders (A.N. Kornev, R.E. Levina, O.B. Inshakova);
4. studying the correction of writing disorders in students of educational schools (I.N. Sadovnikova, A.V. Yastrebova, L.F. Spirova).

**Theoretical significance of the study:** theoretically substantiated and experimentally proved the content of speech therapy work on the correction of dysgraphia based on violations of phonemic analysis and synthesis in third-graders with mental retardation using an interactive whiteboard; developed interactive tasks and the accompanying speech therapy notebook for the development and improvement of skills of phonemic analysis and synthesis; proposed

methodological recommendations for the use and content of interactive tasks for teachers and students with mental retardation.

**Scientific novelty:** is determined by the fact that the feasibility of using an interactive whiteboard in the structure of the lesson of third-graders with mental retardation in the correction of dysgraphia on the basis of violations of phonemic analysis and synthesis is substantiated.

**Practical significance of the study:** the results of the theoretical and experimental stages of the study consist in the fact that the introduction of our proposed speech therapy content using the interactive whiteboard in the practice of work, provides the effectiveness of dysgraphia correction in third-graders with mental retardation, as well as the data obtained can be useful for elementary school teachers, teachers - speech therapists for the prevention and correction of specific errors in writing.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Научно-теоретические основы изучения письма у третьеклассников с задержкой психического развития с дисграфией на основе нарушений фонематического анализа и синтеза.....	9
1.1 Психофизиологические механизмы и этапы становления навыка письма.....	9
1.2 Нарушения процессов письма у третьеклассников с задержкой психического развития.....	15
1.3 Обзор современных методик логопедической работы по коррекции дисграфии у третьеклассников с задержкой психического развития.....	21
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием цифровых образовательных средств.....	29
2.1 Организация и методики проведения логопедического обследования на этапе констатирующего эксперимента.....	29
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	31
2.3 Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием цифровых образовательных средств.....	52
2.4 Контрольный эксперимент и анализ результатов.....	59
Заключение.....	69
Библиография.....	73
Приложение.....	81

## Введение

Актуальность. На сегодняшний день большое количество детей, которые имеют задержку психического развития, обучаются в общеобразовательных школах по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (далее - ЗПР).

Многие авторы Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Т.В. Егорова и др., сходятся во мнение, что у детей с задержкой психического развития отмечается значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой, отмечаются отдельные дефициты и выражены в неравномерном формировании учебно-познавательной деятельности, в недостаточной функции регуляции и контроля, незрелость эмоционально-волевой сферы, снижение памяти, развития мыслительных операций и деятельности в целом.

По мнению Н.Ю. Боряковой термин «задержка» означает, что уровень психического развития не соответствует возрасту ребенка, и отставание в развитие психической деятельности может быть временным, и успешно преодолевается с возрастом при условии психолого-педагогического сопровождения.

Актуальной формой речевой патологии у данной категории детей младшего школьного возраста является дисграфия, представляет собой обширную симптоматику в виде специфических ошибок на письме. Дисграфия, сложно поддается коррекции и является одной из главных причин неуспеваемости детей по учебным предметам, а в частности проблемы с изучением русского языка и ведёт к трудностям формирования навыка письма.

Письмо представляет собой сложный процесс, основой которого выступает системная работа функциональных блоков головного мозга, достаточный уровень развития познавательных процессов, сформированность фонематического восприятия и графо-моторных навыков,

операций кодирования и декодирования информации различной модальности [28].

Исследования отечественных авторов показали распространенность нарушений письма среди детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, обусловленных разнообразными причинами и имеющих комплексную симптоматику. Слабая работоспособность и низкий самоконтроль деятельности усугубляют симптоматику дисграфии младших школьников с ЗПР.

Организация коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших школьников подробно представлены в методических рекомендациях и пособиях Р.И. Лалаевой, А.Н Корнева, Л.Г. Парамоновой, А.В. Ястребовой и многих других авторов.

Методики, разработанные данными авторами, в настоящее время широко используются при коррекции дисграфии, но для эффективной коррекционной работы методического обеспечения оказывается недостаточно и, несмотря на многообразие цифрового образовательного оборудования и наличия интерактивных панелей, специалисты общеобразовательных учреждений испытывают нехватку систематизированного педагогического обеспечения, что и обосновывает актуальность нашего исследования.

Проблема исследования заключается: в разработке содержания логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР с использованием цифровых образовательных средств.

Объект исследования— письмо, уровень сформированности фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по преодолению дисграфии у третьеклассников с ЗПР с применением цифровых образовательных средств.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально апробировать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у третьеклассников с ЗПР с применением цифровых образовательных средств.

Гипотеза исследования – предполагается, что логопедическая работа по коррекции дисграфии у третьеклассников с ЗПР с использованием цифровых образовательных средств, будет способствовать улучшению познавательной деятельности, мотивации и формированию фонематического анализа и синтеза на слуховом, зрительном и моторном (двигательном) уровнях, что позволит уменьшить частоту проявления специфических ошибок на письме.

Исходя, из поставленной цели и выдвинутой гипотезы нами были определены следующие задачи:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по вопросам исследования и выделить причины, симптоматику и механизмы нарушений письма у третьеклассников с ЗПР;
2. Подобрать методики и выбрать способы обследования фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР в рамках констатирующего эксперимента;
3. Проанализировать результаты состояния навыка сформированности фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР;
4. Разработать содержание логопедической работы по преодолению дисграфию на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР с использованием цифровых образовательных средств;
5. Экспериментально апробировать и проанализировать эффективность коррекционной работы по устранению дисграфии на основе фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР;

В соответствии с целью и задачами применялись следующие **методы**:

1. Теоретические (изучение и анализ научно-методической литературы по проблеме исследования);
2. Эмпирические (педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ).

Теоретическая значимость исследования - теоретически обосновано и экспериментально доказано содержание логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием интерактивной доски; разработаны интерактивные задания и прилагаемая к ним логопедическая тетрадь по развитию и совершенствованию навыков фонематического анализа и синтеза; предложены методические рекомендации по использованию и содержанию интерактивных заданий для учителей начальных классов, учителей – логопедов.

Научная новизна определяется тем, что обоснована целесообразность использования интерактивной доски в структуре урока у третьеклассников с задержкой психического развития при коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза.

Практическая значимость в полученных результатах теоретического и экспериментального этапов исследования состоит в том, что внедрение предложенного нами логопедического содержания с использованием интерактивной доски в практику работы, обеспечит эффективность коррекции дисграфии у третьеклассников с задержкой психического развития, а также полученные данные могут быть полезны для учителей начальных классов, учителей – логопедов с целью профилактики и коррекции специфических ошибок в письменных работах.

Методологические и теоретические основы исследования:

- системный подход к анализу речевых нарушений (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина);

- изучение взаимосвязи особенности устной речи и других психических функций со специфическими нарушениями письма у обучающихся (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.П. Садовникова, Р.И. Лалева, Ковшиков В.А. Демьянов Ю.Г.);
- изучение механизмов нарушения письма (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, О.Б. Иншакова);
- изучение коррекции нарушений письма у обучающихся образовательных школ (И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина).

Исследование проводилось в форме педагогического эксперимента и состояло из трёх этапов:

констатирующий – подготовка заданий и проведение эксперимента;

формирующий – на основе анализа результатов констатирующего эксперимента составлено логопедическое содержание по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза с использованием цифровых образовательных средств с применением интерактивной доски;

контрольный – описание полученных результатов и их анализ.

Педагогический эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Красноярска, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. В эксперименте приняли участие 10 обучающихся 3 класса, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии, согласно которого детям рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1) и 10 обучающихся 3 класса с нормативным психофизическим развитием.

Для разработки содержания логопедической работы, направленной на коррекцию дисграфии у третьеклассников с ЗПР, необходимо, прежде всего, определить актуальный уровень сформированности навыков фонематического анализа и синтеза, особенности их проявления в устной



речи и на письме, это и будет являться целью нашего экспериментального исследования.

**Структура выпускной квалификационной работы.**

Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений.

# **ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ДИСТРАФИЕЙ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА**

## **1.1 Психофизиологические механизмы письма и этапы становления навыка письма**

Изучению психофизиологических механизмов письма посвящены работы таких исследователей, как Н.Г. Агаркова, Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, К.Ф. Седов, Л.С. Цветкова, Л.В. Щерба, Д.Б. Эльконин и других авторов [1; 6; 7; 14; 24;32; 38; 57; 59; 60].

В исследовательских работах отечественных ученых письмо определяется как сложный психический процесс, составляющими которого являются вербальные и невербальные формы психической деятельности [6; 23; 38]. В отечественной науке также существует понятие готовности ребенка к овладению навыком письма, которое рассматривается с трех сторон: психологической [34; 57], психолингвистической [14; 24; 59; 60], психофизиологической [8; 38]. Психофизиологический базис служит одной из главных основ успешного овладения детьми навыком письма.

Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская указывают на то, что процесс письма включает в себя достаточно большое количество операций. И если у взрослого человека эти операции имеют свернутый характер, то у ребенка в ходе овладения письмом составляющие его операции представлены в развернутом виде [35].

По мнению А.Н. Леонтьева, процесс овладения ребенком письмом проходит ряд этапов. Изначально овладение письмом выступает в виде совокупности отдельных операций, которые автоматизируются в процессе их повторений. Операциональные компоненты письма интегрируются и

координируются с помощью высших психических функций. При этом, как отмечает А.Н. Леонтьев, одной из важных основ становления письма является сформированная устная речь [34]. Аналогичного мнения придерживаются такие отечественные исследователи, как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев.

Психофизиологическим механизмом письма выступают также процессы восприятия акустической, зрительной, пространственной информации, сформированные зрительные и пространственные представления, двигательные процессы (кинестетические ощущения, мелкая моторика) [38].

Психологической базой для овладения детьми навыком письма являются такие познавательные психические процессы, как внимание и память [5]. Так, слухоречевая и зрительная память способствует установлению связи между звуковой оболочкой слова и его обозначением с помощью графических символов (букв). Внимание обеспечивает способность концентрироваться на письме, устанавливая нужную последовательность букв при записи слов и предложений [15].

Психологическими предпосылками овладения ребенком навыком письма являются:

- сформированность устной речи;
- сформированность восприятия (различных его видов), зрительно-пространственных представлений, слухового, зрительного гнозиса, сомато-пространственных, кинестетических ощущений;
- сформированность мелкой моторики, переключаемости движений, графо-моторных умений;
- сформированность абстрактных способов деятельности, овладение ребенком навыками рисования;
- умение регулировать собственное поведение (навыки саморегуляции, самоконтроля), умение планировать свои действия [20].

По данным Е.В. Гурьянова, несформированность психологических предпосылок может повлечь за собой серьезные трудности в овладении навыком письма [16].

В психолингвистическом аспекте сущность овладения ребенком навыками письма сводится к формированию операций кодирования и декодирования.

Операциональную сторону письма составляет ряд звеньев:

- звукоразличение, позволяющее проводить звуковой анализ слова;
- акустическое восприятие и слухо-речевая память, обеспечивающие восприятие и удержание слухо-речевой информации в оперативной памяти;
- перекодировка звуковой информации в символьную (соответствующие звукам буквы).
- актуализация моторного образа буквы, планирование соответствующих той или иной букве серии тонких организованных движений руки;
- непосредственное написание буквы, последовательности букв [57].

По мнению А.А. Леонтьева, порождение письма происходит в следующей последовательности: появление мотива, планирование и моделирование, оформление мысли в виде предложения, деление предложения на единицы – слова, звуковой анализ соответствующих слов, соотнесение звуков с буквами, графо-моторные операции (написание букв), объединение их в слова [32].

В качестве основы формирования навыка буквенного обозначения фонем А.А. Леонтьев определяет достаточный уровень развития способности ребенка к символизации в игровой (использование предметов-заместителей) и изобразительной деятельности (изображение форм вместо каракулей), выступающих основой для графического символизма. Кроме этого автором выделяется сформированность у ребенка фонематических процессов и

становление языкового сознания. О возникновении у ребенка элементарных знаковых операций говорит способность к рисованию по замыслу. А возрастающая детализация изображений является своего рода проявлением роста усвоения ребенком графических символов. Таким образом, по мнению автора, если данные способности к рисованию и символической игре не сформированы, то у ребенка будут отмечаться выраженные затруднения при овладении письмом [32].

Основой овладения навыком письма является также становление фонематического восприятия, которое происходит постепенно: от отсутствия способности к различению речевых звуков к различению акустически далеких и затем акустически близких фонем [33].

При благоприятных условиях для речевого развития фонематическое восприятие ребенка в норме происходит спонтанно без специального обучения. Фонематическое восприятие завершает свой цикл развития с момента поступления ребенка в школу. В этом возрасте ребенок осознает звуковую сторону слова [31].

По мнению Л.К. Назаровой в качестве одной из главных и сложнейших операций письма выделяет анализ звуковой структуры слова. Правильное написание слова требует определения его звукового состава, последовательности звуков и места каждого звука в слове. Способность к звуковому анализу обеспечивается за счет совместной деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. Автор также отмечает, что большое значение в определении звукового состава слова, а также последовательности звуков в слове, играет проговаривание вслух или внутреннее проговаривание [44].

Немаловажную роль в овладении навыком письма играют графомоторные умения, которые ребенок осваивает, начиная с возраста одного года. В этом возрасте происходит произвольная регуляция движений руки, однако, зрительный контроль за движениями еще не сформирован. Ближе к трем годам дети способны удерживать карандаш ладонью, движения при

этом не точные. На четвертом году жизни координация движений улучшается, в детских рисунках появляются неровные овалы. Развивается также и зрительно-моторная координация движений руки. К четырем годам дети проявляют способность правильно захватывать карандаш, ограничивать длину линий. В пятилетнем возрасте ребенок уже достаточно уверенно владеет карандашом, стараются писать буквы. В возрасте шести лет ребенок может нарисовать ровные линии и овалы, рисовать по образцу геометрические фигуры, соблюдая их пропорции. Графо-моторные навыки, сформированные в дошкольном возрасте, составляют основу для дальнейшего овладения навыком письма [13].

В работах Н.А. Бернштейна указывается на то, что скорость и качество письма зависит от общего тонуса руки, рабочей позы пишущего, иннервации мышц предплечья, запястья и пальцев, реализации графической стороны письма [10].

В исследовании Н.В. Ерастовой указывается на то, в организации письма можно условно выделить психологический, психолингвистический, психофизиологический уровни. На психологическом уровне процесс письма составляют мотивы, интерес к письму, его смысловое содержание, регуляция и контроль. На психолингвистическом уровне осуществляется переход от внутреннего смысла к лингвистическому коду (к словам, фразам, тексту). На психофизиологическом уровне анализаторными системами обеспечивается реализация процессов восприятия и распознавания звуков, перекодирование фонем в графемы, написание букв. Все уровни задействуются в процессе письма последовательно [20].

По мнению Л.С. Цветковой, большое значение для формирования навыка письма имеет когнитивное развитие ребенка, уровень развития устной речи, сукцессивных способностей, сформированность моторных функций [57].

С точки зрения психофизиологии, успешное овладение навыком письма происходит при условии нормального функционирования всех

отделов головного мозга и проводящих путей. В исследованиях А.Р. Лурия указывается на то, что психофизиологическим механизмом письма является слаженная работа трех функциональных блоков головного мозга: энергетического блока, блока приема, переработки и хранения информации, блока программирования, регуляции и контроля психической деятельности. Основу энергетического блока составляют стволовые и подкорковые образования, которые поддерживают активный тонус коры головного мозга при письме. Блок приема, переработки и хранения информации позволяет организовать процессы по переработке информации различной модальности (зрительной, слухо-речевой, кинестетической), необходимой для осуществления письма. Этот блок головного мозга представлен височными, затылочными, теменно-височно-затылочными долями головного мозга. Данные структуры в процессе письма обеспечивают зрительно-моторную координацию, ориентацию в элементах букв, пространственную ориентацию на плоскости (в тетради). Третий блок – блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности – обеспечивает способность к планированию письма, организации движений рук, моторное программирование движений. Данный блок составляют лобные доли головного мозга [38].

В исследованиях Т.В. Ахутиной описаны компоненты функциональной составляющей процесса письма: избирательная активация функциональных систем, переработка зрительной, зрительно-пространственной, слухоречевой и кинестетической информации, программирование, серийная организация движений, регуляция и контроль [8].

Таким образом, теоретический анализ показал, что письмо представляет собой сложный процесс, основой которого выступает нормальная работа функциональных блоков головного мозга, достаточный уровень развития познавательных процессов, сформированность фонематического восприятия и графо-моторных навыков, операций кодирования и декодирования информации различной модальности.

## **1.2. Нарушения процессов письма у третьеклассников с задержкой психического развития**

Овладение школьниками навыком письма на первом этапе обучения в школе является основой для их успешного последующего обучения, для развития познавательных психических процессов и личностной сферы. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент системы знаний, формируются умственные операции. Пробелы в данном фундаменте могут привести к существенным трудностям при овладении детьми образовательной программой средних классов. Результатом может стать снижение учебной мотивации, школьная дезадаптация, школьная тревожность. Это, в свою очередь, может привести к социальной дезадаптации, трудностям личностной самореализации [3].

Для того чтобы овладеть навыками правильного письма, младшему школьнику необходимо овладеть операциями различения и выбора фонем, умением осуществлять слуховой и кинестетический контроль. При нарушении какого-либо из звеньев (выбора фонемы, кинестетического анализа, слухового и кинестетического контроля) искажается весь процесс фонемного распознавания, что приводит к заменам букв при письме [35].

К числу неблагоприятных факторов, приводящих к появлению у младших школьников трудностей в овладении письмом, могут относиться образовательные методы и темпы обучения. В том случае, если они не соответствуют индивидуальным особенностям младших школьников, не учитывают все аспекты развития каждого из обучающихся, ориентированы не на фактический, а биологический возраст детей, методы и темп обучения могут привести к появлению дисграфии [36].

Таким образом, у разных детей при нарушении письма могут страдать разные звенья функциональной системы письма. Например, у одного младшего школьника может отмечаться недостаточность того или иного вида восприятия, необходимого для полноценного овладения навыком письма, у



другого – нарушение регуляции психической деятельности, у третьего – недоразвитие речи [37].

По мнению А.А. Корнева, трудности при письме возникают у младших школьников вследствие биологической недостаточности мозговых систем, принимающих участие в процессе письма. Автор также указывает на то, что в большинстве случаев в анамнезе детей, имеющих трудности при письме, имеют место экзогенные вредности, приводящие, как правило, к повреждению мозговых структур [28].

Отечественные исследователи (О.И. Азова, Т.В. Ахутина, О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская, Е.А. Яструбинская) отмечают, что в норме процесс письма базируется на достаточном уровне сформированности фонематических операций, звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, языкового анализа и синтеза, зрительного анализа и гнозиса, пространственных представлений. Несформированность какой-либо составляющей процесса письма может привести к возникновению дисграфии – частичного нарушения письма, проявляющегося в стойких специфических ошибках различного характера [2; 8; 19; 63].

Опыт, накопленный в теории и практике специальной педагогики и логопедии, показал, что структура дефекта детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) оказывает негативное влияние на овладение ими навыком письма. Это связано с тем, что процесс овладения письмом строится на достаточном уровне сформированности целого ряда речевых и неречевых психических функций. У детей младшего школьного возраста с ЗПР имеет место замедленное формирование учебной мотивации, в том числе мотивации к письму. Отмечается недостаточное развитие абстрактного мышления, аналитико-синтетической деятельности в сравнении с нормотипичными сверстниками. В младшем школьном возрасте у обучающихся с ЗПР также не в достаточной мере оказывается сформированной способность к волевым усилиям, осознанному контролю. Помимо этого младшим школьникам с ЗПР свойственна дефицитарность

познавательных психических процессов (восприятия, памяти, внимания). Речевое развитие обучающихся младших классов с ЗПР также имеет свои специфические особенности, которые накладывают отпечаток на речемыслительную деятельность детей данной категории.

В работах Ю.Г. Демьянова имеются указания на то, что нарушение письма у младших школьников с ЗПР обусловлены в большей степени неполноценностью мнестических процессов, внимания, зрительного гнозиса и сукцессивных процессов, оказывающих влияние на последовательное рядообразование, что играет важную роль в процессе письма [17].

По мнению Е.В. Мальцевой, нарушения письма у младших школьников с ЗПР обусловлены недоразвитием устной речи. Так, как отмечает Е.В. Мальцева, в письменных работах обучающихся данной категории, наблюдаются многочисленные ошибки, связанные с неполноценностью операций фонематического анализа, недостаточным уровнем сформированности лексико-грамматического строя языка [42].

В исследовании И.Ф. Марковской указывается на то, что нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР проявляются чаще в тех вариантах, когда у детей имеет место незрелость эмоционально-волевой сферы, повышенная отвлекаемость и истощаемость, недостаточность фонематического и зрительно-пространственного восприятия, слабость речеслуховых связей [43].

По мнению В.И. Насоновой, специфические нарушения письма у младших школьников с ЗПР связаны с недоразвитием межанализаторной интеграции, на основе которой осуществляется перекодирование информации различной модальности [45].

Е.А. Логинова указывает на то, что наиболее частотными ошибками при письме у обучающихся с ЗПР являются специфические ошибки, связанные с нарушениями языкового анализа и синтеза. Нарушения в овладении фонематическим анализом и синтезом приводят к появлению ошибок в виде пропуска букв, что наиболее характерно для младших

школьников с ЗПР. Помимо этого, как отмечает автор, обучающиеся с ЗПР долгое время не умеют обозначать границы предложения при помощи заглавных букв и точек, отмечается слитное написание слов в предложении [36].

Стоит также отметить, что трансформация затруднений в овладении младшими школьниками с ЗПР письмом в дисграфию происходит в два раза чаще, чем у их нормотипичных сверстников. Это связано с особенностями психической сферы младших школьников с ЗПР, которая проявляется в несвоевременности объединения и автоматизации операций письма[51].

Кроме системного характера структуры и механизма нарушения письма у младших школьников с ЗПР, отечественными авторами (В.А. Ковшиков, В.И. Насонова, И.А. Смирнова) отмечается негативное влияние на процесс письма низкой работоспособности, проявлений истощаемости и слабой саморегуляции, характерной для этих детей. Исследователи отмечают, что в процессе работы количество письменных ошибок у детей с ЗПР увеличивается и они становятся более разнообразны по видам [45; 51; 55].

Е.А. Логинова также указывает на то, что недостаточность внимания и низкий уровень саморегуляции в деятельности, характерные для большинства младших школьников с ЗПР, влечет за собой повышенную отвлекаемость и как следствие неполноценность письма. Обучающиеся с ЗПР допускают достаточно большое количество ошибок при письме, часто не замечают их при проверке написанного. При этом, как отмечает автор, ошибки младших школьников с ЗПР не такие стойкие и постоянны, а также более разнообразные по видам в сравнении с традиционным педагогическим пониманием проявлений дисграфии у детей. Однако обучающиеся младших классов, у которых не нарушен функциональный базис письма, при условии организующей помощи педагога, постепенно начинают контролировать процесс письма и количество письменных ошибок сокращается [36].

По мнению Т.В. Ахутиной, низкий самоконтроль при письме в сочетании с недостаточным функциональным базисом письма приводит за собой увеличение количества и разнообразия специфических ошибок при письме. Как отмечает автор, это также приводит к трудностям логопедической диагностики дисграфии и соответственно выбора направлений коррекционной работы [8].

По данным, представленным в исследованиях Ю.Г. Демьянова, В.А. Ковшикова, И.Ф. Марковской, И.А. Смирновой, дисграфия является достаточно распространенным нарушением среди младших школьников с ЗПР. При этом у большинства обучающихся с ЗПР наблюдается смешанная дисграфия, то есть характер специфических ошибок при письме у детей рассматриваемой категории весьма разнообразен [17; 43; 51].

Информативным в отношении понимания специфики письма у младших школьников с ЗПР является исследование Р.Д. Триггер, в котором описаны специфические ошибки, которые наиболее часто встречаются в письменных работах детей данной категории:

- ошибки, связанные с неформированностью фонематического анализа: пропуски гласных и согласных букв, перестановки букв, добавление букв, пропуск слогов. Ошибки данного типа встречались чаще всего (в 26 % случаев);
- ошибки, связанные с неумением определять границы предложения: пропуск точки в конце предложения (22 % случаев);
- ошибки, основанные на недостаточной сформированности фонематического восприятия: смешение звонких и глухих согласных, ошибки при обозначении мягкости согласных (15 % случаев);
- ошибки, связанные с нарушением языкового анализа структуры предложения: пропуск слов в предложении, слитное написание слов, раздельное написание частей слова. (8% случаев);
- замены сходных графически букв (5 % случаев);
- орфографические ошибки (15 % случаев).

Исходя из представленного Р.Д. Триггер анализа письменных работ младших школьников с ЗПР, преимущественное количество ошибок составляют не орфографические, а специфические дисграфические ошибки. Среди дисграфических ошибок преобладают ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза [54].

Таким образом, исследования отечественных авторов показали распространенность нарушений письма среди детей младшего школьного возраста с ЗПР, обусловленных разнообразными причинами и имеющих комплексную симптоматику. Однако стоит отметить характерную особенность нарушения письма у младших школьников с ЗПР: структура дефекта за редкими исключениями включает в себя не единичные нарушенные звенья, а их комплексы. Это, в свою очередь, затрудняет компенсацию нарушений письма и служит толчком к появлению дисграфии. Слабая работоспособность и низкий самоконтроль деятельности усугубляет симптоматику дисграфии младших школьников с ЗПР.

### **1.3. Обзор современных методик логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с задержкой психического развития**

Методические подходы, способы коррекции нарушений письма у младших школьников представлены в работах О.И. Азовой, Т.П. Бессоновой, Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой, Е.В. Мазановой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Г. Парамоновой, О.В. Чистяковой, О.Н. Яворской, А.В. Ястребовой и других отечественных исследователей [3; 11; 21; 22; 48; 49; 50; 30; 31; 46; 58; 61; 62].

По мнению О.И. Азовой, в логопедической работе по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста необходимо не только учитывать симптоматику и механизмы нарушений письма, но и придерживаться принципа дифференцированного подхода, выстраивать занятия с учетом необходимости поддержки положительной мотивации младших школьников, использовать интересные детям данного возраста задания, разнообразные и доступные виды деятельности обучающихся [3].

В работах Е.В. Мазановой, Л.Г. Парамоновой, А.В. Ястребовой говорится о том, что логопедическая работа по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста должна быть комплексной и затрагивать развитие различных компонентов речи и других психических процессов. При этом необходимо опираться на результаты логопедической диагностики и преимущественно воздействовать на «слабое» звено, оказывающее наибольшее влияние на появление специфических ошибок при письме [40; 46; 62].

Е.А. Логинова указывает на то, что у младших школьников с ЗПР имеет место низкая сформированность функций программирования, регуляции и контроля, которая негативным образом влияет на уже имеющуюся дисграфию, усиливая ее симптоматику. В связи с чем, по мнению Е.А. Логиновой, в коррекционной логопедической работе с младшими

школьниками данной категории необходимо параллельно формировать операции контроля в процессе письма [37].

С этой целью Л.С. Цветкова рекомендует при коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза использовать упражнения на составление младшими школьниками звуковой схемы слова, осуществление звукового анализа в так называемой технике сканирования, когда упражнения выполняется без предварительного чтения слова [57].

Ключевой задачей логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников, по мнению Л.Н. Ефименковой, является воспитание у них языкового чутья [21].

Т.А. Ткаченко при организации логопедических занятий по развитию фонематического анализа и синтеза рекомендует придерживаться принципа «от простого к сложному», то есть сначала формировать простые формы звукового анализа, а затем переходить к сложным формам [52].

К простым формам звукового анализа автор относит выделение первого ударного гласного в слове, выделение гласного из середины слова, выделение первого и последнего согласного в слове, определение места звука в слове. Сложными формами являются определение количества и последовательности звуков в слове, место звука относительно других звуков в слове [52].

При формировании сложных форм звукового анализа Т.А. Ткаченко рекомендует сначала использовать вспомогательные средства, а затем опираться только на проговаривание, постепенно переводя действия во внутренний план [52].

Т.А. Ткаченко разработана логопедическая тетрадь по формированию навыков звукового анализа и синтеза, предложены упражнения с использованием зрительных символов гласных и согласных звуков [52].

Е.В. Мазановой разработаны конспекты занятий и иллюстрированный альбом по коррекции дисграфии на основе нарушений языкового анализа. Речевой и наглядный материал в представленных автором пособиях

подобран с учетом постепенного усложнения структуры слов и форм звукового анализа [39].

Е.В. Мазанова предлагает начинать логопедическую коррекцию с работы над гласными звуками на материале упражнений:

- определение места звука в слове по картинкам;
- запись слов с выделением заданной гласной буквы;
- запись слов, изображенных на картинках, только с заданным гласным звуком;
- завершение предложений словом с заданным гласным звуком;
- запись имен людей с заданным гласным звуком;
- образование новых слов при замене гласной буквы.

Далее осуществляется переход к работе по развитию звукового анализа на материале слов с сонорными согласными. Примеры упражнений:

- запись слов с соответствующим количеством звуков в пустые клетки;
- выделение заданной буквы в слове;
- вставка пропущенных согласных букв в слова.

После этого в работу включаются слова со звонкими и глухими согласными. Примеры упражнений:

- вставка пропущенных букв в словах;
- решение ребусов;
- замены глухих звуков на звонкие звуки и наоборот;
- составление звуковой схемы слов;
- выделение первого и последнего звука в слове;
- составление слов из первых звуков названий картинок;
- выделение заданных букв в тексте [40; 41].

Методические рекомендации по развитию звукового анализа слов у детей младшего школьного возраста, предложенные И.Н. Садовниковой, включают в себя описание системы логопедической работы на уровне



простых и сложных форм звукового анализа. На уровне простых форм звукового анализа ведется работа по узнаванию гласных звуков на слух, соотнесению их с графическим символом. Затем младших школьников обучают определять наличие гласного звука в слове на материале слов, в которых этот звук стоит в начальной ударной позиции, затем в середине слова. После этого проводится работа над уточнением артикуляции согласных звуков, узнаванием согласного звука на слух, определением наличия согласного звука в словах в начале, в конце слова, в любой позиции в слове. Автором предлагаются разнообразные упражнения для отработки навыка осуществления звукового анализа слов: добавление недостающей буквы; подбор слов таким образом, чтобы последний звук одного слова, стал первым звуком другого слова (цепочка слов); придумывание предложений, начинающихся на заданный звук [48].

На уровне сложных форм звукового анализа И.Н. Садовникова рекомендует вести работу над развитием умения младших школьников определять количество и последовательность звуков в слове, обозначать мягкость звуков при письме. Автором предлагаются различные вариации заданий: запись слов парами, ребусы, кроссворды с картинками, диктанты [48].

По мнению Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской для коррекции у младших школьников дисграфии, на основе нарушений фонематического анализа и синтеза предлагаются следующие упражнения:

- выделение звука на фоне слова (наличие или отсутствие);
- определение первого и последнего звука в слове;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец);
- определение последовательности звуков в слове;
- определение количества звуков в слове;
- определение места звука по отношению к другим звукам слова (перед каким звуком, после какого звука);

- придумывание слов с заданным количеством звуков;
- расположение картинок в порядке нарастания звуков [35].

При этом авторы отмечают, что в логопедической работе по коррекции данного вида дисграфии необходимо учитывать последовательность формирования форм звукового анализа в онтогенезе, произносительные особенности детей. Также стоит учитывать и сложность звуков при их произношении в разной позиции слова. Наиболее простым является выделение ударных гласных в начале, слова. Щелевые звуки выделяются детьми лучше, чем взрывные, поскольку произносятся более длительно. Выделение взрывных звуков происходит легче, если они расположены в конце слова [35].

На первом этапе Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская проводят работу свизуальной опорой (фишки, графическая звуковая схема слова). Затем формирование звуко-буквенного анализа переводится в речевой, а после в умственный план. Широко используются также письменные упражнения (вставка пропущенных букв, запись слов с заданным звуком, с заданным количеством звуков, составление слов из разрезной азбуки, добавление разного количества звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось новое слово) [35].

Таким образом, анализ литературы показал, что существующие методические подходы к коррекции дисграфии на основе нарушения звуко-буквенного анализа и синтеза имеют общую основу, заключающуюся в учете появления форм звукового анализа в онтогенезе, а также подборе постепенно усложняющегося речевого материала (сложность звуков, звуко-слоговая структура слов). В логопедической работе с младшими школьниками с ЗПР необходимо также учитывать особенности их волевой сферы, работоспособности, мотивации, способности к произвольной регуляции деятельности.

Не смотря на достаточную проработанность приемов и средств логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений

фонематического анализа и синтеза у младших школьников, проблема организации логопедических занятий для детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной организации остается актуальной. В основу федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья заложен системно-деятельностный подход, предполагающий разнообразие организационных форм работы и учет индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это свидетельствует о необходимости поиска современных, отвечающих требованиям Стандарта и особым образовательным потребностям младших школьников с ЗПР, способов организации логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

## Выводы по I главе

Письмо представляет собой сложный процесс, основой которого выступает системная работа функциональных блоков головного мозга, достаточный уровень развития познавательных процессов, сформированность фонематического восприятия и графо-моторных навыков, операций кодирования и декодирования информации различной модальности.

Исследования отечественных авторов показали распространенность нарушений письма среди детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, обусловленных разнообразными причинами и имеющих комплексную симптоматику. Слабая работоспособность и низкий самоконтроль деятельности усугубляют симптоматику дисграфии младших школьников с ЗПР.

Существующие методические подходы к коррекции дисграфии на основе нарушения фонематического анализа и синтеза имеют общую основу, заключающуюся в учете появления форм звукового анализа в онтогенезе, а также подборе постепенно усложняющегося речевого материала. В логопедической работе с младшими школьниками с ЗПР необходимо также учитывать особенности их волевой сферы, работоспособности, мотивации, способности к произвольной регуляции деятельности.

Не смотря на достаточную проработанность приемов и средств логопедической работы, проблема организации логопедических занятий для детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной организации остается актуальной. Системно-деятельностный подход, заложенный в основу федерального государственного стандарта начального общего образования детей с ограниченными возможностями, предполагает разнообразие организационных форм работы и учет индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это обуславливает необходимость поиска современных инновационных способов организации логопедической

работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСТРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ**

### **2.1. Организация и методика проведения логопедического обследования на этапе констатирующего эксперимента**

Изучив теоретический материал выбранной темы, мы перешли к эмпирической части исследования. Для выявления специфических ошибок на письме у третьеклассников с ЗПР был организован педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная работа по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием цифровых образовательных средств - интерактивной доски, осуществлялась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средняя школа №2 «МБОУ СШ № 2» в период с сентября 2022 года по ноябрь 2022 года. В эксперименте приняли участие 20 детей, обучающихся в третьих классах с задержкой психического развития различного генеза и 10 детей – с нормотипичными показателями психофизиологического развития.

Цель на этапе констатирующего эксперимента - определить актуальный уровень сформированности у детей навыков фонематического анализа и синтеза их особенности проявления в устной речи и на письме.

Для проведения исследования был сформирован диагностический комплекс, в состав которого вошли адаптированные варианты методических разработок О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, А.В. Мамаевой, Н.А. Кузь, И.Н. Садовниковой.

Диагностический комплекс, включает в себя три этапа, каждый этап имеет свои разделы и в общей совокупности 11 серий заданий нарастающей сложности.

- Этап первый – первичное обследование навыка письма.

- Этап второй – обследование устной речи, состоит из трёх разделов:

Раздел 1. Обследование состояния фонематического слуха и восприятия, состоит из 2 серий заданий.

Раздел 2. Обследование состояния фонематического анализа (простые и сложные формы), состоит из 5 серий заданий.

Раздел 3. Обследование состояния фонематического синтеза, состоит из 2 серий заданий.

- Этап третий – обследование навыка письма, состоит из двух разделов:

Раздел 1. Слуховой диктант.

Раздел 2. Самостоятельное письмо слов разной слоговой структуры с опорой на картинку.

Для оценивания была использована балльная система оценки, предложенная Т.А. Фотековой, адаптированная в соответствии с задачами эксперимента и особенностями участников эксперимента. Адаптация заключалась в тщательной градации характера оказываемой помощи и количества ошибок.

Для каждого этапа, разработаны собственные критерии оценки. Общим правилом для оценивания заданий всех серий, является учёт степени успешности с помощью пяти градаций, что даёт возможность получения более дифференцированного результата по качественным и количественным показателям.

## **2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

По результатам каждого задания на этапе констатирующего эксперимента нами проведён количественный и качественный анализ сформированности навыков фонематического анализа и синтеза. Результаты исследования будут представлены последовательно каждому блоку.

**Рассмотрение результатов констатирующего эксперимента первого этапа: «Первичное обследование навыка письма».**

Цель: определить и классифицировать специфические ошибки по внешним признакам с использованием общепринятого метода в логопедии – метод анализа письменных работ обучающихся.

Были проанализированы, одна контрольная работа и по пять классных работ, проведённых в течение сентября. По результатам первого этапа эксперимента, можно сделать вывод, что третьеклассники с задержкой психического развития все без исключения допускают специфические ошибки на письме в любом виде работы. Из 20 обучающихся у 6 обнаружены ошибки на дифференциацию фонем сходных звуков по акустико – артикуляторному сходству и у всех без исключения присутствуют ошибки связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза: пропуски, перестановки, замены букв. У детей с нормотипичными показателями психофизиологического развития обнаружены орфографические и грамматические ошибки.

**Рассмотрение результатов констатирующего эксперимента второго этапа: «Обследование устной речи».**

Раздел 1. «Обследование состояния фонематического слуха и восприятия», из двух серий заданий.

**Задание 1. «Покажи предмет на картинке»**

Цель: исследование состояния фонематического восприятия со зрительной опорой.

Ход исследования: ребёнку последовательно предлагаются пары картинок с изображениями предметов (объектов), названия которых



различаются одним звуком. Ставится задача – показать, на какой из картинок изображён предмет (объект) с одним наименованием и с другим.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Скажи, где ... (наименование предмета / объекта), а где ... (наименование предмета / объекта)».

Речевой материал: крыша – крыса, мишка – мышка, бочка – кочка, зуб – суп, салат – халат, марка – майка, бинт – винт, танки – санки.

Стимульный материал: предметные картинки, соответствующие речевому материалу.

### Задание 2. «Хлопни в ладоши»

Цель: исследование фонематического слуха и восприятия.

Ход исследования: ребёнку предлагается прослушать слова и хлопнуть в ладоши на том слове, в название которого есть определённый звук (заданный логопедом), независимо от местоположения (звук может быть в начале, в середине или в конце слова). Последовательность предъявления звуков: сонорные, свистящие, шипящие. Согласные звуки предъявляются только твёрдые.

Инструкция: Я буду называть тебе слово, а ты хлопни в ладоши, если услышишь звук...».

Речевой материал: орех, огурец, помидор, картофель, малина, клубника, крокодил, ящерица, корова, лошадь, петушок, лягушка, собака, кошка, заяц, мышь, мяч, юла, меч, свеча, сапоги, плащ, куртка, туча, шкаф, стол, стул, зеркало.

**Оценка результатов выполнения заданий раздела 2 этапа (раздел 1):**

5 баллов – правильное самостоятельное выполнение 90-100 % задания; допускаются единичные ошибки, которые ребёнок сам видит и исправляет;

4 балла – правильное самостоятельное выполнение 70-89,9 % задания; допускаются единичные ошибки, которые ребёнок сам видит и исправляет;

3 балла – правильное самостоятельное выполнение 50-69,9 % задания; допускаются ошибки, часть которых ребёнок видит и исправляет самостоятельно, часть – по указанию взрослого;

2 балла – правильное самостоятельное выполнение 30-49,9 % задания; допускаются ошибки, которые ребёнок видит и исправляет по указанию взрослого;

1 балл – правильное самостоятельное выполнение 0-29,9 % задания; допускаются ошибки, которые ребёнок не исправляет даже по указанию взрослого.

Сумма баллов за выполнение всех заданий может составлять от 11 до 55 баллов. По сумме баллов определяется уровень сформированности навыков фонематического слуха и восприятия:

- 50-55 баллов – высокий уровень;
- 43-49 баллов – уровень выше среднего;
- 33-42 балла – средний уровень;
- 21-32 балла – уровень ниже среднего;
- 11-20 баллов – низкий уровень.

На рисунке 1. Показано распределение обучающихся по уровням сформированности фонематического слуха и восприятия.

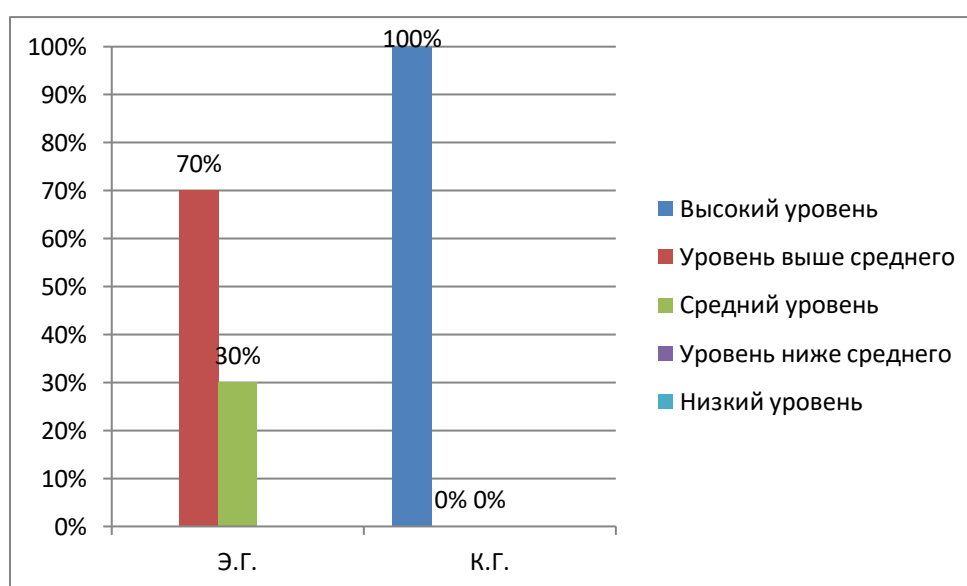


Рисунок 1. Результаты состояния фонематического слуха и восприятия по уровням успешности (%).

В группе младших школьников с ЗПР 70 % (14 чел.) продемонстрировал уровень выше среднего сформированности фонематического слуха и восприятия, и 30 % (6 чел.) – средний уровень. В группе нормотипичных детей 100 % (10 чел.) выполнили диагностическое задание на высоком уровне.

На основании полученных данных можно сформулировать вывод о том, что различение сходных по звучанию слов для детей с ЗПР не составляет труда при условии демонстрации предметной картинки, позволяющей непосредственно идентифицировать предмет (объект) с его наименованием.

При контекстном предъявлении речевого материала, позволяющем определять звук в слове, не вызывает у младших школьников с ЗПР значительных трудностей.

Раздел 2. «Обследование состояния фонематического анализа (простые и сложные формы).

#### Задание 1. «Место звука в слове».

Цель: исследование простых форм фонематического анализа – определение места звука в слове, после проговаривания логопедом.

Ход исследования: ребёнку предъявляется звук и слово, в котором он должен определить местоположение этого звука «Начало», «Середина», «Конец»,

Инструкция: Я буду называть тебе звук и слово, в котором есть этот звук, а ты должен определить его местоположение: «Начало», «Середина», «Конец».

Речевой материал:

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

[З] – зубы, коза, зонт, замок, ваза, звезда;

[Ц] – цепочка, яйцо, огурец, цветы, пуговица, индеец;

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

[Ж] – жук, желудь, нож, ёжик, ножницы, жираф;

- [Ч] – чайник, мяч, очки, чемодан, ключ, бабочка;  
 [Щ] – щетка, ящик, плащ, щука, овощи, щепка;  
 [Р] – рыба, корова, топор, ведро, помидор, трактор;  
 [Л] – лук, пила, дятел, лампа, молоток, белка;  
 [Й] – яблоко, майка, юбка, платье, трамвай, листья;  
 [М] – мыло, земляника, костюм, морковь, комар;  
 [Н] – носок, окно, диван, нота, слон, танк;  
 [Б] – бант, бочка, клубок, банан, бутылка, барабан;  
 [Д] – дом, дым, удочка, дуб, радуга;  
 [В] – вата, волк, совок, ванна, сова;  
 [К] – кот, банка, паук, конфета, индюк, кубик;  
 [Г] – губы, рога, вагон, голубь, игла, попугай;  
 [Х] – халат, ухо, петух, хлеб, холодильник.

#### Задание 2. «Найди место звука в слове»

Цель: исследование простых форм фонематического анализа – определение места звука в слове, со зрительной опорой, без проговаривания.

Ход исследования: перед ребёнком на столе выкладываются три листа бумаги с подписями «Начало», «Середина», «Конец», затем озвучивается инструкция, после чего последовательно предъявляются серии предметных картинок, изображающих предметы, в названиях которых есть один и тот же звук. Искомый звук называет взрослый. Ребёнок произносит слова и раскладывает картинки на соответствующие листы бумаги.

Инструкция: «Перед тобой лежат три листа бумаги, на которых написано: «Начало», «Середина», «Конец». Я буду показывать тебе картинки с предметами. В названиях предметов есть один и тот же звук, я буду тебе его называть. Ты будешь раскладывать картинки на листы бумаги. Если нужный звук в начале слова, то вот на этот лист, если в середине слова, то на этот, а если в конце, то на этот».

Речевой материал:

- [С] – собака, нос, сумка, снеговик;

[З] – зубы, коза, зонт, замок, ваза, звезда;

[Ц] – цепочка, цветы, пуговица;

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

[Ж] – жук, желудь, нож, ножницы, жираф;

[Ч] – чайник, мяч, чемодан, ключ, бабочка;

[Щ] – щетка, ящик, плащ, щука, щепка;

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

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

[М] – мыло, земляника, костюм, морковь, комар;

[Н] – носок, диван, нота, слон, танк;

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

[Д] – дом, дым, дуб, радуга;

[В] – вата, волк, совок, ванна, сова;

[К] – кот, банка, паук, конфета, кубик;

[Г] – губы, рога, вагон, голубь, попугай;

[Х] – халат, петух, хлеб, холодильник.

Стимульный материал: предметные карточки, соответствующие речевому материалу.

### Задание 3. «Произнеси по звукам».

Цель – исследование сложных форм фонематического анализа – последовательный анализ (способность определять последовательность звуков в слове).

Ход исследования: ребёнку последовательно называются слова с постепенно увеличивающимся количеством звуков и предлагается произнести слово по звукам.

Инструкция: «Я буду называть тебе слова, а ты будешь повторять их за мной, произнося по звукам. Например, я говорю «нос», ты повторяешь по звукам «[н] [о] [с]»

Речевой материал: кот, рис, рука, окно, игра, нора, вата, кошка, ложка, репка, щепка, папка, палка, болото, пальто, скрепка, коробок, бегемот, карандаш.

#### Задание 4. «Сосчитай звуки»

Цель – исследование сложных форм фонематического анализа – количественный анализ (способность определять количество звуков в слове).

Ход исследования: ребёнку последовательно называются слова с разным количеством звуков и предлагается подсчитать количество звуков в каждом слове. Слова предъявляются в случайном порядке.

Инструкция: «Я буду называть тебе слова, а ты будешь повторять их за мной по звукам и подсчитывать количество звуков в каждом слове. Например, я говорю «мишка», ты повторяешь «[м] [и] [ш] [к] [а]» и говоришь: «В слове «мишка» пять звуков»».

Речевой материал: кот, рис, нож, мышь, конь, рука, окно, олень, игра, нора, вата, кошка, ложка, репка, щепка, папка, палка, болото, пальто, скрепка, коробок, бегемот, карандаш.

#### Задание 5. «Найди место звука в слове».

Цель – исследование сложных форм фонематического анализа – позиционный анализ (способность определять местоположение звука в слове по отношению к другим звукам).

Ход исследования: ребёнку последовательно зачитываются слова, выделяется один звук и предлагается определить, перед каким звуком стоит названный звук, и после какого звука.

Инструкция: «Я буду называть тебе слова, и выделять один звук. Тебе нужно будет найти место этого звука в слове. Слушай внимательно. Волк. Звук [л]. Перед каким звуком стоит звук [л]? После какого звука стоит звук [л]? ...*(и так далее все слова)*».

Речевой материал: заяц (звуки [з], [ц]), кормушка (звуки [р], [ш]), бинокль (звуки [к], [и]), кочерга (звук [ч]), матрос (звуки [с], [а]), яблоко (звуки [к], [о]), пицца (звук [щ]), сказка (звуки [с], [з]).

**Оценка результатов выполнения заданий раздела 2 этапа  
(раздел 2):**

5 баллов – правильное самостоятельное выполнение 90-100 % задания;  
допускаются единичные ошибки, которые ребёнок сам видит и исправляет;

4 балла – правильное самостоятельное выполнение 70-89,9 % задания;  
допускаются единичные ошибки, которые ребёнок сам видит и исправляет;

3 балла – правильное самостоятельное выполнение 50-69,9 % задания;  
допускаются ошибки, часть которых ребёнок видит и исправляет  
самостоятельно, часть – по указанию взрослого;

2 балла – правильное самостоятельное выполнение 30-49,9 % задания;  
допускаются ошибки, которые ребёнок видит и исправляет по указанию  
взрослого;

1 балл – правильное самостоятельное выполнение 0-29,9 % задания;  
допускаются ошибки, которые ребёнок не исправляет даже по указанию  
взрослого.

Сумма баллов за выполнение всех заданий может составлять от 11 до  
55 баллов. По сумме баллов определяется уровень сформированности  
навыков фонематического анализа:

- 50-55 баллов – высокий уровень;
- 43-49 баллов – уровень выше среднего;
- 33-42 балла – средний уровень;
- 21-32 балла – уровень ниже среднего;
- 11-20 баллов – низкий уровень.

На рисунке 2. Показано распределение обучающихся по уровням  
сформированности фонематического анализа (простые и сложные формы).

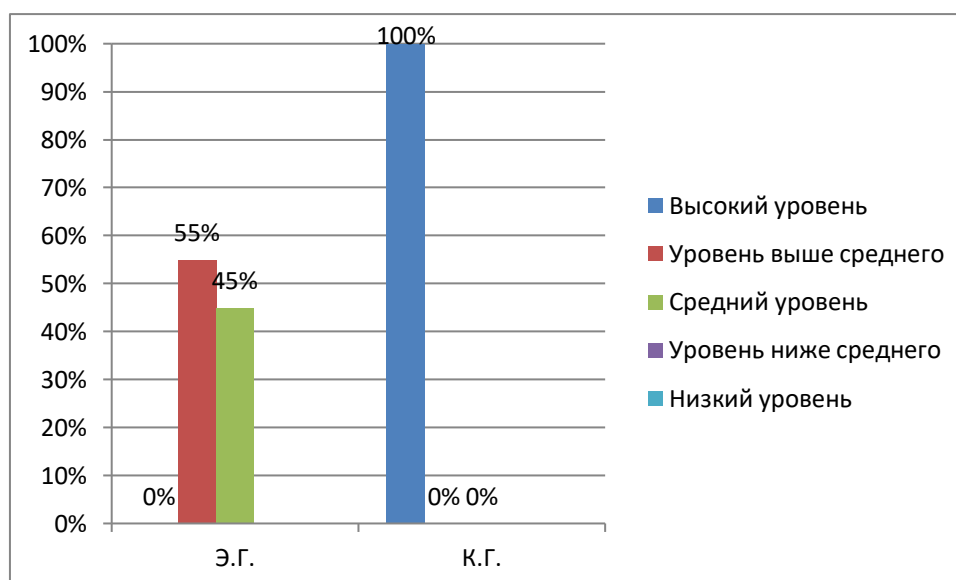


Рисунок 2. Результаты распределения участников по уровням сформированности фонематического анализа (%) (простые и сложные формы).

В группе детей с ЗПР у 55 % (11 чел.) выше среднего уровень сформированности, фонематического анализа: простые и сложные формы, и у 45 % (9 чел.) – средний. В контрольной группе детей, не имеющих нарушений в психофизиологическом развитии, абсолютное большинство 100 % (10 чел.), способны оперировать простыми и сложными формами фонематического анализа.

В ходе выполнения этого диагностического задания дети с ЗПР продемонстрировали следующие особенности после проговаривания логопедом:

- определение места звука в начале и на конце слова не вызывало у детей особых затруднений, практически безошибочно определяют положение звука в начале слова особенно в стечение согласных;

- особое затруднение вызывало определение звука в середине слова, в процессе выполнения этой диагностической пробы дети с ЗПР действовали методом проб и ошибок.

Характерная особенность, свойственная всем, без исключения детям с ЗПР, обнаруженная в процессе выполнения этого диагностического раздела – отсутствие чёткости и последовательности, признаков мысленного программирования в выполняемых действиях. Распределение карточек



согласно букве осуществлялось, по большей части, хаотично, случайным методом. При этом дети постоянно задавали вопрос «Правильно?». В некоторых случаях определить с правильностью или ошибочностью выбора места для размещения карточки позволяла направляющая помощь в форме предложения произнести слово вслух полностью, по слогам и по звукам. Так же, как при выполнении предыдущего задания, в процессе выполнения этой диагностической пробы дети с ЗПР действовали методом проб и ошибок. Наименьшие сложности вызывало определение начального положения звука в слове, наибольшие – определение позиции звука в середине слова.

Характерной особенностью выполнения заданий сложных форм фонематического анализа у детей с ЗПР являлось увеличение количества ошибок и пауз при воспроизведении слов по мере увеличения количества звуков в словах.

Типичные ошибки, допущенные большинством детей с ЗПР:

- произнесение слов не по звукам, а по слогам (для исправления таких ошибок требуется повторение инструкции с демонстрацией образца, для некоторых детей – повтор инструкции по ходу выполнения всего задания);

- представление мягкого согласного звука как сочетания твёрдого согласного с мягким знаком (например, после произнесения взрослым слова *олень* ребёнок произносит по звукам «[о], [л], мягкий знак, [е], [н], мягкий знак»).

Типичные ошибки детей с ЗПР при выполнении задания на количественный анализ – добавление одного лишнего звука в каждом слове, в котором есть мягкие согласные. Например, в слове *олень* вместо одного звука [н'] ребёнок включает в подсчёт два звука – [н] и мягкий знак, фактически заменяя подсчёт звуков подсчётом букв.

Характерные особенности выполнения позиционного анализа в группе детей с ЗПР таковы:

- определение местоположения звука в слове не вызывает затруднений только если звук стоит в начале слова перед гласным;

- самыми сложными задачами являются определение местоположения звука в середине слова, когда слева и справа от него находятся гласные звуки (звук [ч] в слове *кочерга*, звук [к] в слове *яблоко*) и местоположение безударных гласных звуков.

Раздел 3. «Обследование состояния фонематического синтеза».

#### Задание 1. «Составь слова».

Цель: исследование состояния фонематического синтеза – составление слов из отдельных звуков в ненарушенной последовательности.

Ход исследования: ребёнку предлагается прослушать звуки в ненарушенной последовательности и составить из них слова.

Инструкция: «Я буду называть тебе несколько звуков подряд, а ты – внимательно слушать и произносить слова, которые получаются из этих звуков».

Речевой материал: щит, жук, лиса, дача, кошка, арбуз, колобок, иголка, бабушка, садовод.

#### Задание 2. «Разгадай и составь слова».

Цель: исследование состояния фонематического синтеза – составление слов из отдельных звуков в нарушенной последовательности.

Ход исследования: ребёнку предлагается рассмотреть карточки со звуками, выложенные в нарушенной последовательности, произнести все звуки и составить из них слова с произнесением вслух.

Инструкция: «Посмотри внимательно на карточки. На них написаны звуки. Назови все звуки. Какое слово может получиться из этих звуков? Составь его по карточкам и произнеси».

Речевой материал: меч, дед, слон, коза, бочка, ложка, корова, кабина, коробок, абрикос, фабрика.

Стимульный материал: карточки со звуковым составом слов, соответствующие речевому материалу.

**Оценка результатов выполнения заданий раздела 2 этапа  
(раздел 3):**

5 баллов – правильное самостоятельное выполнение 90-100 % задания;  
допускаются единичные ошибки, которые ребёнок сам видит и исправляет;

4 балла – правильное самостоятельное выполнение 70-89,9 % задания;  
допускаются единичные ошибки, которые ребёнок сам видит и исправляет;

3 балла – правильное самостоятельное выполнение 50-69,9 % задания;  
допускаются ошибки, часть которых ребёнок видит и исправляет  
самостоятельно, часть – по указанию взрослого;

2 балла – правильное самостоятельное выполнение 30-49,9 % задания;  
допускаются ошибки, которые ребёнок видит и исправляет по указанию  
взрослого;

1 балл – правильное самостоятельное выполнение 0-29,9 % задания;  
допускаются ошибки, которые ребёнок не исправляет даже по указанию  
взрослого.

Сумма баллов за выполнение всех заданий может составлять от 2 до 10  
баллов. По сумме баллов определяется уровень сформированности навыков  
фонематического синтеза:

- 10 баллов – высокий уровень;
- 8-9 баллов – уровень выше среднего;
- 6-7 баллов – средний уровень;
- 4-5 баллов – уровень ниже среднего;
- 2-3 балла – низкий уровень.

На рисунке 3. Показано распределение обучающихся по уровням  
сформированности фонематического синтеза.

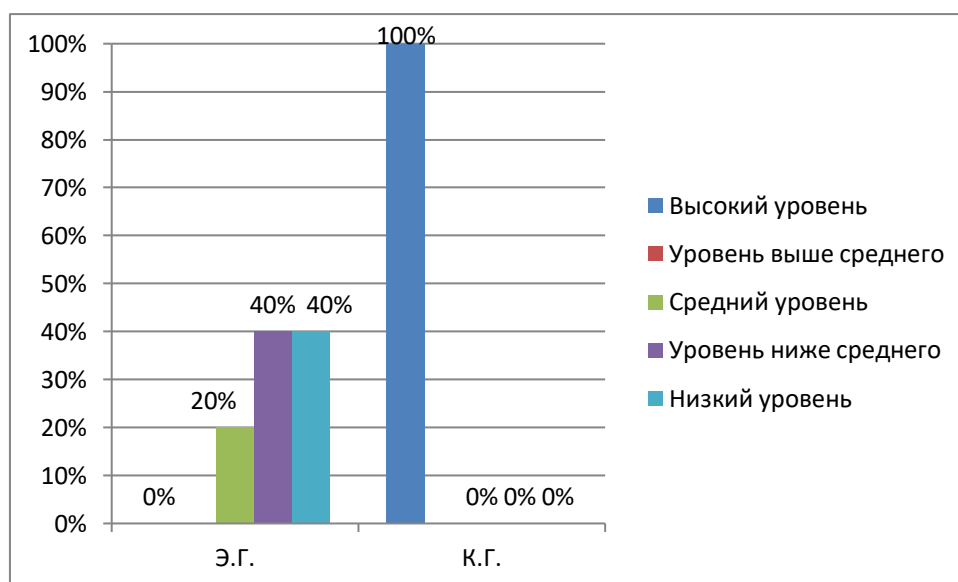


Рисунок 3. Результаты распределения участников по уровням сформированности фонематического синтеза (%).

Результативность выполнения задания на фонематический синтез в группе детей с ЗПР оказалась невысокой: у 40 % (8 чел.) низкий уровень, у 40 % (8 чел.) уровень ниже среднего и у 20% (4чел.) средний уровень сформированности, фонематического синтеза и контрольной группы у 100 % (10 чел.) – высокий уровень.

Характерные особенности выполнения этого диагностического задания младшими школьниками с ЗПР:

- безошибочно составляют слова только из 3-4 звуков; при большем количестве звуков требуются многократные повторы, и эта помощь не всегда оказывается продуктивной;

- повторное произнесение взрослым слов по звукам сопровождают либо самостоятельным проговариванием вслух (повторяют как эхо), либо произнесением про себя (об этом свидетельствуют характерные артикуляционные движения); такое сопровождение при предъявлении слов, состоящих из 5 и более звуков, чаще всего тоже малопродуктивно.

Характерные особенности выполнения диагностического задания составление слов в нарушенной последовательности у детей с ЗПР:

- лёгкость составления слов, состоящих из 3-4 звуков, и нарастающая сложность при предъявлении карточек для составления слов из 5-7 звуков;

- отсутствие внешних признаков программирования своих действий при составлении слов, хаотичное перемещение карточек до получения нужного результата;

- попытки убрать «лишние» звуки при составлении слов *бочка (бока), корова (кора), абрикос (коса), фабрика (рика – в значении слова река)*.

- сопровождение собственных действий проговариванием.

**Рассмотрение результатов констатирующего эксперимента на третьем этапе: «Обследование навыка письма».**

**Раздел 1. «Слуховой диктант».**

Цель: выявление особенностей слухового восприятия текста и его воспроизведения в письменном виде, выявление специфических ошибок.

Ход исследования: педагог зачитывает обучающимся текст диктанта и спрашивает, есть ли в прослушанном тексте непонятные слова. При наличии таковых объясняется их значение. Затем дети записывают текст под диктовку. После записи последнего предложения – контрольное чтение педагогом. По окончании работы детям предлагается самостоятельно проверить правильность выполненной работы.

Инструкция: «Послушай(те) текст, а затем запиши(те) его под диктовку».

Речевой материал: текст, соответствующий образовательным возможностям третьеклассников с ЗПР.

*Осень.*

*Всё меньше стало тёплых дней. В садах и парках цветут последние цветы. Красив сейчас наряд леса: краснеют осинки. Берёзы стоят в золотом уборе. Вот на землю упал лист клёна. Птицы тронулись в дальний путь.*

Оценка результатов выполнения задания:

5 баллов – отсутствие орфографических и грамматических ошибок в или 1-2 исправления; самостоятельное выполнение задания без дополнительных уточняющих вопросов, отсутствие необходимости в

стимулирующей, регулирующей помощи со стороны взрослого; стабильно высокий темп работоспособности; соблюдение требований каллиграфии; самостоятельный контроль и исправление допущенных ошибок, неточностей.

4 балла – 1-2 не исправленные самостоятельно орфографические и/или грамматические ошибки или 2-3 исправленные самостоятельно ошибки; отсутствие необходимости в стимулирующей помощи со стороны взрослого; стабильный темп работоспособности; незначительные нарушения каллиграфии (изменение наклона букв, соединительных элементов); пропущенные ошибки ребёнок исправляет после указания на них взрослого.

3 балла – 2-3 не замеченные и не исправленные самостоятельно ошибки различного типа, 2 и более исправления; необходимость в стимулирующей помощи со стороны взрослого во время выполнения задания; колебания работоспособности; незначительные нарушения каллиграфии (изменение наклона букв, соединительных элементов); пропущенные ошибки ребёнок исправляет после указания на них взрослого.

2 балла – 4-8 ошибок различного типа; выполнение задания только при помощи взрослого; колебания и низкий темп работоспособности; нарушения каллиграфии; ребёнок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично;

1 балл – 9 и более ошибок различного типа, множественные пропуски слов; нестабильный темп работоспособности с тенденцией резкого ухудшения качества работы к концу деятельности; грубые нарушения каллиграфии; ребёнок не замечает свои ошибки и даже при указании педагога исправляет их частично или вообще не обращает внимания на то, что задание выполнено неверно.

На рисунке 4. Показано распределение обучающихся по уровням сформированности навыка письма.

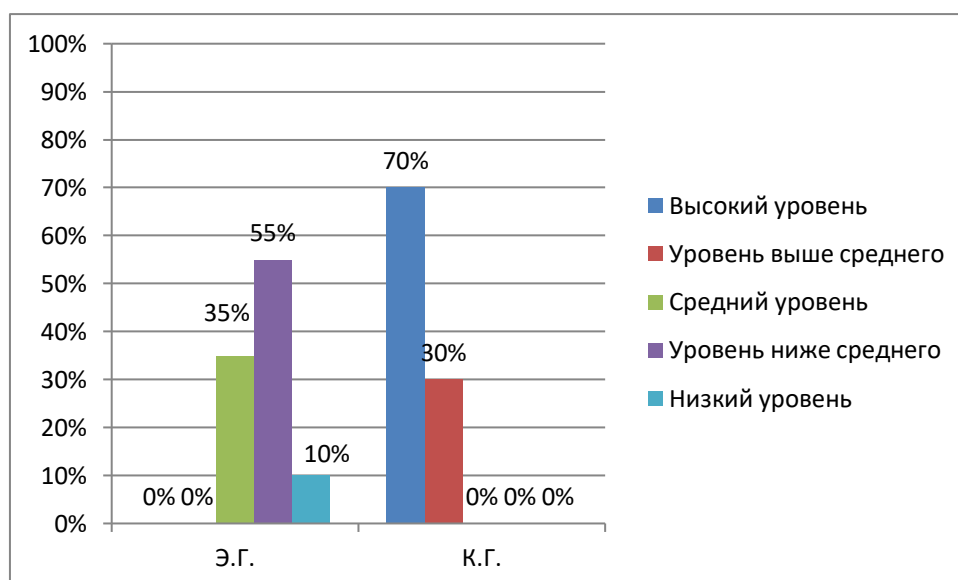


Рисунок 4. Результаты распределения участников по уровням сформированности навыка письма (%) при выполнении задания «Слуховой диктант».

Как видно из рисунка 4, в группе младших школьников с ЗПР 35 % (7 чел.) детей написали диктант на среднем уровне успешности, 55 % (11 чел.) – на уровне ниже среднего, и 10 % (2 чел.) – на низком уровне. В группе детей с нормотипичными показателями психофизиологического развития у 70 % (7 чел.) детей высокий уровень сформированности навыка письма и у 30 % (3 чел.) уровень выше среднего. У данной категории детей ошибки орфографического и грамматического характера.

Характерные ошибки, связанные с недостаточной сформированностью фонематического анализа и синтеза, допускаемые детьми с ЗПР при написании диктанта:

- пропуски согласных: *тёлых* (вместо *тёпрых*), *цвеут* (вместо *цветут*), *последие* (вместо *последние*), *во* (вместо *вот*), *возухе* (вместо *воздухе*), *лис* (вместо *лист*);

-пропуски гласных: *меньш* (вместо *меньше*); *сечас* (вместо *сейчас*) *краснет* (вместо *краснеют*); *кёна* (вместо *клёна*).

-перестановки букв: *змелёй*, *зелмёй* (вместо *землёй*), *намеол* (вместо *намело*);

-добавления букв: *намеоло* (вместо *намело*), *девтора* (вместо *детвора*);

-встречаются ошибки связанные с недостаточной сформированностью фонематического восприятия -замены букв: *светут (вместо цветут), тальный (вместо дальний), сатах (вместо садах).*

-пропуск мягкого знака: *менше (вместо меньше), пут (вместо путь).*

Таким образом, в ходе анализа письменных работ обучающихся с ЗПР было выявлено множество специфических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью навыков фонематического анализа и синтеза. Дисграфические ошибки детьми с ЗПР самостоятельно не обнаруживаются и не исправляются.

**Раздел 2.** «Самостоятельное письмо слов разной слоговой структуры с опорой на картинку.

### **«Посмотри и запиши»**

Цель: исследование сформированности навыка самостоятельного письма, особенностей его программирования и воспроизведения при наличии зрительной опоры и без проговаривания вслух, выявление специфических ошибок.

Ход исследования: ребёнку предлагается набор предметных картинок и ставится задача – записать названия изображённых на картинках предметов (объектов) в произвольном порядке, без проговаривания вслух.

Инструкция: «Перед тобой лежат картинки. Рассмотр их и запиши все слова, которые обозначают предметы на картинках. Называть, проговаривать слова не надо, нужно только записать».

Речевой материал: арбуз, апельсин, орех, огурец, помидор, тыква, капуста, малина, клубника, ящерица, корова, свинья, лошадь, собака, кошка, заяц, мышь, ёж, змея, крокодил, мяч, юла, меч, свеча, книга, ручка, карандаш, ботинки, сапоги, тапки, плащ, куртка, пальто, солнце, туча, окно, качели, шкаф, стол, портфель, стул, телевизор, зеркало.

Стимульный материал: предметные картинки, соответствующие речевому материалу.

Оценка результатов выполнения задания:



5 баллов – правильное самостоятельное выполнение 90-100 % задания; допускаются единичные ошибки, которые ребёнок сам видит и исправляет;

4 балла – правильное самостоятельное выполнение 70-89,9 % задания; допускаются единичные ошибки, которые ребёнок сам видит и исправляет;

3 балла – правильное самостоятельное выполнение 50-69,9 % задания; допускаются ошибки, часть которых ребёнок видит и исправляет самостоятельно, часть – по указанию взрослого;

2 балла – правильное самостоятельное выполнение 30-49,9 % задания; допускаются ошибки, которые ребёнок видит и исправляет по указанию взрослого;

1 балл – правильное самостоятельное выполнение 0-29,9 % задания; допускаются ошибки, которые ребёнок не исправляет даже по указанию взрослого.

Сумма баллов за выполнение всех заданий третьего этапа может составлять от 2 до 10 баллов. По сумме баллов определяется уровень сформированности навыков письма:

- 10 баллов – высокий уровень;
- 8-9 баллов – уровень выше среднего;
- 6-7 баллов – средний уровень;
- 4-5 баллов – уровень ниже среднего;
- 2-3 балла – низкий уровень.

На рисунке 5. Показано распределение обучающихся по уровням сформированности навыка письма при самостоятельном письме.

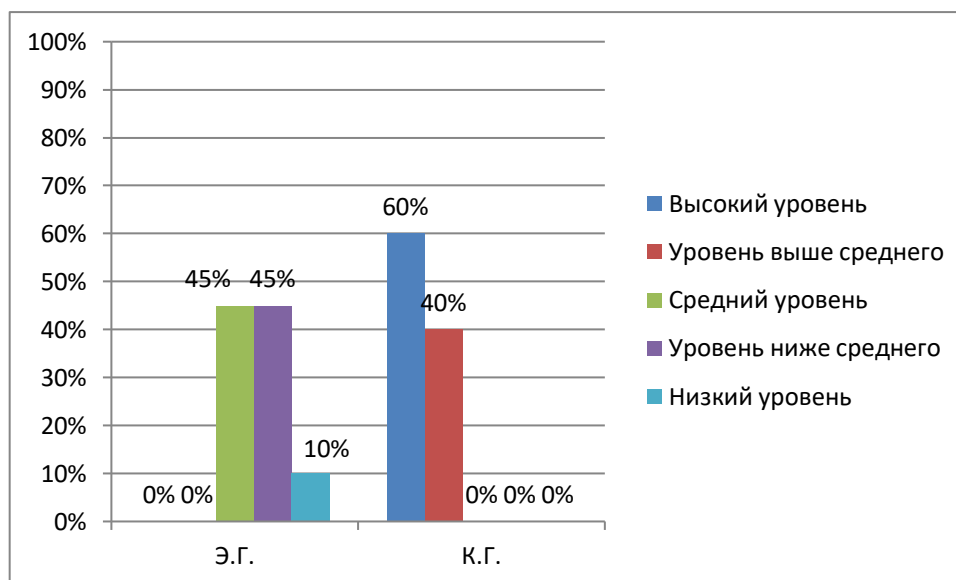


Рисунок 5. Результаты распределения участников по уровням сформированности навыка письма (%) при выполнении задания «Самостоятельное письмо».

На рисунке 5 представлено распределение участников исследования по уровням сформированности навыка самостоятельного письма и выявления специфических ошибок без громкого проговаривания и при наличии зрительной опоры.

Согласно данным, представленным на рисунке 5, в группе детей с ЗПР у 45 % (9 чел.) детей навык самостоятельного письма при наличии зрительной опоры, но без проговаривания сформирован на среднем уровне, у 45 % (9 чел.) – на уровне ниже среднего, и у 10 % (2 чел.) – на низком уровне. В группе детей с нормотипичным развитием у 90 % (9 чел.) детей самостоятельное письмо без проговаривания при наличии зрительной опоры сформировано на высоком уровне, и у 10 % (1 чел.) – на уровне выше среднего.

Характерные ошибки, допускаемые детьми с ЗПР в процессе самостоятельного письма:

- пропуски согласных: коова (вместо корова), коша (вместо кошка), рука (вместо ручка), сонце (вместо солнце), порфель (вместо портфель).

- пропуски гласных: ящрица (вместо ящерица), карндаш (вместо карандаш).

- другие пропуски букв: апельсин (вместо апельсин), мыш (вместо мышь), портфел (вместо портфель), свиня (вместо свинья).

- перестановки букв: аплесин (вместо апельсин), помиодр (вместо помидор), тывка (вместо тыква), капутса (вместо капуста), клунбика (вместо клубника), коркодил (вместо крокодил), ботикни (вместо ботинки), кутрка (вместо куртка), потрфель и потфрель (вместо портфель), телевиор и тевилизор (вместо телевизор), зекрало (вместо зеркало).

- добавления букв: капууста (вместо капуста), карандадаш (вместо карандаш).

Ошибки, связанные с несформированностью фонематического восприятия - замены букв: арбус и орбус (вместо арбуз), опельсин (вместо апельсин), огурес (вместо огурец), клупника (вместо клубника), яшчерица (вместо ящерица), лошадь (вместо лошадь), коцка (вместо кошка), заис (вместо заяц), мышь (вместо мышь), ёш (вместо ёж), сапоки (вместо сапоги), плашч (вместо плащ), польто (вместо пальто), телевисар (вместо телевизор).

Таким образом, наибольшее количество специфических ошибок на письме у детей с ЗПР, принявших участие в исследовании, приходится на перестановки, пропуски и замены букв, которые обусловлены недостаточной сформированностью навыков фонематического анализа и синтеза.

На рисунке 6. Обобщённые результаты обучающихся по уровням сформированности навыка письма.

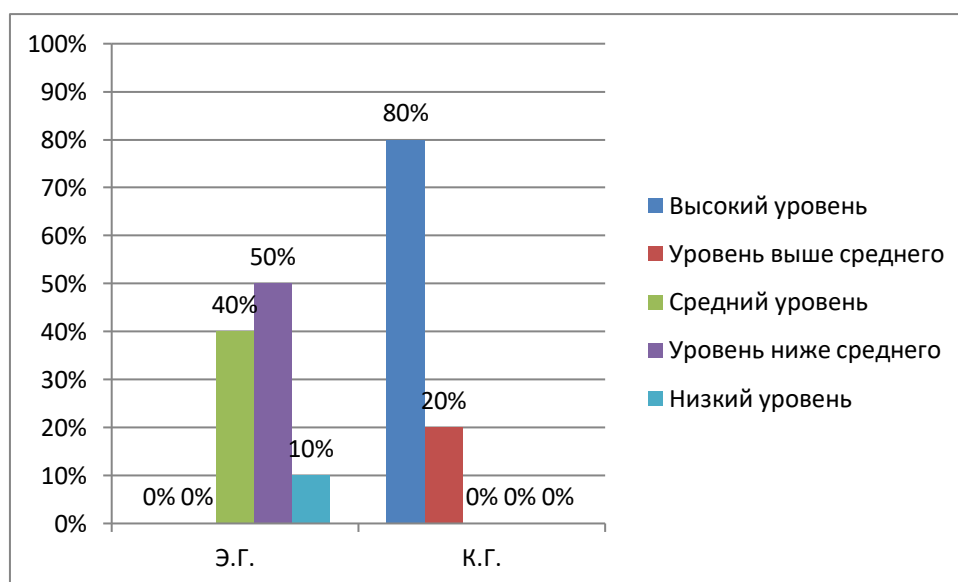


Рисунок 6. Обобщённые результаты по уровням сформированности навыка письма (%).

По всей совокупности эмпирических данных, полученных в процессе диагностики по третьему блоку методики обследования, можно представить распределение младших школьников по уровням сформированности навыка письма.

В соответствии с данными, представленными на рисунке 6, распределение младших школьников, принявших участие в исследовании, по уровням сформированности навыка письма следующее:

- в группе младших школьников с ЗПР: 40 % (8 чел.) – средний уровень; 50 % (10 чел.) – уровень ниже среднего; 10 % (2 чел.) – низкий уровень;

- в группе младших школьников с нормотипичным развитием: 80 % (8 чел.) – высокий уровень; 20 % (2 чел.) – уровень выше среднего.

На основании полученных данных можно сформулировать вывод о том, что у большинства третьеклассников с ЗПР недостаточно сформированы операции фонематического анализа и синтеза, что проявляется на письме значительным количеством специфических ошибок (примеры выполнения работ представлены в Приложение А и Б).

### **2.3. Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием цифровых образовательных средств**

На основе результатов констатирующего эксперимента, а также теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами разработано содержание логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у обучающихся третьего класса с ЗПР.

При определении содержания логопедической работы мы опирались на методические подходы Л.Н. Ефименковой, Р.Е. Лалаевой, Е.А. Логиновой, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Ткаченко, а также задания и игровые упражнения, представленные в работах Л.Н. Ефименковой, Е.В. Мазановой, О.В. Чистяковой, О.Н. Яворской [22;41;58;61].

По результатам констатирующего эксперимента у третьеклассников с ЗПР выявлены специфические ошибки при письме, связанные с недостаточной сформированностью операций фонематического анализа и синтеза. В связи с чем нами определены ключевые задачи логопедической работы:

1. Развитие фонематического восприятия;
2. Развитие умения осуществлять фонематический анализ;
3. Развитие умения осуществлять фонематический синтез;
4. Развитие навыка самоконтроля в процессе письма.

Содержание логопедической работы с обучающимися с ЗПР строится на основе общедидактических и специфических логопедических принципов:

- этиопатогенетического принципа, предполагающего учет причин и механизмов нарушения письма у младших школьников с ЗПР;
- принципа учета структуры речевого нарушения, заключающегося в применении знаний о процессе письма как о сложной многоуровневой

деятельности. В структуре письма выделяются определенные операции, звенья, что учитывается в логопедической работе.

- принципа систематичности и последовательности, который предполагает проведение систематичной логопедической работы с обучающимися с ЗПР, усваиваемый детьми материал выстраивается от простого к сложному, работа начинается с развёрнутых внешних операций, а затем автоматизируется, свертывается и постепенно переводится в умственный план;

- принципа доступности, предполагающего «пошаговое» предъявление материала, оказание дозированной помощи учителем-логопедом;

- принципа сознательности и активности, предполагающего постоянное стимулирование, активизацию активности обучающихся за счет использования интерактивных заданий, помощь в осмыслении усваиваемых знаний, обучение переносу усвоенных знаний в новые ситуации.

В основу реализации образования обучающихся с ЗПР должны быть заложены дифференцированный и деятельностный подходы. Дифференцированный подход предполагает учет особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР, которые проявляются в неоднородности возникающих трудностей в овладении навыками письма. Деятельностный подход заключается в организации доступной для младших школьников с ЗПР деятельности (познавательной, учебной, практической)[68].

Развитие фонематического анализа и синтеза осуществляется в ходе становления элементарных и сложных форм звукового анализа и синтеза.

Начинается логопедическая работа по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР с уточнения знаний и закрепления умения осуществлять простые формы звукового анализа:

- выделение гласного звука первого ряда в ряду звуков;
- выделение гласного звука первого ряда из слогов;

- выделение гласного звука первого ряда на фоне слова (наличие или отсутствие звука);
- выделение гласного звука второго ряда в ряду звуков, на фоне слога, слова;
- выделение первого ударного гласного в слове;
- выделение согласного звука в ряду звуков;
- выделение согласного звука на фоне слова (наличие или отсутствие);
- выделение первого гласного звука в слове;
- выделение первого согласного звука в слове;
- выделение гласного из середины слова;
- выделение последнего звука в слове;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Затем осуществляется переход к сложным формам звукового анализа:

- определение количества звуков в слове;
- определение последовательности звуков в слове;
- определение места звука относительно других звуков в слове;
- составление звуковой схемы слова.

Наряду с усвоением операций фонематического анализа учитель-логопед осуществляет обучение детей с ЗПР умению осуществлять фонематический синтез:

- соединение последовательно заданных звуков в слово;
- соединение звуков, данных в разбивку, в слово;
- Образование новых слов с помощью добавления букв [40;41;42;53].

Учитывая особенности учебной мотивации младших школьников с ЗПР, считаем важным, организовать, процесс логопедической коррекции таким образом, чтобы обучающиеся с интересом и увлечением работали на занятиях, видели результаты своих действий, могли их оценить. Для этого можно использовать сочетание традиционных методов обучения и

современных информационно-коммуникационных технологий, выступающих в качестве эффективного средства коррекционного воздействия. Использование интерактивной доски на логопедических занятиях при выполнении коррекционных упражнений позволит повысить мотивацию, познавательную активность обучающихся с ЗПР, что будет способствовать повышению эффективности работы и более быстрому достижению планируемых результатов. Интерес к интерактивным компьютерным заданиям лежит в основе формирования таких важных компонентов развития личности ребенка, как познавательная мотивация, произвольность внимания.

Преимущества использования интерактивной доски очень велики:

- повышение мотивации и увеличивает работоспособность за счёт наглядного материала, способствует полному и глубокому восприятию учебного материала;
- возможность выполнения упражнений, заданий в коллективе за счёт контроля деятельности остальных обучающихся;
- эффективность и динамичность подачи материала, происходит активизация деятельности обучающихся за счёт возможности самостоятельного управления объектами на интерактивной доске;
- совершенствует навыки пространственной ориентировки, развивает точность движений руки, а также общей моторики.

Функционал интерактивной доски позволяет существенно расширить арсенал логопедических средств новыми методическими приёмами, позволяет улучшить качество обучения третьеклассников с задержкой психического развития и развивает высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление.

Нами разработаны интерактивные задания, направленные на развитие, совершенствование у третьеклассников с ЗПР навыков фонематического анализа и синтеза. В основу интерактивных заданий легли задания и игровые



упражнения, представленные в работах Л.Н. Ефименковой, Е.В. Мазановой, О.В. Чистяковой, О.Н. Яворской [22;41;58;61].

Интерактивные задания разработаны с учетом постепенного усложнения речевого материала: от простых форм фонематического анализа – к сложным формам. Предлагаемые задания предполагают работу с интерактивной доской, а также работу в индивидуальных тетрадях, обучающихся с ЗПР для автоматизации навыка в процессе письма.

Интерактивные задания объединены в блоки:

1 блок. Развитие простых форм фонематического анализа;

2 блок. Развитие сложных форм фонематического анализа;

3 блок. Развитие фонематического синтеза.

Разделение заданий на блоки по уровню сложности позволяет реализовать дифференцированный подход к логопедической работе с обучающимися третьего класса с ЗПР с учетом различных уровней сформированности навыков фонематического анализа и синтеза и письма. На минимальном уровне дети выполняют задания первого блока, а также простые формы заданий третьего блока. На достаточном уровне обучающиеся с ЗПР выполняют задания второго и третьего блока (рисунок 1).



Рисунок 1 – Дифференцированный подход в логопедической работе с обучающимися с ЗПР

Интерактивные задания предполагают возможность перемещения, вписывания, обведения букв, слов, составления звуковых схем слов, исчезновение, возникновение, закрашивание, перемещение элементов. В каждой игре дети выполняют задания совместно с героями современных познавательных мультфильмов, что также повышает их мотивацию к обучению.

Интерактивные задания разработаны нами в приложении SMART Notebook и могут быть использованы учителями-логопедами в логопедической работе с обучающимися с ЗПР при наличии интерактивной доски SMART.

Таким образом, разработанные нами интерактивные задания, направленные на коррекцию дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР, позволяют дифференцировать работу с обучающимися с учетом их особых образовательных потребностей и уровня сформированности навыка фонематического анализа и синтеза.

Авторские SMART-задания с использованием интерактивной доски на минимальном и достаточном уровне представлены в приложении В и Г.

В то время, когда один из обучающихся работает с интерактивной доской, остальные обучающиеся выполняют аналогичное задание в тетради, что позволяет включить всех обучающихся в логопедическую работу и автоматизировать навык фонематического анализа и синтеза в процессе письма. Помимо этого тетради включают в себя дополнительные задания, связанные с заданиями, выполняемыми на интерактивной доске. Разработанные нами рабочие тетради для письменных работ на минимальном и достаточном уровне, представлены в приложении Д и Е, методические рекомендации по выполнению заданий в приложении Ё и Ж.

## 2.4. Контрольный эксперимент и анализ результатов

Контрольный эксперимент нашей исследовательской работы проводился в мае 2023 года. Цель контрольного эксперимента в определении эффективности предложенного нами содержания логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза с использованием цифровых образовательных средств, в виде интерактивной доски. На этапе контрольного эксперимента приняли участие 20 третьеклассников с задержкой психического развития, которые ранее участвовали на этапе констатирующего эксперимента. Обучающиеся были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную таким образом, что качественные показатели участников эксперимента дают схожую картину специфических ошибок. В экспериментальную группу вошли обучающиеся среди которых 5 человек - с уровнем ниже среднего и с менее благоприятными результатами развития и 5 человек со средним уровнем развития с более благоприятными результатами развития навыков письма, на этапе констатирующего эксперимента.

Работа с экспериментальной группой проводилась на основе предложенного нами содержания логопедической работы по совершенствованию навыков фонематического анализа и синтеза с использованием интерактивной доски. Дополнительно для экспериментальной группы в количестве 5 детей, которые, имели на этапе констатирующего эксперимента уровень успешности, ниже среднего обучались 3 раза в неделю и в задания были включены вспомогательные средства и внешние действия. Остальные 5 детей занимались 2 раза в неделю. С контрольной группой работа велась с помощью общепринятых подходов и методов. Для соблюдения более точных данных, задания и критерии оценки по обследованию навыка письма на этапе констатирующего эксперимента использовались и при проведении контрольного этапа эксперимента.

Обследование навыка письма предполагает выполнение двух заданий:

- задание 1. Слуховой диктант.
- задание 2. Самостоятельное письмо слов разной слоговой структуры с опорой на предметную картинку.

Текст в заданиях использовали тот же, что и на этапе констатирующего эксперимента. Результаты контрольного эксперимента представлены в гистограммах по уровням успешности детей.

Рассмотрим результаты выполнения первого задания между участниками контрольной и экспериментальной группы (рисунок 7).

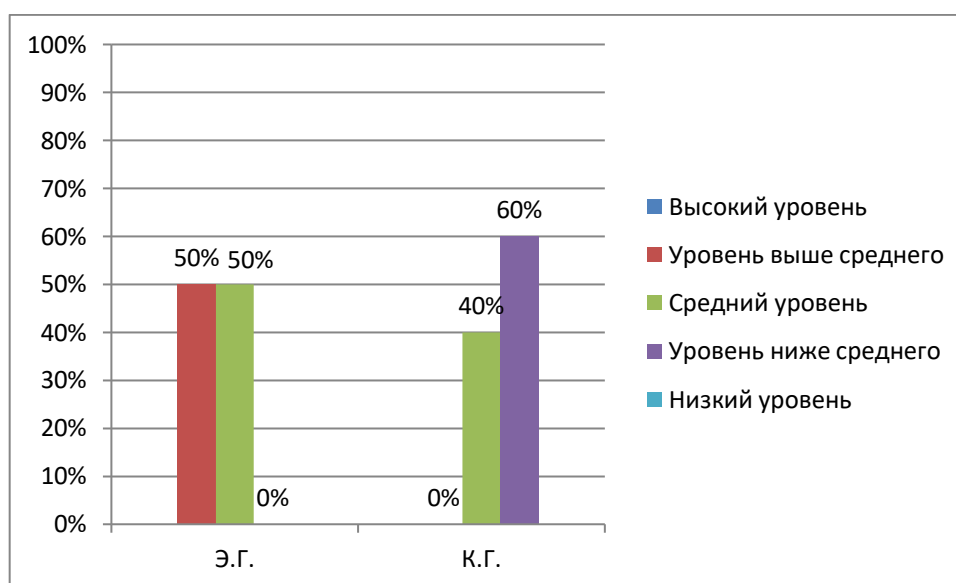


Рисунок 7 – результаты распределения участников по уровням успешности (%) выполнения задания 1. Слуховой диктант.

На рисунке (7) мы можем видеть отличия в динамике между участниками экспериментальной и контрольной группы. Обучающиеся экспериментальной группы 50 % (5 чел.), которые на этапе констатирующего эксперимента были на уровне ниже среднего перешли на средний уровень, остальные 50% (5 чел) человек со среднего уровня сформированности навыка письма перешли на уровень выше среднего. Дети контрольной группы, которые обучались по традиционной методике 60 % (6 чел.) на уровне ниже среднего и 40 % (4 чел.) на среднем уровне. У детей экспериментальной группы значительно уменьшилось общее количество ошибок.

Далее рассмотрим результаты выполнения задания со зрительной опорой по предметной картинке контрольного эксперимента между участниками контрольной и экспериментальной группы (рисунок 8).

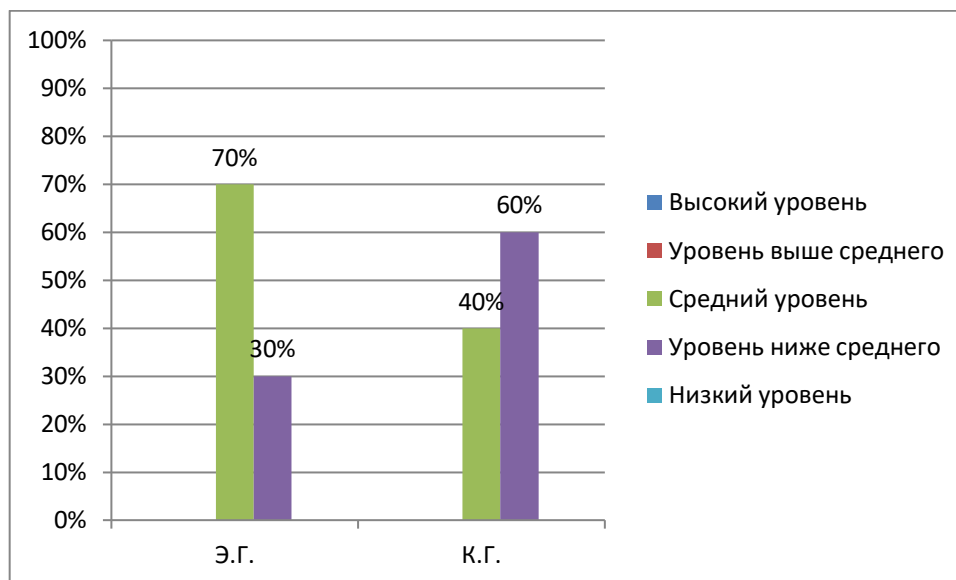


Рисунок 8 – результаты распределения участников по уровням успешности (%) выполнения задания 1. Самостоятельное письмо по предметной картинке.

Задание предполагало самостоятельное выполнение участниками этапа контрольного эксперимента, значительные затруднения дети испытывали в словах со стечением согласных (клубника, портфель, матрёшка, апельсин) и обращались за помощью к логопеду. В трёхсложных словах из открытых слогов (корова, долина), двусложных словах со стечением согласных (ручка, ветка) в середине слова наблюдаются единичные ошибки.

Следует отметить качественные показатели изменения результатов экспериментальной группы, что является важным аспектом т.к. на этапе констатирующего эксперимента самостоятельное выполнение задания вызвало затруднения и быструю утомляемость у детей и дети с нежеланием выполняли задание, не старались записать в рабочую тетрадь, в большей степени разглядывали картинки. В отличие от контрольной группы, экспериментальная группа справилась с заданиями с меньшими трудностями.

По всей совокупности эмпирических данных, полученных в процессе констатирующего и контрольного эксперимента можно представить распределение младших школьников по уровням сформированности навыка письма (рисунок 9).

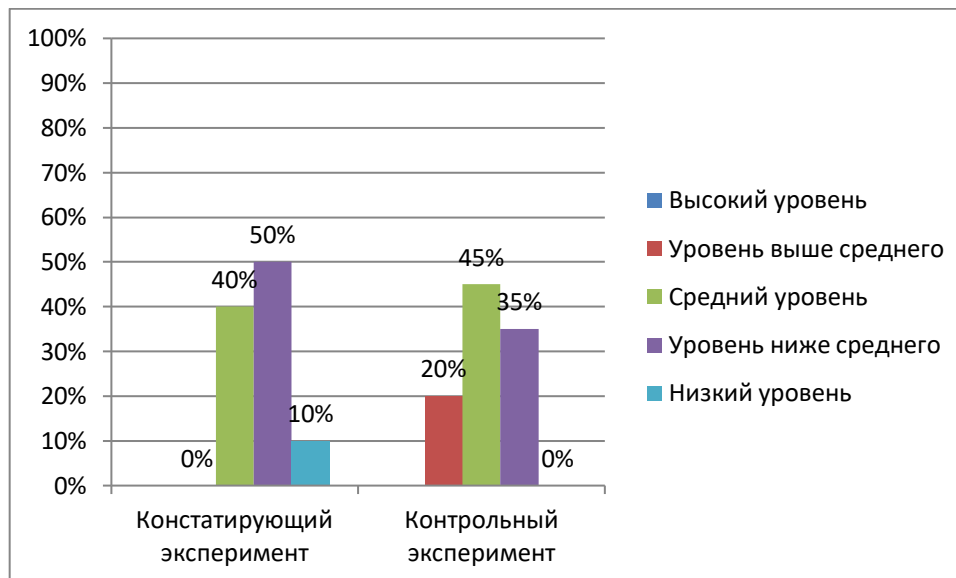


Рисунок 9 – обобщённые результаты сформированности навыка письма участников по уровням успешности (%) на этапе контрольного эксперимента.

По результатам (рисунок 9) видно, что 40% (4 чел.) находятся на среднем уровне это те дети, которые на этапе констатирующего эксперимента находились на уровне ниже среднего и 20% (2 чел.) из общего количества детей перешли со среднего уровня на уровень выше среднего. При этом динамика в контрольной группе незначительная, 20% (2 чел) перешли с низкого уровня на уровень ниже среднего, обучение детей данного уровня проводилось на индивидуальных занятиях. Участники контрольной группы показали схожие результаты на этапе констатирующего эксперимента. Здесь стоит отметить большую эффективность, предложенного, нами подхода.

Анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показывает, что проведённая логопедическая работа повысила уровень успешности участников экспериментальной группы. Третьеклассники, на этапе констатирующего эксперимента показавшие уровень ниже среднего

перешли на уровень средний, а третьеклассники со среднего уровня перешли на уровень выше среднего.

Обобщая все полученные нами данные по количественному и качественному анализу результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза об эффективности предложенного содержания логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза с помощью цифровых образовательных средств, в виде интерактивной доски верна.

Вывод, совершенствование навыков фонематического анализа и синтеза будет быстрее, если в работу внедряются современные цифровые образовательные технологии.



## **Выводы по II главе**

В ходе проведения констатирующего эксперимента, с точки зрения сформированности навыков фонематического анализа и синтеза, были обследованы 30 детей, из них 20 - обучающихся в третьих классах с задержкой психического развития различного генеза, и 10 детей – с нормотипичными показателями психофизиологического развития.

Для проведения исследования был сформирован диагностический комплекс, в состав которого вошли адаптированные варианты методических разработок О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, А.В. Мамаевой, Н.А. Кузь, И.Н. Садовниковой.

Диагностический комплекс, включал в себя три этапа обследования, каждый этап имел свои разделы и в общей совокупности 11 серий заданий нарастающей сложности.

**Этап первый – первичное обследование навыка письма.**

**Этап второй – обследование устной речи, состоит из трёх разделов:**

Раздел 1. Обследование состояния фонематического слуха и восприятия, состоит из 2 серий заданий.

Раздел 2. Обследование состояния фонематического анализа (простые и сложные формы), состоит из 5 серий заданий.

Раздел 3. Обследование состояния фонематического синтеза, состоит из 2 серий заданий.

**Этап третий – обследование навыка письма, состоит из двух разделов:**

Раздел 1. Слуховой диктант.

Раздел 2. Самостоятельное письмо слов разной слоговой структуры с опорой на картинку.

Для оценивания была использована балльная система оценки, предложенная Т.А.Фотековой, адаптированная в соответствии с задачами эксперимента и особенностями участников эксперимента. Адаптация

заклучалась в тщательной градации характера оказываемой помощи и количества ошибок.

Для каждого этапа, разработаны собственные критерии оценки. Общим правилом для оценивания заданий всех серий, является учёт степени успешности, с помощью пяти градаций, что даёт возможность получения более дифференцированного результата по качественным и количественным показателям.

По результатам первого этапа эксперимента, можно сделать вывод, что третьеклассники с задержкой психического развития все без исключения допускают специфические ошибки на письме в любом виде работы. Из 20 обучающихся у 30 % (6 чел.) обнаружены ошибки на дифференциацию фонем сходных звуков по акустико – артикуляторному сходству и у всех без исключения присутствуют ошибки связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза. У детей с нормотипичными показателями психофизиологического развития обнаружены орфографические и грамматические ошибки.

На основании полученных данных второго этапа при выполнении заданий на фонематический слух и восприятие мы делаем вывод о том, что различение сходных по звучанию слов для детей с ЗПР не составляет труда при условии демонстрации предметной картинки, позволяющей непосредственно идентифицировать предмет (объект) с его наименованием.

Данные по выполнению заданий простых форм фонематического анализа позволяют сделать вывод о том, что у третьеклассников с ЗПР выполнение такой операции, как определение места звука в слове вызывает особые сложности при самостоятельном выполнении задания по предметной картинке.

Характерные особенности выполнения задания в группе детей с ЗПР таковы:

- определение местоположения звука в слове не вызывает затруднений только если звук стоит в начале слова перед гласным;

- самыми сложными задачами являются определение местоположения звука в середине слова, когда слева и справа от него находятся гласные звуки (звук [ч] в слове *кочерга*, звук [к] в слове *яблоко*) и местоположение безударных гласных звуков.

Анализ результатов второго этапа показал, что большинство младших школьников с ЗПР продемонстрировали средний уровень и уровень ниже среднего владения такой сложной формой фонематического анализа, как последовательный анализ. Только один ребёнок с ЗПР смог выполнить диагностическое задание на последовательный анализ на уровне выше среднего.

Характерной особенностью выполнения этого задания детьми с ЗПР являлось увеличение количества ошибок и пауз при воспроизведении слов по мере увеличения количества звуков в словах.

Уровень способности к количественному анализу у третьеклассников с ЗПР на уровне ниже среднего и низком уровне. В группе младших школьников с ЗПР выявлена следующая закономерность: по мере увеличения количества звуков в словах увеличивается время, требуемое детям на подсчёт количества звуков. В процессе подсчёта большинство детей дублируют мысленные операции на пальцах (загибают пальцы).

Третьеклассники с ЗПР, при выполнении такой операции, как позиционный анализ, испытывали, значительные сложности с заданием ни один ребёнок не справился.

Третий этап диагностического комплекса был представлен двумя заданиями в виде диктанта и самостоятельного письма слов разной слоговой структуры по предметной картинке. В ходе анализа письменных работ по двум видам заданий нами сделан вывод, что третьеклассники с задержкой психического развития на письме испытывают значительные трудности и находятся на низком и выше среднего уровня успешности, выявлено множество специфических ошибок на пропуски, перестановки, замены букв, что говорит о, недостаточно сформированных операций анализа и синтеза в

устной речи и на письме указанный факт, приводит к дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза.

Таким образом, на основе результатов констатирующего эксперимента, мы увидели необходимость в поиске и разработке содержания логопедической работы по коррекции дисграфии у третьеклассников с задержкой психического развития на основе нарушений фонематического анализа и синтеза с использованием цифровых образовательных средств в виде интерактивной доски.

Учитывая особенности учебной мотивации младших школьников с ЗПР, считаем важным, организовать, процесс логопедической коррекции таким образом, чтобы обучающиеся с интересом и увлечением работали на занятиях, видели результаты своих действий, могли их оценить. Для этого можно использовать сочетание традиционных методов обучения и современных цифровых образовательных средств, выступающих в качестве эффективного средства коррекционного воздействия. Использование интерактивной доски на логопедических занятиях при выполнении коррекционных упражнений позволит повысить мотивацию, познавательную активность обучающихся с ЗПР, что будет способствовать повышению эффективности работы и более быстрому достижению планируемых результатов.

Нами разработаны интерактивные задания, направленные на развитие у третьеклассников с ЗПР навыков фонематического анализа и синтеза. В основу интерактивных заданий легли задания и игровые упражнения, представленные в работах Л.Н. Ефименковой, Е.В. Мазановой, О.В. Чистяковой, О.Н. Яворской.

Интерактивные задания разработаны с учетом постепенного усложнения речевого материала: от простых форм фонематического анализа – к сложным формам. Разработанные нами задания, предполагают, совместную деятельность выполнения работы на интерактивной доске и в рабочей тетради.

Интерактивные задания объединены в блоки:

1 блок. Развитие простых форм фонематического анализа;

2 блок. Развитие сложных форм фонематического анализа;

3 блок. Развитие фонематического синтеза.

Разделение заданий на блоки по уровню сложности позволили реализовать дифференцированный подход к логопедической работе с обучающимися третьего класса с ЗПР с учетом различных уровней сформированности навыков фонематического анализа и синтеза и письма и создание ситуации успеха на уроке каждого обучающегося. На минимальном уровне дети выполняли задания первого блока, а также простые формы заданий третьего блока. На достаточном уровне обучающиеся с ЗПР выполняли задания второго и третьего блока.

Выполняя задание на интерактивной доске, третьеклассники проявляли высокую активность, самостоятельное управление объектами и желание выполнить задание верно. За счёт динамичности подачи материала на интерактивной доске в работу включались, обучающиеся сидящие на местах. Не маловажным фактором мотивации являлось использование мультипликационных героев в содержание заданий, актуальных для данного возраста и нозологии детей.

Обобщая, полученные данные по количественному и качественному анализу результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза об эффективности логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушений фонематического анализа и синтеза с использованием цифровых образовательных средств, в виде интерактивной доски верна.

## Заключение

В рамках первой задачи на основе анализа литературы по проблеме исследования о навыках сформированности фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с задержкой психического развития мы сделали следующие выводы:

В исследовательских работах отечественных ученых письмо определяется как сложный психический процесс, составляющими которого являются вербальные и невербальные формы психической деятельности. В отечественной науке также существует понятие готовности ребенка к овладению навыком письма, которое рассматривается с трех сторон: психологической, психолингвистической, психофизиологической. Психофизиологический базис служит одной из главных основ успешного овладения детьми навыком письма.

Для овладения детьми навыком письма являются такие познавательные психические процессы, как внимание и память. Так, слухоречевая и зрительная память способствует установлению связи между звуковой оболочкой слова и его обозначением с помощью графических символов (букв). Внимание обеспечивает способность концентрироваться на письме, устанавливать нужную последовательность букв при записи слов и предложений.

Исследования отечественных авторов показали распространенность нарушений письма среди детей младшего школьного возраста с ЗПР, обусловленных разнообразными причинами и имеющих комплексную симптоматику. Однако стоит отметить характерную особенность нарушения письма у младших школьников с ЗПР: структура дефекта за редкими исключениями включает в себя не единичные нарушенные звенья, а их комплексы. Это, в свою очередь, затрудняет компенсацию нарушений письма и служит толчком к появлению дисграфии. Слабая работоспособность и низкий самоконтроль деятельности усугубляет симптоматику дисграфии младших школьников с ЗПР.

Организация коррекционной работы по преодолению дисграфии у третьеклассников с задержкой психического развития подробно представлены в методических рекомендациях и пособиях Т.В. Ахутиной, Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева, Л.Г. Парамоновой, А.В. Ястребовой и многих других авторов, которая используется и в настоящее время, но в мире большого разнообразия цифровых технологий возникает необходимость в совершенствовании методов, приёмов и большей эффективности коррекционной работы по преодолению недостатков развития устной и письменной речи, не допуская их перехода на следующую ступень обучения, где письмо становится тем самым средством обучения.

На этапе констатирующего эксперимента выявлена недостаточность сформированности навыков фонематического анализа и синтеза и многообразие специфических ошибок на письме. У третьеклассников с задержкой психического развития простые формы фонематического анализа относительно сформированы. Нарушения наблюдались при выполнении заданий, требующих навыка сформированности сложных форм фонематического анализа. Значительные затруднения вызывает усложнение речевого материала.

По результатам констатирующего эксперимента были выявлены дети с более и менее перспективными результатами развития. Несмотря на единство содержания логопедической работы обеих групп, имеются отличия. Дети экспериментальной группы с менее перспективными результатами развития занимались три раза в неделю, а дети с более перспективными результатами развития два раза в неделю.

На основе полученных данных мы разработали содержание логопедической работы по развитию навыков фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с ЗПР.

Содержание логопедической работы предполагало: развитие фонематического восприятия; развитие умения осуществлять фонематический анализ, синтез, развитие навыков самоконтроля в процессе

письма. Развитие фонематического анализа и синтеза осуществлялось в ходе совершенствования элементарных и сложных форм с учётом дифференцированного подхода.

Учитывая особенности учебной мотивации младших школьников с ЗПР, посчитали важным организовать процесс логопедической коррекции таким образом, чтобы обучающиеся с интересом и увлечением работали на занятиях, видели результаты своих действий, могли их оценить. Для этого мы использовали сочетание традиционных методов обучения и современных цифровых образовательных средств, выступающих в качестве эффективного средства коррекционного воздействия. Цифровым образовательным средством являлась - интерактивная доска.

Использование интерактивной доски на логопедических занятиях, при выполнении коррекционных упражнений позволило нам повысить мотивацию, познавательную активность обучающихся с ЗПР, что способствовало повышению эффективности работы и более быстрому достижению планируемых результатов. Интерес к динамическим интерактивным заданиям лежит в основе формирования таких важных компонентов развития личности ребенка, как познавательная мотивация, произвольность внимания, что является очень важным для данной нозологической группы.

Логопедическая работа в экспериментальной группе проводилась нами, по предложенному содержанию, в контрольной группе работа велась стандартным путём. Для проверки эффективности было проведено сравнение динамики результатов констатирующего и контрольного эксперимента с учётом одних и тех же заданий.

Участники экспериментальной группы показали более значительную динамику по всем направлениям. Таким образом, цели и задачи исследования реализованы. Полученные нами результаты не противоречат гипотезе об эффективности логопедической работы и совершенствования навыка



фонематического анализа и синтеза у третьеклассников с использованием интерактивной доски.

В качестве дальнейших перспектив предполагается, что разработанное нами содержание логопедической работы может быть использовано в работе практическими логопедами и учителями начальных классов.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агаркова, Н.Г. Формирование графического навыка письма у младших школьников: учеб.пособие к спецкурсу для студентов пединститутов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / Н.Г. Агаркова. – М.: МГПИ, 1987. – 129 с.
2. Азова, О.И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие /под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2007. – 83 с.
3. Азова, О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О.И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – М., 2011. – 340 с.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2 / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. – М.: Педагогика, 1980. – 286 с.
6. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев// Начальная школа. – 2013. – №11. – С. 33-36.
7. Анохин, П.К. Очерки физиологии функциональных систем / П.К. Анохин – М.: Медицина, 1975. – 225 с.
8. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция / Т.В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи»: сб. ст. / отв. Ред. М. Г. Храковская. – Акционер и К, 2004. – С. 225 – 245.
9. Безруких, М.М. От буквы к слову, от слова к предложению: тетрадь для занятий с детьми, имеющими трудности в обучении чтению и письму / М.М. Безруких, Е.С. Логинова, Н.В. Флусова. – М.: Вентана-Граф, 2007. – 40 с.

10. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
11. Бессонова Т.П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения / Т.П. Бессонова. – М.: АПК и ППРО, 2010. – 56 с.
12. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.
13. Верзун, Д.В. Особенности формирования фонематических процессов у детей младшего школьного возраста / Д.В. Верзун, О.И. Герасимова // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых : материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Детство в современном мире» – 2020, Пермь, 29 мая 2020 г. - Пермь : Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2020. - С. 272-275. - Электрон. копия доступна на сайте ПГГПУ. URL: [https://pspu.ru/upload/pages/8152/2020\\_Almanah\\_DETSTVO\\_vyp\\_8\\_2020.pdf#page=272](https://pspu.ru/upload/pages/8152/2020_Almanah_DETSTVO_vyp_8_2020.pdf#page=272) (дата обращения: 16.01. 2022).
14. Волоскова, Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб.пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М., 2001. – С. 193-199.
15. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики/ И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
16. Гурьянов, М.С. Нарушение письма у младших школьников/ М.С. Гурьянов. – М.: Начальная школа. – 1989. – № 2 – С. 36-39.
17. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму / Е.В. Гурьянов. – М., 2011. – 426 с.
18. Гребнева, Д.В. Исследование нарушений письменной речи у младших школьников / Д.В. Гребнева, Г.Н. Меженцева // Российская наука: тенденции и возможности : сб. науч. ст. - Москва : Перо, 2019. - С. 76-79. -

Электрон. копия доступна на сайте elibrary. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4127582> (дата обращения: 19.06.22).

19. Демьянов, Ю.Г. Клинико-психологическое исследование детей с затруднениями усвоения элементарных школьных навыков: автореф. дис. ... к.м.н./ Ю.Г. Демьянов. Ленинград, 1971. – 20 с.

20. Дудьев, В.П. Взаимосвязь развития двигательной и речевой функциональных систем человека в нормальном и нарушенном онтогенезе/ В.П. Дудьев// Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – №10. – С. 79-83.

21. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: метод.пособие / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская; под ред. О.В. Заширинской. СПб.: Речь, 2005. – 180 с.

22. Ерастова, Н.В. Психофизиологические основы процесса письма младшего школьного возраста / Н.В. Ерастова. // Молодой ученый. – 2016. – № 19 (123) / - С / 347-350.

23. Ефимова А.В. Специфика языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 7 апреля 2021 г. - Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2021. - С.292-298. - Электрон. копия доступна на сайте Ярославского гос. пед. ун-та. URL: [https://yspu.org/images/6/60/47\\_Ефимова\\_292.pdf](https://yspu.org/images/6/60/47_Ефимова_292.pdf) (дата обращения: 14.07.2023).

24. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей/ Л.Н. Ефименкова, Л.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 216 с.

25. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.:Национальный книжный центр, 2015. – 320с.+CD-диск. (Логопедия в школе.).

26. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М., 2011. – 232 с.
27. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
28. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. / Н.И. Жинкин.– М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
29. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О.Б. Иншакова. – СПб.: КАРО, 2013. – 189 с.
30. Киселева, Н.Ю. Письменно-речевая деятельность учащихся с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Киселева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №. 12-4. – С. 96-99.
31. Колповская, И.К. Характеристика нарушений письма и чтения/ И.К. Колповская, Л.Ф. Спирова // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968. – С.166-190.
32. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие/ А.Н. Корнев. –СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
33. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 129 с
34. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
35. Левина, Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей / Р.Е. Левина //Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 423 с.
36. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики/ А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
37. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
38. Леонтьев, А.Н. Психология речи/ А.Н. Леонтьев// Мир психологии. - 2003. – № 2 (34). – С. 31-39.

39. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
40. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой
41. Логинова, Е.А. Характеристика и структура нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития // Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью: Учебное пособие / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева и др. – СПб.: Речь, 1996.
42. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – С. 10-77.
43. Ляпидовский, С.С. Дисграфия у детей и их патофизиологический анализ// Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып.№3. Учпедгиз,1953. – С.57-62.
44. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – 2-е изд. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.
45. Мазанова, Е.В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза: комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии / Е.В. Мазанова. – М.: Аквариум-Принт, 2006. – 56 с.
46. Мазанова, Е.В. Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. М.: ГНОМ и Д, 2012. – 32 с.
47. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1991.
48. Марковская, И.Ф. Клинико-нейрофизиологическая характеристика задержки психического развития церебрально-органического

генеза // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. – М., 1982.

49. Назарова, Л.К. Предупреждение ошибок в письме первоклассников / Л.К. Назарова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 120 с.

50. Насонова, В.И. Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1979.

51. Никашина, Н.А. Опыт преодоления недостатков произношения, чтения и письма у учащихся первых классов/Н.А. Никашина//Вопросы логопедии (Недостатки речи, чтения и письма, у учащихся младших классов). Под ред. Р.Е. Левиной. – М.:Изд-во АПН, 1959. – с. 75-134.

52. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2014. – 421 с.

53. Пищулева, Я.О. Исследование уровня сформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников // Мир детства в современном образовательном пространстве : сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов. - Витебск : Витебский гос. ун-т им. П.М. Машерова, 2022. - С.121-123. - Электрон. копия доступна на сайте Репозитория Витебского гос. ун-та. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/32142> (дата обращения: 02.06.22).

54. Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников/ М.Н. Русецкая, О.А. Величенкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.

55. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений школьных различных типов/ И.Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.

56. Садовникова, И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/И.Н. Садовникова. – М., 1979. – 20 с.
57. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
58. Смирнова, И.А. Нарушения звукопроизношения и письма у детей с ЗПР // Изучение аномальных школьников. – Л., 1981.
59. Ткаченко, Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет./ Т.А. Ткаченко. М.: ГНОМ и Д, 2005. – 48 с.
60. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков /Под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 2010. – 159 с.
61. Тригер, Р.Д. Недостатки письма у первоклассников с ЗПР // Дефектология. 1972. № 5.
62. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития/ У.В. Ульенкова. – Н. Новгород, 1994.
63. Хватцев, М.Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений: в 2 кн. / М.Е. Хватцев; под науч. ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 291 с.
64. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление/ Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2005. – 256 с.
65. Чистякова, О.В. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 классов / О.В. Чистякова. – СПб.: Литера, 2015. – 224 с.
66. Щерба, Л.В. Теория русского письма / Л.В. Щерба. – Ленинград: Наука, 1983. – 134 с.
67. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
68. Яворская, О.Н. Игры, задания, конспекты занятий для развития письменной речи у школьников (7-10 лет): Практическое пособие для



учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей / О.Н. Яворская. – СПб.: КАРО, 2007. – 112с.

69. Ястребова, А.В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.

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

71. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья  
URL:<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005?ysclid=lgp187xman229243717&index=3> : приказ от 24 ноября 2022г. №1023.

72. Angelelli, P., Marinelli, C. V., & Zoccolotti, P. (2010). Single or dual orthographic representations for reading and spelling? A study of Italian dyslexic–dysgraphic and normal children. *Cognitive Neuropsychology*, *27*, 305–333. URL:<https://doi.org/10.1080/15424065.2022.2150352>(дата обращения: 05.08.2023).

73. Hanley, J. R., Hastie, K., & Kay, J. (1992). Developmental surface dyslexia and dysgraphia: An orthographic processing impairment. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, *44*, 285–319. URL: <https://doi.org/10.1080/02724989243000046> (датаобращения: 28.09.2023).

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Диктан

Осень

Все меньше стало листьев  
Всады парком цветущи последние  
цветы. Краски парка моя леса  
красеют осень березе стали взоотам  
~~убе~~ Вот морил устал лист ~~убе~~  
Лужи траулис водни путь.

Коба

Карндам

свиња

аплити

клинбила

куфрака

тевлиндог

**Таблица 1 – Интерактивные задания для третьеклассников с ЗПР  
(минимальный уровень)**

№ п/п	Название игры	Содержание игры
1	«Собери гласные буквы»	<p>На экране появляется герой мультфильма Бодо Бородо с букварем и буквы (М, А, У, С, К, О, Ы, Б, Д, Э).</p> <p>Детям дается задание: у Бодо Бородо в букваре исчезли все гласные буквы. Помогите ему их найти. Среди этих букв нужно найти гласную и перенести в мешок к Бодо.</p> <p>Если ребенок переместил букву правильно, то она исчезает, если буква определена не верно, то она возвращается на свое место.</p> <p>После выполнения задания у интерактивной доски дети закрашивают в рабочих тетрадях гласные буквы красным цветом, а согласные – синим.</p> <p>Игра направлена на развитие умения выделять гласный звук первого ряда в ряду других звуков.</p>
2	«Найди домик»	<p>На экране появляется Бодо Бородо, картинки (дом, лук, шар) и буквы(А, О, У).</p> <p>Детям дается задание: помогите Бодо найти домики для слов. Это необычные домики, они в виде букв. В домике в виде буквы А живет слово, в котором есть звук А. В доме в виде буквы О живет слово со звуком О. Переместите все слова в свои домики.</p> <p>Ребенок пальцем передвигает картинку с гласным звуком на соответствующую букву. Если ответ верный – картинка остается, если не верный – исчезает.</p> <p>Затем логопед тянет за стрелочку квадрат, сбоку появляются слова (дом, лук, шар). Дается инструкция: обведи все гласные буквы в словах. Ребенок берет текстовое перо красного цвета, обводит гласную букву в кружок. После этого нажимается галочка и гласная буква окрашивается в красный цвет.</p> <p>Затем дети записывают слова в рабочую тетрадь, выделяя гласные буквы красным карандашом (подчеркивают или обводят).</p> <p>Игра направлена на развитие умения выделять гласный звук первого ряда на фоне слова.</p>
3	«Бодо собирает урожай»	<p>На экране изображена поляна с яблоней, Бодо Бородо и корзинки, на которых написаны слова с пропущенной гласной буквой.</p> <p>Детям дается задание: Бодо Бородо собирает урожай. На яблоне есть яблоки с буквами А и Я. Помогите Бодо разложить яблоки по корзинкам. В корзинку, на которой написано слово с пропущенной буквой А, нужно положить яблоко с буквой А, а туда, где пропущена буква Я, нужно положить яблоко с буквой Я.</p> <p>Дети перемещают яблоки в корзины. При правильном ответе яблоко остается в центре корзины на месте пропущенной буквы, при не правильном ответе – яблоко возвращается на яблоню.</p> <p>В индивидуальных рабочих тетрадях дети выполняют аналогичное задание и вписывают пропущенные буквы.</p>
4	«Вставь	<p>На экране появляются слова с пропущенными гласными буквами.</p>

№ п/п	Название игры	Содержание игры
	пропущенную букву»	<p>Сбоку расположены картинки-подсказки, обозначающие данные слова, перекрытые квадратом так, что видны лишь некоторые части тела.</p> <p>Детям дается задание: Бодо Бородо растерял по дороге буквы и теперь не может вспомнить названия животных. Из-за этого они обиделись и спрятались от него. Давайте поможем ему? Впишите пропущенные гласные буквы в слова.</p> <p>Ребенок берет текстовое перо красного цвета и вписывает букву в «окошко» в слове. После того, как во всех словах появились пропущенные буквы, логопед перемещает квадрат, закрывающий животных, и дети проверяют, правильно ли выполнено задание.</p> <p>Затем обучающиеся вписывают пропущенные гласные буквы в индивидуальных рабочих тетрадях.</p>
5	«Бодо в гостях у Ударника»	<p>На экране: Бодо Бородо, барабанщик, слова (лиса, школа, радуга, бегемот, черепаха).</p> <p>Детям дается задание: Бодо Бородо просит Ударника научить выделять ударный гласный в слове. Ударник дал ему совет: произнеси слово громко и протяжно. Гласный звук, который ты сильнее выделяешь голосом, будет ударным. Давайте попробуем вместе с ними? Какой ударный гласный звук в слове «лиса»? Нажми на слово и проверь. Ударный гласный окрасится в красный цвет.</p> <p>В индивидуальных рабочих тетрадях дети ставят ударение над ударной гласной буквой. А затем выписывают только те слова, в которых ударение падает на звук А.</p> <p>Игра направлена на развитие умения выделять ударный гласный звук в слове.</p>
6	«Задание Дедуса»	<p>На экране: герои мультфильма «Фиксики» Нолик и Дедус, слоги (АС, БУ, ГИ, ОД, ЗЯ, КЫ, ЁМ, ША, ЮХ, ВЬ).</p> <p>Детям дается задание: помоги Нолику выполнить задание Дедуса. Нужно найти все согласные звуки и обвести их синим цветом. Эти буквы нужны, чтобы «починить» слова.</p> <p>Ребенок берет текстовое перо синего цвета, обводит согласную букву в кружок. После этого нажимается галочка и согласная буква окрашивается в синий цвет.</p> <p>В индивидуальных рабочих тетрадях дети обводят согласные буквы в слогах синим цветом, а затем вписывают их в слова с пропусками согласных.</p> <p>Игра направлена на развитие умения выделять согласный звук на фоне слога.</p>
7	«Инструменты для Файера»	<p>На экране: герой мультфильма «Фиксики» Файер, картинки (молоток, дрель, отвертка, топор, пила, гаечный ключ, рулетка).</p> <p>Детям дается задание: Помоги Файеру найти инструменты для работы со звуком Р. Перемести инструменты, в которых слышится звук Р, в ящик к Файеру.</p> <p>Ребенок перемещает с помощью стилуса или пальцем картинку. Если дан правильный ответ – картинка остается в ящике Файера, если ответ не верный – возвращается на свое место.</p> <p>В индивидуальных рабочих тетрадях дети выписывают слова со звуком Р, обводят букву синим цветом.</p>

№ п/п	Название игры	Содержание игры
		Игра направлена на развитие умения определять наличие звука в слове.
8	«Домашнее задание Шпули»	<p>На экране: герой мультфильма «Фиксики» Шпуля, картинки (арбуз, улитка, облако, иголка, автобус, уют).</p> <p>Дается задание: Шпуля не может выполнить домашнее задание. Помогите ей определить, какой первый звук в слове?</p> <p>Ребенок называет слово, выделяет первый звук и нажимает на картинку для проверки правильности выполнения задания. При нажатии на картинку появляется буква, обозначающая первый звук в слове.</p> <p>В рабочих тетрадях дети вписывают первую букву в пустое окошко под картинкой.</p> <p>Игра направлена на развитие умения выделять первый гласный звук в слове.</p>
9	«Продукты для торта»	<p>На экране: герои мультфильма «Три кота» Коржик, Карамелька и Компот, картинки (мука, молоко, мармелад, мороженое, масло, малина, бананы, сметана, клубника, шоколад).</p> <p>Детям дается задание: папе Коржика, Карамельки и Компота для приготовления торта нужны продукты, которые начинаются на звук М. Помогите котяткам и их папе найти нужные продукты. Слова, которые начинаются на звук М, нужно поставить на стол.</p> <p>Ребенок перемещает картинки. Если ответ верный – картинка остается на столе, если не верный – возвращается обратно.</p> <p>В индивидуальных рабочих тетрадях дети записывают только те слова, которые начинаются на звук М. Первая буква подчеркивается синим цветом.</p> <p>Игра направлена на развитие умения выделять первый согласный звук в слове.</p>
10	«Найди и раскрась»	<p>На экране: герой мультфильма «Три кота» Коржик с карандашом, контурные наложенные изображения (индюк, мяч, сачок, корова, паук, жук, лимон).</p> <p>Детям дается задание: найдите и раскрасьте слова, которые заканчиваются на тот же звук, что и имя котенка.</p> <p>Ребенок называет картинки, которые видит на экране. Выделяет последний звук в слове. Выбирает перо понравившегося цвета и закрашивает картинку, если в слове слышится последний звук К. Затем выходит к интерактивной доске другой ребенок и продолжает выполнение задания. Остальные дети в это время выполняют задание в рабочих тетрадях.</p> <p>При выполнении данного задания у детей с ЗПР развивается не только звуковой анализ, но и зрительное восприятие, зрительный анализ.</p>
11	«Где спрятался звук?»	<p>На экране: герой мультфильма «Три кота» Компот, картинки (, танк, енот, туча, стол, самокат, платок) и полоски с тремя окошками под картинками.</p> <p>Задание: определите последний звук в имени котенка. Это очень хитрый звук. Он спрятался в словах. Вам нужно будет определить, в каком месте в слове он спрятался: в начале, в середине или в конце? Если звук спрятался в начале слова, то нужно записать соответствующую букву в первом окошке под</p>

№ п/п	Название игры	Содержание игры
		<p>картинкой. Если в середине – во втором окошке. Если в конце – в третьем окошке.</p> <p>Дети с помощью текстового пера записывают букву в соответствующее окошко под картинкой. Затем для проверки правильности выполнения задания, ребенок нажимает на картинку, после чего появляется правильный ответ.</p> <p>Аналогичное задание выполняется в письменном виде в рабочих тетрадях.</p> <p>Игра направлена на развитие умения определять последний звук в слове.</p>
12	«Посчитай!»	<p>На экране: герой детского мультипликационного сериала «Развлекча» кот Кубокот, картинки (сыр, муха, рука, диван, лимон, лопата, собака), цифры (1-7).</p> <p>Детям дается задание: выполните задание Кубокота. Нужно определить количество звуков в словах и перенести в окошко под картинкой соответствующую цифру.</p> <p>Если задание выполнено верно, то цифра остается в окошке, если не верно – возвращается на свое место.</p> <p>Дети записывают в рабочей тетради в пустое окошко соответствующую цифру. А затем выписывают слова, в которых пять звуков.</p> <p>Игра направлена на развитие умения определять количество звуков в словах с простой слоговой структурой (без стечения согласных).</p>
13	«Сюрприз»	<p>На экране: герой детского мультипликационного сериала «Развлекча» кот Кубокот, картинки (сок, утка, носки, дом, уют, кошка).</p> <p>Детям дается задание: кот Кубокот приготовил для вас сюрприз. Чтобы узнать, что это, вам нужно выполнить задание. В каждом слове нужно выделить первый звук и записать соответствующую букву в пустое окошко. Когда все буквы будут вписаны, получится слово, которое поможет вам узнать, что приготовил для вас Кубокот.</p> <p>Дети с помощью текстового пера вписывают буквы в пустые окошки. После выполнения задания логопед нажимает на Кубокота, появляется картинка-ответ (сундук).</p> <p>Затем логопед дает еще одно задание: чтобы сундук открылся, необходимо подобрать к нему ключ. Для этого нужно составить звуковую схему слова.</p> <p>Дети составляют звуковую схему на интерактивной доске: закрашивают окошки синим и красным цветом. После выполнения задания при нажатии появляется ключ. Логопед достает сундучок, открывает его, и раздает детям лежащие в нем наклейки.</p> <p>Игра направлена на закрепление умения выделять первый звук в слове, объединять звуки в слово, составлять звуковую схему слова.</p>
14	«Бусы для Ньюши»	<p>На экране: герой мультфильма «Смешарики» Ньюша, картинки (собака, паук, ананас, серьги, игла, барабан, облако), пустые кружки, расположенные в виде бус.</p>

№ п/п	Название игры	Содержание игры
		<p>Детям дается задание: помоги Нюше собрать бусы. Для этого нужно выделить первый звук в слове, записать соответствующую букву на бусину, а затем прочитать получившееся слово.</p> <p>Дети с помощью текстового пера записывают буквы на бусины и после выполнения задания читают слово, которое получилось (спасибо).</p> <p>Игра направлена на закрепление умения выделять первый звук в слове, объединять звуки в слово, составлять звуковую схему слова.</p>
15	«Забытый инструмент»	<p>На экране: герой мультфильма «Смешарики» Пин, буквы (М, О, Л, О, Т, О, К, Р), две полоски с окошками, одна из них с пустыми клетками, вторая – с заполненным скрытым ответом.</p> <p>Детям дается задание: помогите Пину вспомнить название инструмента. Для этого нужно послушать звуки и соединить их в слово. Переместите буквы в пустые окошки. Ребенок перемещает буквы в пустые окошки. После выполнения задания осуществляется проверка ответа нажатием на центр окошка второй полоски. После нажатия появляется буква. После проверки ответа логопед нажимает на Пина и рядом с ним оказывается молоток.</p> <p>В рабочей тетради дети выполняют аналогичное задание.</p> <p>Игра направлена на развитие фонематического восприятия, фонематического синтеза.</p>



**Таблица 2 – Интерактивные задания для третьеклассников с ЗПР  
(достаточный уровень)**

№ п/п	Название игры	Содержание игры
1	«Кроссворд»	<p>На экране: поля кроссворда и картинки (кекс, конфета, компот, капуста, какао, котлета, морс, помидор, торт), тень героя мультфильма.</p> <p>Дается задание: угадайте, какой герой мультфильма пришел к нам на занятие? Для этого вам нужно записать в клетки кроссворда только те слова, которые начинаются на звук К.</p> <p>Дети записывают слова в клетки кроссворда с использованием текстового пера. Затем читают получившееся слово в выделенных клетках кроссворда. После этого логопед нажимает на тень героя мультфильма и появляется котенок Компот.</p> <p>В рабочих тетрадях дети выполняют аналогичное задание.</p> <p>Данное задание предполагает не только закрепление у обучающихся умения выделять первый звук в слове, но определять длину слова, его звуковой состав.</p>
2	«Битва с драконом»	<p>На экране: дракон, рыцарь с щитом, огненные шары с цифрами (5-8), щиты с картинками (краски, груша, помидор, кузнечик).</p> <p>Детям дается задание: помогите рыцарю победить дракона. Нужно подобрать щит, который защитит от огня разной силы. Если огонь силы 5, то нужно взять щит, на котором изображено слово из пяти букв. Если огонь силы 6, то нужно найти щит, на котором слово из шести букв.</p> <p>Логопед переносит к пасти дракона огненный шар с цифрой, затем ребенок выбирает щит с изображением слова с соответствующим количеством звуков и переносит его в руки к рыцарю. Дракон дышит огнем на рыцаря. Если щит выбран верно, то рыцарь закрывается щитом. Если не верно, то дракон испепеляет рыцаря. Когда все задания выполнены верно (подобраны все слова с соответствующим количеством звуков), рыцарь садится на дракона и улетает.</p> <p>В рабочих тетрадях дети соединяют слова с соответствующим количеством звуков.</p> <p>Игра направлена на развитие умения определять количество звуков в словах со сложной слоговой структурой (многосложные слова, слова со стечением согласных).</p>
3	«Интерактивная раскраска»	<p>На экране: герой мультфильма «Три кота» Карамелька, картинки, раскраска.</p> <p>Детям дается задание: помогите Карамельке раскрасить портрет мамы. Для этого нужно найти картинки, в которых пять звуков. При нажатии на картинку, в названии которой 5 звуков, фрагмент раскраски закрашивается. Если выбрана не правильная картинка с другим количеством звуков, то ничего не меняется.</p> <p>В рабочих тетрадях дети выписывают только те слова, в которых пять звуков.</p>

№ п/п	Название игры	Содержание игры
4	«Посчитай!»	<p>На экране: герой детского мультипликационного сериала «Развлечеба» кот Кубокот, картинки (крот, банан, юбка, стакан, черепаха, капитан, кукуруза), цифры (3-9).</p> <p>Детям дается задание: выполните задание Кубокота. Нужно определить количество звуков только в словах со звуком Ки перенести в окошко под картинкой соответствующую цифру.</p> <p>Если задание выполнено верно, то цифра остается в окошке, если не верно – возвращается на свое место.</p> <p>Дети записывают в рабочей тетради в пустое окошко соответствующую цифру. А затем выписывают слова, в которых пять звуков.</p> <p>Данная игра позволяет закрепить умение выделять звук на фоне слова, а также развить навык определения количества звуков в словах со сложной слоговой структурой.</p>
5	«Прятки»	<p>На экране: герой мультфильма «Три кота» Компот, картинки (тыква, молоток, самокат, доктор, петух, крот) и полоски с тремя окошками под картинками.</p> <p>Задание: определите последний звук в имени котенка. Это очень хитрый звук. Он спрятался в словах. Вам нужно будет найти слова, в которых этот звук спрятался посередине слова. Под этими словами нужно закрасить второе окошко, находящееся посередине.</p> <p>Дети с помощью текстового пера записывают букву в соответствующее окошко под картинкой. Затем для проверки правильности выполнения задания, ребенок нажимает на картинку, после чего появляется правильный ответ.</p> <p>Аналогичное задание выполняется в письменном виде в рабочих тетрадях.</p> <p>Игра направлена на закрепление умения определять последний звук в слове, находить место звука в слове.</p>
6	«Магическое перо»	<p>На экране: герой детского мультипликационного сериала «Развлечеба» кот Кубокот, слова (врач, работа, корка, шар, миска, кот, сын, ферма, лилия, шар, мак, ключ).</p> <p>Дается задание: выполните задание Кубокота. Нужно заменить первую букву в слове, чтобы получилось новое слово (грот-крот, врач-грач, работа-забота, корка-горка, шар-пар). В конце слова (шар-шаг, мак-маг, ключ-клюв). В середине слова (миска-мишка, кот-кит, сын-сон, ферма-фирма, лилия-Лидия).</p> <p>Ребенок с помощью текстового пера обводит букву в кружок. После этого в появившемся окошке вписывает при помощи пера букву и нажимает галочку. Буква меняется на новую букву и выделяется цветом.</p> <p>В рабочих тетрадях дети записывают получившиеся слова.</p>
7	«Забытый предмет»	<p>На экране: герой мультфильма Бодо Борода, картинки (чемодан, фонарик, лопата, очки, компас, рюкзак).</p> <p>Дается задание: Бодо собирается в путешествие. Помогите ему найти предмет, который он забыл с собой взять. Это слово, в котором после звука А слышится звук С.</p> <p>Ребенок перемещает нужный предмет к Бодо. Если дан правильный ответ, картинка закрепляется рядом с героем, если</p>

№ п/п	Название игры	Содержание игры
		ответ не верный – перемещается обратно. Игра направлена на развитие умения определять место звука по отношению к другим звукам в слове.
8	«Эликсир знаний»	На экране: лаборатория героя мультфильма «Фиксики» профессора Чудакова, пробирки с картинками (глобус, циркуль, ручка, лупа) и буквами (Б, К, Р, Л). Дается задание: профессор Чудаков решил приготовить эликсир знаний. Ему нужна наша помощь, чтобы правильно смешать все ингредиенты. Нужно взять пробирку с картинкой, определить, какой звук в слове слышится перед звуком У. После этого нужно найти пробирку с соответствующей буквой и поместить ее в колбу. Если задание выполнено верно, то ингредиенты смешиваются и в конце получается эликсир. Игра направлена на развитие умения определять место звука по отношению к другим звукам в слове.
9	«Волшебная шляпа»	На экране: слова (ракета, колесо, бабочка, удочка, хлопوشка), изображение шляпы. Детям дается инструкция: найдите слово внутри каждого слова. Волшебная шляпа вам поможет найти правильный ответ. Для этого вам нужно будет провести слово через шляпу. Дети после ответа проводят слово через шляпу, после чего появляется второе более короткое слово (ракета – рак, колесо – лес, бабочка – бочка, удочка – дочка, хлопوشка – пушка). Дети в рабочей тетради обводят короткое слово внутри слова и записывают его ниже.
10	«Пароль для помощатора»	На экране: герои мультфильма «Фиксики» Симка и Нолик, картинка с изображением помощатора, круги под картинкой, соответствующие количеству звуков. Детям дается задание: Симка и Нолик не могут открыть помощатор без пароля. Давайте им поможем? Чтобы узнать пароль, нужно составить звуковую схему слова «Помогатор», закрасить круги под картинкой соответствующими звукам слова цветами (гласный звук – красный, согласный твердый – синий, согласный мягкий – зеленый). Дети с помощью цветного пера закрашивают круги в соответствующие цвета. Затем при нажатии на фиксиков появляется правильный ответ и звуковое сопровождение «Тыдыщ!» (характерный для фиксиков звук). Игра направлена на развитие умения составлять звуковую схему слова.
11	«Улитка»	На экране :герой мультфильма Бодо Бородо, улитка, на раковине которой написаны предложения (без разделений на слова): «пушистый серый котёнок закатил под кровать синий мяч». Детям дается задание: к Бодо в гости пришла улитка. Она пытается что-то сказать, но Бодо ее не понимает. Давайте ему поможем. Нужно прочитать то, что написано на раковине улитки и раскрасить слова разными цветами. Игра направлена на развитие фонематического анализа и

№ п/п	Название игры	Содержание игры
		синтеза.
12	«Подарок»	<p>На экране: герой мультфильма «Смешарики» Нюша, коробка, картинки (мука, бананы, спички, лягушка, краб), буквы (К, У, Н, И, П, Ч, Р, Г, А).</p> <p>Детям дается задание: Нюша приготовила для вас подарок. Чтобы открыть коробку, вам нужно выполнить задание. Определите третий по счету звук в каждом слове. Из этих звуков составьте слово. Оно спрятано в коробке.</p> <p>Дети выделяют третий звук в словах, выбирают соответствующую букву и переносят в поле для составления слова. Если буква определена не верно, она не закрепляется в поле. После того, как все буквы оказались на месте, дети составляют слово. Затем логопед нажимает на коробку и появляется книга.</p> <p>В рабочих тетрадях дети записывают буквы в пустые клетки.</p> <p>Игра направлена на развитие умения выделять заданный по счету звук, осуществлять фонематический синтез.</p>
13	«Угадай героя»	<p>На экране: буквы (Р, Ч, У, А, С, Л, О, А, К), знак вопроса.</p> <p>Детям дается задание: составьте из букв слово и вы узнаете, какой герой придет к нам сегодня на занятие.</p> <p>Игра направлена на развитие умения осуществлять звуко-буквенный синтез: составлять слово из букв, данных вразбивку.</p> <p>Дети перемещают буквы в поле для составления слова, при правильном ответе буквы закрепляются в окошках. После того, как дети отгадали героя, логопед нажимает на знак вопроса, появляется Русалочка.</p> <p>Игра направлена на развитие умения осуществлять фонематический синтез.</p>
14	«Собери слово»	<p>На экране: герой мультфильма Бодо Борода, буквы (Б, О, Ч, Б, А, К, А), картинки (барабан, бублик, бабочка, сачок, бочка, балерина)..</p> <p>Детям дается задание: Бодо Борода очень торопился в школу, споткнулся и упал. Все буквы рассыпались и перемешались. Теперь мы не сможем узнать, какое слово хотел принести нам Бодо. Давайте вместе поможем ему собрать слово из рассыпавшихся букв. Сбоку расположены картинки-подсказки. Вам нужно догадаться, какое из этих слов подходящее.</p> <p>Дети могут составлять слово с перемещением либо без перемещения букв (в умственном плане). Затем нажимают на картинку-ответ. При правильном ответе у картинки появляется зеленый контур. Логопед подводит итог: правильно, это бабочка! Бодо встретил бабочку по дороге в школу и хотел с нами поделиться.</p> <p>Дети в рабочих тетрадях записывают слово «бабочка» и составляют звуковую схему слова.</p> <p>Игра направлена на развитие умения осуществлять фонематический синтез, закрепление умения составлять звуковую схему слова.</p>
15	«Ребусы»	<p>На экране: герой детского мультипликационного сериала «Развлечеба» кот Кубокот, ребусы.</p>

№ п/п	Название игры	Содержание игры
		<p>Детям дается задание: отгадайте зашифрованные котом слова. Вы видите запятыe. Это значит, что столько букв в слове нужно убрать. Если запятыe стоят в начале слова, то буквы нужно убрать в начале, если в конце слова, то буквы убираются в конце. Чтобы проверить, правильно вы выполнили задание или нет, нужно взять ребус и поднести его к лупе. Вы увидите правильный ответ.</p> <p>Дети решают ребусы, в случае выраженных затруднений записывают на интерактивной доке слова с помощью текстового пера и зачеркивают буквы. После выполнения задания ребус перемещается к лупе и появляется картинка-ответ.</p> <p>В рабочих тетрадях дети записывают ответы. Затем им дается задание зашифровать слово «рак», «лес» (на выбор).</p>