

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П.АСТАФЬЕВА»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Филологический факультет  
Кафедра современного русского языка и методики

**Биянова Елизавета Константиновна**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**Приемы обучения школьников с дисграфией грамотному письму**

Направление подготовки 45.03.05. Педагогическое образование с двумя  
профилями подготовки.

Направленность (профиль) образовательной программы русский язык и  
литература

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: д. ф. н., профессор  
Осетрова Е.В. \_\_\_\_\_

Руководитель: старший  
преподаватель Шестернина Е.Г.  
\_\_\_\_\_

Соруководитель: д. ф. н.,  
профессор Осетрова Е.В. \_\_\_\_\_

Дата защиты \_\_18.06.2025\_\_

Обучающийся: Биянова Е.К.  
\_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2025

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ И ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ.....	5
1.1. Понятие дисграфии и ее виды.....	5
1.2. Особенности письменной речи у детей с дисграфией.....	11
1.3. Современные подходы к обучению грамотному письму.....	15
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ.....	19
2.1. Организация первичного тестирования.....	19
2.2. Формирующий этап эксперимента.....	26
2.3. Технологическая карта урока по теме «Правописание безударных гласных в корне слова».....	32
2.4. Анализ результатов контрольного тестирования.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	46
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	48
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	52

## ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования стремится к инклюзивности, однако дети с дисграфией – стойким нарушением процесса письма – по-прежнему сталкиваются со значительными трудностями в обучении. Несмотря на сохраненный интеллект и отсутствие нарушений слуха или зрения, эти учащиеся испытывают сложности с овладением грамотным письмом, что нередко приводит к школьной дезадаптации, снижению учебной мотивации и эмоциональному дискомфорту.

**Актуальность исследования:** у учеников нередко выявляются трудности с письмом. Это отрицательно сказывается на их учебном процессе, социализации в школьной среде и эмоциональном состоянии. По данным отечественных исследователей, от 10 до 25 процентов школьников страдают дисграфией.

Современные научные подходы рассматривают проблемы формирования письменной речи через призму различных дисциплин: психологии, нейропсихологии, психолингвистики и педагогики.

Многие ученые, включая Т.В. Ахутину, А.Н. Корнева, Р.Е. Левину, И.Н. Садовникову, М.Е. Хватцева, посвятили свои труды исследованию особенностей письменной деятельности и ее нарушений.

Исследователи, включая Е.Г. Азина, Р.И. Лалаеву, Т.В. Парамонову, отмечают, что трудности с письмом (дисграфия) существенно затрудняют освоение орфографических навыков. Это негативно влияет на успеваемость и может отрицательно сказываться на формировании личности учащегося. Научные работы Садовниковой, Спировой и Ястребовой сфокусированы на методах преодоления письменных нарушений у детей школьного возраста. В то же время, фундаментальные аспекты механизмов дисграфии были детально рассмотрены в исследованиях Иншаковой, Корнева и Р.Е. Левиной.

Этиология дисграфии многообразна, а её основной признак — систематические ошибки при письме у нормально развивающихся школьников без когнитивных нарушений и сенсорных дефицитов.

**Цель исследования:** изучение особенностей коррекции дисграфии у школьников общеобразовательной школы.

**Объект исследования:** изучение причин и проявлений дисграфии у школьников общеобразовательной школы.

**Предмет исследования:** определение направлений и содержания работы по устранению нарушений письма у школьников общеобразовательной школы.

Задачи исследования:

1. изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования;
2. провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение причин, механизма и симптоматики нарушений письма;
3. определить направления и содержание коррекционной работы;
4. провести обучающий эксперимент;
5. оценить эффективность проведенной коррекционной работы с помощью контрольного эксперимента.

**Методологическая основа исследования:** теоретические основы включают: взгляды Выготского на взаимосвязь речи и психики, подходы Левиной к исследованию речевых дисфункций, концепцию Гальперина о поэтапном формировании умственных операций. Методологический аппарат охватывает изучение специализированной литературы, проведение многоэтапных экспериментальных исследований (включающих диагностику, обучение и контроль), а также применение методов выявления детей с нарушениями речевого развития.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ И ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ**

### **1.1. Понятие дисграфии и ее виды**

Графическая коммуникация представляет собой метод трансляции идей посредством символической системы. Основное предназначение такой формы выражения заключается в преодолении пространственных барьеров при передаче сведений и обеспечении их долговременной сохранности. Данный процесс реализуется через использование специальных визуальных символов, отображающих фонетические элементы, слоговые конструкции и лексические единицы. Освоение навыков графической коммуникации у подрастающего поколения происходит в рамках структурированного образовательного процесса [Иншакова О.Б., 2010].

Образовательный ландшафт современности выдвигает на передний план вопросы владения письменной речью. Особенно тревожной тенденцией в педагогике становятся расстройства письма. Хотя исследовательская база по этой теме обширна, ученые всё ещё не пришли к единообразию относительно терминологии и причин возникновения подобных нарушений. Интерес к данной проблематике расширяется, привлекая специалистов из смежных областей: психология, нейрофизиология, лингвистическая. Такая мультидисциплинарная коллаборация обогащает научное понимание и способствует созданию интегративных подходов к изучению дисфункций письменной коммуникации.

Ретроспективный анализ демонстрирует трансформацию научных представлений по этой теме. В российской науке комплексное исследование речевых патологий берёт начало с основополагающих трудов Р.Е. Левиной и созданной ею научной школы. Эти исследования сформировали теоретическую базу для объяснения природы речевых расстройств. Согласно теории, разработанной в этом направлении, дисграфия и прочие нарушения письменной речи интерпретируются как отложенные последствия изначальных дефектов устной коммуникации, причём определяющим фактором в их развитии считаются недостатки в становлении звуковой и фонематической составляющих речи.

Последние открытия в сфере нейропсихологии существенно углубляют наши знания о причинах дисграфии, открывая инновационные методы выявления и терапии подобных расстройств. Решение этой задачи требует междисциплинарного взаимодействия и создания индивидуализированных программ поддержки для учащихся, испытывающих сложности с письменными навыками [Дорофеева С.В.].

Объединив междисциплинарные знания, Д.А. Безруких, А.Н. Корнев и Р.И. Лалаева разработали инновационный клинико-педагогический метод изучения письменной речи. Их подход интегрировал инструментарий различных научных дисциплин — от нейропсихологии до психолингвистики — для коррекции дисграфии. Исследователи установили, что трудности с письмом коренятся в недостаточном развитии координации сенсорных и моторных функций, необходимых для формирования этого комплексного навыка [Богаткова А.К., Медведева Е.Ю., 2018].

Согласно научным наблюдениям исследователей О.Б. Иншаковой и Н.Л. Немцовой, оптимальная координация между правой и левой гемисферами головного мозга играет критическую роль в формировании навыков письменной деятельности [Иншакова О.Б., 1995].

Т.В. Ахутина, А.В. Семенович и Л.С. Цветкова разработали особый нейропсихологический метод, основанный на персональных особенностях каждого человека. Их подход фокусируется на исследовании организации психических функций, анализируя восприятие информации через различные каналы: тактильный, аудиальный, визуальный и пространственно-зрительный. Методология также охватывает механизмы стимуляции, планирования и мониторинга действий, координацию двигательных актов и их дисфункции. Такой комплексный подход позволяет целостно анализировать и корректировать дисграфию, устанавливая взаимосвязи с функционированием других когнитивных процессов [Дорофеева С.В.].

Вопросы нарушений письменной речи исследуются специалистами уже около полутора веков, однако до настоящего времени эта тема остается

дискуссионной в логопедической науке. В академической литературе отсутствует единое толкование термина "дисграфия". Согласно позиции ученого Р.И. Лалаевой [Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В., 1997], дисграфия представляет собой парциальное расстройство письменной деятельности. Исследователь утверждает, что данное нарушение характеризуется систематическими устойчивыми ошибками, возникающими вследствие недостаточной сформированности высших психических функций, обеспечивающих процесс письма. И.Н. Садовникова определяет дисграфию как затруднения в освоении письменной речи у школьников младшего возраста. По ее мнению, главным признаком этого нарушения являются постоянные специфические ошибки [Садовникова И.Н.]. А.Н. Корнев считает дисграфию устойчивой неспособностью освоить навыки письма согласно правилам графики, принятым в педагогике и логопедии. Проблемы с письмом могут появляться у детей даже при нормальном интеллектуальном и речевом развитии, а также при отсутствии серьезных нарушений зрения и слуха [Корнев А.Н., 2005].

По мнению исследователя А.Л. Сиротюк, дисграфия является результатом частичной дисфункции письма у школьников, вызванной повреждением специфических зон коры головного мозга. Такое состояние может быть следствием недостаточного развития или функциональных отклонений в работе мозга [Сиротюк А.Л., 2001]. Учёные единодушно фиксируют постоянные ошибки, которые не объясняются отсутствием знаний орфографических правил. В текущей логопедической практике отсутствует консенсус относительно как классификации типов дисграфии, так и самого определения этого нарушения.

Такие специалисты, как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.Р. Львов и С.Б. Яковлев, проводят разграничение между понятиями дисграфии и дизорфографии. Согласно Лалаевой и Прищеповой, дизорфография возникает при постоянном нарушении морфологического и традиционных принципов письма. В то время как Величенкова, Иншакова, Корнев, Лалаева, Российская и другие исследователи считают, что дисграфия развивается при нарушении фонетического принципа письма [Корнев А.Н., 2003].

Согласно исследованиям специалистов О.Б. Иншаковой, И.Н. Садовниковой и Р.И. Лалаевой, ключевой характеристикой дисграфии являются систематические ошибки в отображении фонетической структуры лексических единиц. Данные нарушения поддаются классификации в соответствии с причинами их появления [Иншакова О.Б., 1995].

Отечественные специалисты в области логопедии, включая Р.И. Лалаеву, Р.Е. Левину, И.Н. Садовникову и А.В. Ястребову, классифицировали ключевые категории ошибок при нарушениях письменной речи: смешивание фонетически близких звуков; неправильное структурирование слов (добавление лишних элементов, пропуски или изменение порядка букв/слов); неразличение визуально сходных графем.

Создатели исследования утверждают, что данная типология нарушений письменной речи базируется на недостаточности взаимосвязанных функциональных компонентов: регуляторных и программирующих механизмов, способности левого полушария обрабатывать кинестетические и аудиально-вербальные сигналы, а также возможности правого полушария интерпретировать визуально-пространственную и иную информацию [Ахутина Т.В., Величенкова О.А. Иншакова О.Б., 1995].

Используя психофизиологический подход, О.А. Токарева разработала типологию нарушений письменной речи, основанную на дисфункции различных анализаторных систем. Её классификация включает три основные категории расстройств письма: связанные с визуальным восприятием (оптическая дисграфия), слуховой обработкой информации (акустическая дисграфия) и двигательными нарушениями (моторная дисграфия) [Токарева О.А., 1969].

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий. При этом виде дисграфии у детей отмечается также неполноценность операций звукового анализа и синтеза, вследствие чего в письме детей с акустической дисграфией помимо смещений

букв, соответствующих акустически близким звукам, наблюдаются пропуски и перестановки букв.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов. Вследствие этого у детей возникают трудности движения руки во время письма, не вырабатываются двигательные формулы букв. Недостаточность двигательного анализатора может отразиться и на качестве проговаривания записываемого слова, на которое ребенок опирается при уточнении его звукового состава. Кроме того, слабость двигательного анализатора может отрицательно влиять и на деятельность тесно связанного с ним в реализации процесса письма акустического анализатора.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв. В письме они смешивают оптически сходные буквы, неправильно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество.

В период с 1970 по 1989 годы профессор Лалаева совместно с научным коллективом логопедической кафедры Герценовского университета разработали инновационную типологию нарушений письма, основанную на лингвистических принципах. Данная систематизация учитывает возрастные нормы формирования языковых операций у детей. Согласно этой классификации, выделяются следующие разновидности дисграфии:

1. Артикуляционно-акустическая форма обусловлена дефектами произношения звуков (их отсутствием, неправильной заменой или смещением).
2. Дисграфия, связанная с недостаточностью фонематического восприятия – характеризуется неспособностью различать фонемы со схожими акустическими признаками.

3. Расстройство письма вследствие проблем с языковым разбором и объединением:
- фонемно-графемный аспект (отсутствие, смещение, избыточность букв);
  - слоговая структура (отсутствие, смещение, лишние слоги);
  - синтаксический аспект (отсутствие, смещение, избыточность слов, отсутствие пробелов);
4. Грамматическое расстройство письма обусловлено неполным формированием лексико-грамматического строя речи и отсутствием морфосинтаксических обобщений.

Этот тип нарушения письма характеризуется искажением структуры слов и синтаксических связей, что отражается в ошибках согласования, неправильном употреблении предлогов и падежных форм, а также в пропусках лексических единиц. Визуальное расстройство письма связано с трудностями зрительного распознавания, недостаточной зрительной памятью и нарушением пространственного восприятия объектов.

Данная аномалия характеризуется специфическими двигательными погрешностями: неполное воспроизведение или чрезмерное добавление штрихов в буквах; инверсионные подмены, содержащие перевёрнутые по вертикали заглавные символы [в], [д] либо отражённые по горизонтали [с], [э]; субституции на уровне графем и зеркальное написание полных лексических единиц [Левина Р.Е., 1961].

## 1.2. Особенности письменной речи у детей с дисграфией

Некоторые исследования предполагают наличие невыявленных проблем с письмом [Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. 2019].

Согласно проведенному исследованию, выраженная форма дисграфии была выявлена у 21% детей, а легкая форма – у 29%. Симптоматика нарушений различалась между группами. Участники контрольной группы делали лишь единичные, нерегулярные ошибки. Гендерный состав классов был практически одинаков (51% мальчиков и 49% девочек), однако среди мальчиков дисграфия диагностировалась чаще.

Дисграфия является значительным расстройством письменной коммуникации, существенно снижающим школьную успешность учащихся. Данные свидетельствуют, что такое нарушение встречается у 5-15% школьников и нуждается в пристальном внимании со стороны учителей и семьи.

Школьники, страдающие дисграфией, совершали ошибки в любом письменном задании. Количество неточностей зависело от сложности упражнения. Примечательно, что домашние задания по русскому языку выполнялись с меньшим количеством ошибок – вероятно, из-за спокойной атмосферы и возможности не спешить. В противоположность этому, работы в классе становились источником трудностей, что проявлялось в росте числа ошибок. Навязанная педагогом скорость выполнения заданий создавала наибольшие препятствия для детей с этим нарушением.

Значительная часть школьников не укладывалась в заданные сроки и оставляла задания незаконченными. В условиях цейтнота и стресса резко увеличивалось число как правописных, так и обусловленных дисграфией погрешностей, что значительно обостряло ситуацию.

Характерной чертой этой категории учеников было крайне слабое развитие навыка проверки собственной работы при письменных заданиях. Они редко выявляли допущенные ошибки и, следовательно, почти не вносили коррективы.

Примечательно, что ошибки письма у определенной группы школьников сохранялись стабильно весь год обучения. Парадоксально, но эти погрешности

возникали спорадически – не во всех письменных работах и вне зависимости от трудности выполняемого задания. Это явление иллюстрирует многогранность проблем письма и важность персонализированного терапевтического подхода к каждому ребенку.

Данное нарушение письменной способности относится к специфическим расстройствам коммуникативных навыков, варьирующимся по интенсивности проявления. Научные изыскания демонстрируют, что мягкие формы этого расстройства обладают уникальными признаками, дифференцирующими их от серьезных случаев данной патологии.

Дети с легкой формой дисграфии демонстрируют непредсказуемый характер ошибок в письме. У них редко проявляется склонность к одному определенному виду нарушений. Специалисты, изучая различные письменные задания ребенка, отмечают разнообразие проблем: в первой работе могут доминировать сложности с фонематическим анализом, во второй – путаница между фонетически близкими согласными типа "Б" и "П", а в третьей – смешивание визуально похожих букв, например "П" и "Т".

Исследования показали любопытную тенденцию: дети с незначительными нарушениями письма исправляют примерно столько же ошибок, сколько оставляют без коррекции. Эта тенденция стабильно наблюдается во всех изученных образцах. Ученики данной категории часто сомневаются при написании букв и делают множество поправок во время письменной работы, что свидетельствует о нестабильности освоенных умений и сложностях с автоматизацией письменных навыков.

Эти наблюдения говорят о необходимости персонализированного коррекционного подхода со стороны учителей и специалистов по речевому развитию, который учитывал бы непостоянство ошибок и помогал развивать навыки проверки собственного письма у детей с легкой степенью нарушения письменной речи.

Научные наблюдения демонстрируют прямую зависимость между выраженностью расстройств письменной коммуникации и учебными результатами школьников. Современные исследования подтверждают, что дети с разными проявлениями дисграфии обладают неодинаковыми навыками самопроверки в процессе письма.

Школьники с минимальными признаками нарушения письменной речи показали существенно лучшие результаты при тестировании по сравнению с одноклассниками, имеющими более серьезные проблемы с письмом [Лурия А.Р., 2002].

Дети из обеих исследуемых групп демонстрировали лучшую способность самостоятельно корректировать ошибки, связанные со звуками близкого артикуляционного происхождения, чем нарушения фонематического характера. Это может свидетельствовать о специфике восприятия звукового состава слов.

Тщательное изучение данных выявило ключевое различие между группами в объеме выявленных и устраненных ошибок. Учащиеся с легкими признаками дисграфии сумели обнаружить и исправить существенно больше погрешностей в собственных работах.

Интересно отметить, что количество ошибок в первоначальном тексте было сходным у обеих исследуемых групп, что подтверждает: решающим фактором в исправлении ошибок является не сам процесс написания, а умение критически проверять свою работу. Данные выводы существенно влияют на формирование подходов к обучению детей с нарушениями письменной речи, подчеркивая важность развития не только письменных навыков как таковых, но и умения анализировать и корректировать собственные письменные работы [Хватцев М.Е., 1997].

В ходе исследования учащиеся экспериментальных групп допускали пропуски или дублирование слов в различных письменных заданиях. При копировании текста такие ошибки наблюдались значительно реже.

Анализ диктантов выявил, что пропуски фрагментов предложений преимущественно возникали в объемных конструкциях, предположительно из-за трудностей школьников с запоминанием длинных словесных цепочек

Экспериментальные данные продемонстрировали широкий спектр письменных нарушений у учеников младших классов, однако легкая степень дисграфии была подтверждена только у 29% от этого числа.

### **1.3. Современные подходы к обучению грамотному письму**

В эпоху цифровых технологий умение грамотно писать становится незаменимым инструментом эффективного взаимодействия. В наши дни каждому необходимо освоить мастерство письменного выражения и способность точно передавать свои идеи. Эти компетенции являются базовыми как для ежедневных коммуникаций, так и для карьерного роста [Корнев А.Н., 2005].

Школьники и академический персонал университетов должны безупречно знать правила правописания. Это требование особенно актуально для представителей гуманитарных дисциплин, ежедневно работающих с различными текстами. По этой причине главным направлением в методике обучения русскому языку выступает развитие прочных орфографических умений.

Для учителей младших классов эта проблема приобретает исключительную значимость, так как именно в младшем школьном возрасте формируется базовая грамотность. Недоработки в этот период способны вызвать значительные трудности в последующем образовательном процессе, которые практически невозможно исправить у подростков и взрослых. Исследования демонстрируют, что орфографические и пунктуационные навыки, неправильно сформированные в первые годы обучения, обычно остаются неизменными до конца жизни человека.

Методисты и лингвисты постоянно проводят исследования и создают инновационные методики решения этой задачи. Они систематизируют распространённые ошибки школьников и разрабатывают комплексы упражнений для их профилактики.

В современной образовательной среде вопрос результативного преподавания орфографии продолжает занимать ключевое место среди научно-педагогических изысканий. Однако, несмотря на значительный накопленный опыт, исследования оптимальных методик обучения правильному письму активно продолжаются в наши дни. Многочисленные научные работы демонстрируют, что развитие способности писать без ошибок представляет собой многогранный процесс, нуждающийся в диверсифицированном подходе.

Параллельно с классическими образовательными техниками в практику вводятся прогрессивные стратегии формирования грамотности, включающие цифровые интерактивные решения и элементы геймификации. Тем не менее, практический опыт свидетельствует, что значительная часть инноваций не подтверждает заявленной результативности. Необходимо проводить всестороннюю экспериментальную проверку и теоретическое обоснование каждой методической разработки прежде, чем рекомендовать её для широкого применения в образовательных учреждениях [Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б, 2004].

В современной методике преподавания орфографии утвердился подход, основанный на понимании лингвистической природы и системности правописания. Стоит заметить, что данный метод сменил ранее господствовавшее механическое запоминание правил, которое многие годы преобладало в учебном процессе. Современное обучение базируется на освоении правил и развитии способности их применять при решении различных орфографических задач в письменной речи.

Несомненно, правила являются необходимым компонентом для развития грамотного письма, однако эксперты в области методики преподавания языка отмечают, что обучение правописанию должно также включать общее развитие языковых компетенций и практические умения.

Для безупречного правописания недостаточно только теоретических знаний – требуется систематическая тренировка и формирование лингвистической интуиции, которая поможет автоматически выбирать корректное написание.

Соответственно, актуальная методика преподавания орфографии объединяет в себе знание теории и отработку практических навыков, что способствует развитию комплексной лингвистической компетентности у обучающихся.

Формирование навыков грамотного письма выступает ключевой целью в системе начального обучения. Критически важно обеспечить, чтобы школьник не

только заучивал орфографические нормы, но и эффективно использовал их в соответствующих контекстах [Хомская Е.Д., 2003].

Формирование у учащихся способности идентифицировать орфографические ситуации, требующие применения определенных правил, имеет первостепенное значение. Необходимо развивать у школьников орфографическую бдительность — умение выявлять возможные ошибки и предупреждать их возникновение. Педагог обязан содействовать ученикам в навигации по разнообразию правил русского языка и показывать, каким образом результативно использовать их в практических ситуациях различного характера. Это приобретает особую актуальность в контексте комплексности и многогранности русской орфографической системы.

Механистический и формальный подход к преподаванию правописания приведет лишь к поверхностным и разрозненным знаниям, охватывающим только отдельные элементы грамотности. Именно поэтому педагогу младших классов необходимо досконально разбираться в фундаментальных законах русского правописания и применять действенные педагогические приемы, позволяющие школьникам результативно усваивать орфографические нормы. Такая всесторонняя стратегия обеспечит развитие прочных навыков грамотного письма, которые сохранятся у воспитанников до конца их дней [Адиян А.А., Бочкарева Т.А. 2013].

В современной школе подход к обучению правописанию предполагает раннее формирование умения видеть орфографические трудности. При столкновении учащихся со словами, содержащими потенциально опасные места, педагогу рекомендуется акцентировать на них внимание, формируя у детей постепенное осознание орфографических закономерностей. Следующим этапом становится введение предварительных упражнений, направленных на развитие способности распознавать орфограммы и преодолевать сложности правописания.

После ознакомления школьников с правилами учитель должен регулярно внедрять в практику задания, совершенствующие умение идентифицировать

орфограммы по изученным темам, что позволит достичь оптимальных результатов в образовательном процессе [Бельдина Е.В., 2004].

Обучение детей решению орфографических задач является критически важным навыком. Без этого умения ученики смогут писать корректно только по случайности или через механическое запоминание правописания слов. Поскольку количество слов для запоминания огромно, эффективнее освоить правило и научиться его применять под руководством педагога. Необходима предварительная работа, в ходе которой учитель акцентирует внимание школьников на расхождении между написанием и произношением многих слов. Таковую подготовку следует начинать уже на этапе изучения соответствия между звуками и буквами.

После первого знакомства с основным правилом начинается процесс формирования навыка решения орфографических задач. Важно уделить достаточное время первому правилу, чтобы заложить фундамент этого умения. В дальнейшем учащиеся усвоят последовательность действий при решении орфографических задач, и начнется этап закрепления этого алгоритма. В итоге, способность видеть орфограммы и применять алгоритм их решения станет автоматизированной, что является ключевой задачей в обучении правописанию.

Необходимо учитывать, что фундаментом остается понимание орфографических правил. Педагогу необходимо осознавать: школьники не смогут эффективно решать орфографические задачи без глубокого усвоения и понимания правил. Для запоминания предлагаются упражнения на заучивание, однако гораздо ценнее, когда ученики способны сформулировать правило собственными словами, поскольку механическое воспроизведение не свидетельствует о действительном понимании материала [Садовникова И.Н., 1995].

Актуальный подход к преподаванию правописания включает три основных направления: формирование умения распознавать орфографические явления, изучение орфографических принципов и развитие практических навыков применения орфографических знаний. Учителю важно отслеживать индивидуальные достижения каждого учащегося, адаптировать методику

обучения в соответствии с наблюдаемыми результатами и принимать во внимание личностные особенности школьников.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ**

### **2.1. Организация первичного тестирования**

Для определения проблем в письменной речи мы применяли методики, представленные в первом приложении. Они включали диктант, копирование и составление собственного текста. Анализируя работы, мы выделили пять категорий ошибок: связанные с недостаточным развитием фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматические, оптико-пространственные и орфографические.

В качестве исследуемых были взяты 10 детей с дисграфией, находящиеся в 5 классе (11 лет)

Оценивание проводилось по трехбалльной системе: максимальный балл присваивался при отсутствии ошибок, средний – при наличии одной-двух ошибок, минимальный – если обнаруживалось три и более ошибок. Диктант состоял из нескольких упражнений: написание отдельных букв, слоговых конструкций, слов различной сложности и предложения после однократного прослушивания.

Согласно данным из таблицы, при исследовании навыков письма под диктовку выявлено, что абсолютно все дети, участвовавшие в исследовании (100%), совершали ошибки, указывающие на нарушения фонематического восприятия. Типичными были замены графем, соответствующих свистящим и шипящим фонемам, сонорным звукам [Р] и [Л], а также смешение букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные. Эти ошибки свидетельствуют о недостаточной дифференциации звуков на слуховом уровне, что приводит к неверному графическому отображению фонем указанных групп всеми обследованными детьми.

Выявленные погрешности свидетельствуют о наличии артикуляторно-акустической дисграфии. Среди других нарушений у учащихся наблюдались: недостатки, обусловленные слабым фонематическим восприятием (отсутствие

гласных и согласных в словах, добавление гласных между скоплениями согласных); грамматические неточности (объединение слов в предложении, отсутствие отдельных слов); несоблюдение орфографических правил (игнорирование прописных букв в начале предложений, неправильное написание сочетаний -жи, -ши). При письме дети использовали искаженное проговаривание, что негативно отразилось на характере и числе допущенных ошибок.

Данные, полученные при анализе навыков письма, отражены в таблице.

	Ошибки, связанные с несформированностью					
Испытуемый	Фонемат. слуха	Фонемат. восприятия	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки	Орфографические ошибки	Средний балл
Илья	Замена С на З,	+	+	+	+	2
Павел	Замена Ж на Ш	+	+	+	+	2
Владимир	Замена Ж на Ш	Пропуск согласных при стечении	+	+	+	2
Вадим	+	Пропуск звуков в конце слова	+	+	+	2
Дарья	Замена З на С	+	+	+	+	2

Дмитрий	+	Пропуск гласных	+	+	+	2
Матвей	Замена ж на Ш,	+	+	+	+	2
Мария	Замена 3 на С	+	Слитное написание слов	+	+	2
Сергей	+	Пропуск согласных при стечении	+	замена букв по количеству элементов	+	2
Асат	Замена Ж на Ш	Пропуск звуков конце слова	Слитное в написание слов	+	+	1

Анализируя полученные данные, мы выявили устойчивые нарушения, выражающиеся в искажении и отсутствии определенных букв, что коррелирует с аналогичными дефектами произношения. У одного учащегося были обнаружены трудности с распознаванием визуально похожих символов. В эту категорию вошли ошибки, связанные с неразличением букв схожей конфигурации. Поскольку учащиеся воспроизводят готовый материал, они совершают меньше ошибок или вовсе избегают их, в отличие от письма под диктовку. Однако копирование с печатного оригинала вызывает больше затруднений, чем с рукописного, так как в последнем случае требуется простое воспроизведение, а при работе с печатным текстом необходима трансформация печатных знаков в рукописные.

Изучение результатов диагностики навыка копирования текста (рисунок 1) показывает, что преобладающее число погрешностей обусловлено несформированностью способности различать речевые звуки.

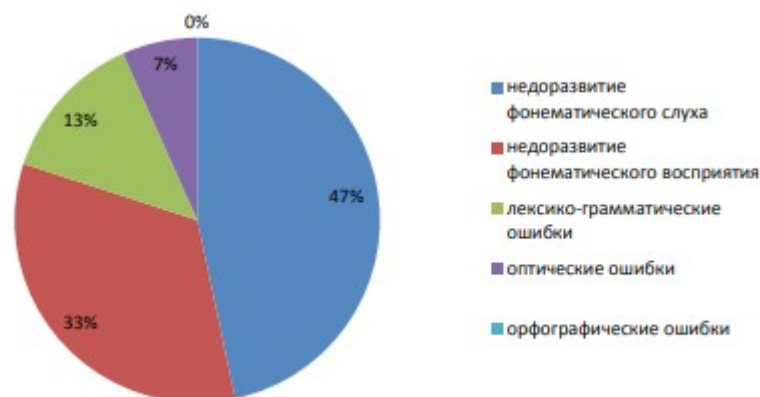


Рис. 1. Результаты обследования процесса списывания

В процессе анализа навыков письменной речи не обнаружено нарушений правописания. Проверка автономного письма включала несколько упражнений: подписывание изображений объектов, формулирование подписей к иллюстрациям с сюжетом, а также создание письменного повествования по последовательности картинок с развивающимся действием. Данные исследования самостоятельных письменных навыков отражены в таблице 2.

Испытуемый	Ошибки, связанные с несформированностью		Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки	Орфографические ошибки
	Фонемат. слуха	Фонемат. восприятия			
Илья	Замена Т на Д, С на З, неправильное обозначение мягкости	Вставка гласных букв Пропуск согласных при стечении	+	+	заглавная буква, - жи, -ши
[Павел	Замена	+	Падежные	+	заглавная

	З на С, Ш на С, Ж на З неправиль ное обозначен ие мягкости		окончания		буква
Владимир	Замена Ж на Ш, Ш на С, Р на Л неправиль ное обозначен ие мягкости	Пропуск со- гласных при стечении —	неправильн ое обо- значение границ  предложени я  Слитное написание слов в предложени и	+	+
Вадим	неправиль ное обозначен ие мягкости	Пропуск со- гласных в конце слова	+	+	заглавная буква
Дарья	Замена З на С, Ш на С, Ж на З	+	Слитное написание слов в предложени и	+	+
Дмитрий	Замена Т на Д, С на Ш, Р на Л неправиль ное обозначен ие мягкости в конце слова	Пропуск — гласных —	ч Слитное написание  слов в предложени и	+	-жи, -ши
Матвей	Замена Ж на Ш	Пропуск гласных	Пропуск слова в  предложени и	+	-жи, -ши

Мария	Замена З на С, С на Ш	+	Слитное написание слов в предложении	+	-жи, -ши
Сергей	Замена С на Ш неправильное обозначение мягкости	Пропуск согласных при стечении	+	+	+
Асат	Замена Ж на Ш, С на Ш, неправильное обозначение мягкости	Пропуск согласных при стечении	Слитное написание слов в предложении  неправильное обозначение границ предложения	+	-жи, ши

Анализ результатов проверки письменных работ показал разнообразие допущенных ошибок. Лишь у двух учащихся выявлены недочеты в двух категориях, у остальных обнаружены погрешности в трех и более разделах. Абсолютно все дети (100%) столкнулись с трудностями, обусловленными недостаточным развитием фонематического слуха. По 70% участников исследования продемонстрировали проблемы с фонематическим восприятием, а также лексико-грамматические и орфографические неточности. Примечательно отсутствие оптических ошибок среди испытуемых. Таким образом, наблюдаемые нарушения письменной речи характеризуются многообразием проявлений, что иллюстрирует рисунок 2.

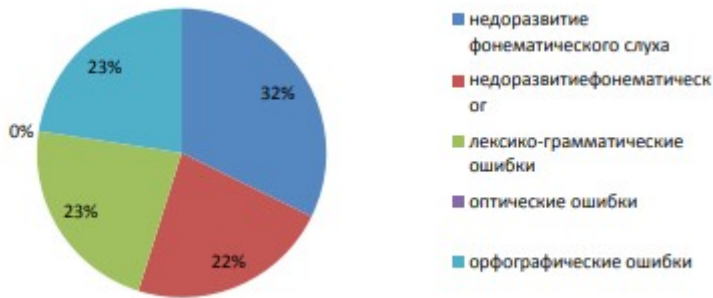


Рис. 2. Результаты обследования самостоятельного письма

Рассмотрение данных на рисунке 2 показывает относительно равномерное распределение всех категорий ошибок, кроме оптических. Доминирующей категорией являются нарушения, связанные с недостаточным развитием фонематического восприятия. Исследование самостоятельного письма учащихся выявило идентичные погрешности тем, что были обнаружены при диктантах и копировании текстов. Оценка результатов диагностики письменной речи демонстрирует, что большая часть участников исследования допускает характерные для дисграфии ошибки. Среди них преобладает смешение графем, обозначающих фонетически и артикуляционно близкие звуки. Кроме того, искаженное произношение звуков в речи детей напрямую отражается в их письменных работах в виде пропусков или неправильного написания соответствующих букв.

## 2.2. Формирующий этап эксперимента

Представленная методика тренировок является целостным подходом к исправлению проблем с письмом у обучающихся. В ней собраны разнотипные практические задания, затрагивающие ключевые компоненты формирования грамотного письма. Методика структурирована в четыре взаимосвязанных блока, каждый из которых целенаправленно стимулирует совершенствование конкретных письменных умений.

Задания разработаны с пониманием психологии школьников и включают элементы развлечения для сохранения их вовлеченности в образовательный процесс. Фундаментальный подход методики — поэтапное наращивание сложности с адаптацией к персональным способностям и скорости обучения каждого ученика. Гарантией эффективности служит непрерывность и планомерность проведения занятий.

Цель комплекса упражнений: скорректировать и улучшить навыки письма у школьников, испытывающих трудности, связанные с дисграфией.

Задачи:

- улучшить работу мелких мышц рук и навыки владения письменными инструментами (усиление мускулатуры кисти, совершенствование согласованности движений пальцев, обучение корректному удержанию ручки/карандаша, тренировка равномерности и ритмики движений при письме);
- усовершенствовать фонематическое восприятие и способности анализировать звуки и буквы;
- повысить качество зрительного восприятия и пространственной ориентации (развитие способности идентифицировать и распознавать различные формы, геометрические фигуры, буквенные знаки, правильно ориентироваться на странице, понимать взаимное расположение элементов букв и слов);
- развить и механизировать умение писать (практика корректного начертания символов алфавита и их комбинаций, выработка способности копировать тексты и записывать их на слух, совершенствование сознательного мониторинга письменного процесса).

Направления комплекса упражнений (работа по корректированию дисграфии начинается в начальной школе и продолжается в пятых — шестых классах):

– подготовка руки к письменности (эти задания предшествуют освоению алфавита и нацелены на развитие тонкой моторики пальцев, координации между глазами и рукой, а также базовых графических умений. В комплекс входит заполнение фигур штрихами, обводка по контурам, прорисовывание извилистых линий и декоративных элементов);

– освоение написания букв и их соединительных элементов (данные упражнения помогают сформировать корректное визуальное и тактильное восприятие букв, отточить технику их написания и соединения. Практика включает прописывание по пунктирным линиям, имитацию написания в воздушном пространстве, работу с сыпучими материалами, создание букв из пластичных материалов и воспроизведение по образцу);

– практика копирования и записи под диктовку (ориентированы на совершенствование умения переписывать с готовых источников, записывать произносимый текст, улучшение визуальной и аудиальной памяти, концентрации на мелочах. Содержат поэтапное копирование, визуально-слуховые диктанты, письмо с проговариванием);

– креативные письменные упражнения (сфокусированы на формировании навыков последовательного письменного изложения, способности письменно формулировать идеи, расширении лексики, стимулировании творческого подхода. Включают упражнения по формированию фраз, дополнению незаконченных предложений, сочинению рассказов по иллюстрациям).

### Упражнения на списывание и диктанты

#### Упражнение 1: "Поэтапное копирование"

Цель: Формирование навыка аккуратного переписывания, минимизация ошибок в виде пропущенных или замененных символов, совершенствование визуальной памяти.

Описание: обучающийся не переписывает весь текст или предложение сразу, а делает это фрагментарно (по слогам или небольшим словам), запоминая каждый фрагмент перед его воспроизведением на бумаге.

Инструкция: подготовьте лист с напечатанным коротким предложением или небольшим текстом для переписывания. Разделите материал на логические фрагменты (слоги или краткие смысловые единицы). Представьте ребенку первый фрагмент предложения. Предложите вашему ребёнку тщательно изучить и запомнить представленный фрагмент. Затем скройте текст и попросите воспроизвести первую часть предложения письменно, опираясь на память. Раскройте оригинал для совместной проверки написанного. При обнаружении неточностей, проведите коррекцию вместе. Продолжайте работу с последующими частями предложения, используя аналогичную методику. По завершении записи полного предложения, предложите ребёнку прочесть его полностью и сверить с исходным материалом.

#### Упражнение 2: "Зрительный диктант с картинками"

Цель: совершенствование визуальной памяти, формирование внимательности к нюансам, отработка правильного написания изученной лексики.

#### Упражнение "Фотографическая память"

Описание: ребёнок запоминает простое слово, написанное на карточке с иллюстрацией, после чего воспроизводит его по памяти без зрительной опоры.

Инструкция: создайте набор карточек с изображениями элементарных предметов (собака, стол, рыба, шар и подобные) и напишите название каждого предмета печатными буквами под картинкой. Продемонстрируйте ребёнку первую карточку, вместе произнесите название предмета и прочитайте подпись. Дайте ребёнку время изучить написание слова и постараться его запомнить. Затем уберите карточку из поля зрения и предложите ребёнку самостоятельно записать запомненное слово. После выполнения задания вновь покажите карточку для самопроверки. При обнаружении неточностей обсудите их и предложите ребёнку

повторно написать слово корректно. Продолжайте упражнение со следующими карточками.

### Творческие письменные задания

#### Упражнение 1: "Дополни фразу"

Цель: совершенствование навыков письменного выражения мыслей, улучшение грамматических конструкций и стимулирование креативного мышления.

Описание: участнику предлагаются незавершенные фразы, которые требуется дополнить логически связанными словами или выражениями.

Инструкция: подготовьте набор карточек или распечатку с началом фраз (примеры: "В зимнем лесу деревья...", "Дождь барабанит по...", "Мой любимый герой умеет..."). Зачитайте ребенку первую незавершенную фразу. Попросите его придумать оригинальное и осмысленное завершение, которое логически продолжит предложенное начало.

#### Развитие письменных навыков

Предложите ребенку сначала вслух завершить начатое предложение своими словами. После этого попросите его написать предложение целиком, включая придуманное окончание. Продолжайте работу с другими незавершенными предложениями. Хвалите ребенка за нестандартные и интересные решения.

#### Упражнение 2: "История по картинкам"

Цель: формирование навыков последовательного письменного изложения, развитие способности создавать связный рассказ, тренировка логического мышления и фантазии.

Описание: покажите ребенку последовательность изображений с единым сюжетом. Задача ребенка - придумать и записать небольшой рассказ, основываясь на представленных картинках. Методические указания: Выберите комплект из 3-4 изображений, образующих простой сюжет (к примеру, "Мальчик идет в парк", "Встречает щенка", "Играет с ним", "Возвращается с ним домой"). Расположите иллюстрации перед ребёнком в правильном порядке развития событий.

Попросите ребёнка тщательно изучить каждую картинку и поразмышлять о сюжете, который они составляют вместе. Проведите диалог о содержании каждой иллюстрации с помощью уточняющих вопросов (О чём эта картинка? Кто на ней изображён? Какие действия совершают персонажи?). Предложите ребёнку словесно пересказать историю по картинкам. После этого попросите записать придуманную историю, создавая фразы к отдельным изображениям или формируя цельное повествование. Окажите поддержку при затруднениях, предлагая подходящие выражения. Совместно прочтите созданную историю и обязательно отметьте достижения ребёнка.

Предложенная система заданий является многогранным решением проблемы нарушения письменной речи у учеников начальных классов. Этот инструментарий отличается фундаментальным подходом, направленным не только на устранение внешних проявлений дисграфии, но и на формирование базовых компетенций, необходимых для грамотного письма.

Методика включает разнообразные упражнения, развивающие мелкую моторику, слуховое восприятие, лингвистические способности и навыки целостного письменного выражения мыслей. Особенность данного подхода заключается в поэтапном формировании необходимых навыков, начиная с элементарных умений – двигательной координации, аудиального различения звуков и визуального восприятия, что создает надежную платформу для последующего освоения письма.

Положительное начало методики – последовательное наращивание сложности и вариативность упражнений, обеспечивающие ребёнку возможность развиваться в удобном ритме, не теряя энтузиазма. Задания имеют прикладной характер – они конкретны и легко реализуемы, что делает систему доступной как учителям, так и семьям.

Методика отличается адаптивностью, позволяя настраивать программу под особенности каждого ученика.

Систематическое использование данного комплекса может существенно улучшить письменные навыки детей с нарушениями письма, снизить количество ошибок, сделать почерк разборчивее и укрепить самооценку ребёнка.

Все упражнения для корректировки дисграфии можно интегрировать в занятия по русскому языку. Для примера мы взяли урок в пятом классе на тему: правописание безударных гласных в корне слова.

### 2.3. Технологическая карта урока по теме «Правописание безударных гласных в корне слова»

**Класс:** 5

**Тема:** Правописание безударных гласных в корне слова. Повторение и закрепление.

**Тип урока:** Урок повторения, систематизации и закрепления знаний.

**Планируемые результаты:**

**Личностные:**

- Формирование устойчивого интереса к изучению русского языка, осознание его красоты и богатства.
- Развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи при работе в паре и индивидуально.
- Формирование позитивного отношения к процессу обучения, преодоление трудностей в учении.
- Осознание важности грамотного письма для успешной коммуникации.

**Метапредметные:**

- **Познавательные:**
  - Извлекать необходимую информацию из учебника, схем, таблиц.
  - Анализировать слова, выделять значимые части слова (корень), определять ударные и безударные гласные.
  - Устанавливать причинно-следственные связи при подборе проверочного слова.
  - Классифицировать слова по наличию/отсутствию данной орфограммы.
  - Осуществлять операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения.
- **Коммуникативные:**
  - Формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать ее.
  - Участвовать в диалоге, слушать и понимать других, строить понятные для партнера высказывания.

о Строить монологическое высказывание (объяснение выбора написания).

о Работать в паре, распределять функции, осуществлять взаимоконтроль.

• **Регулятивные:**

о Определять и формулировать цель урока с помощью учителя и самостоятельно.

о Планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей.

о Осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль по результату и способу действия.

о Оценивать правильность выполнения действия, вносить необходимые коррективы.

**Предметные:**

• Знать правило правописания безударных гласных в корне слова, проверяемых ударением.

• Уметь находить слова с данной орфограммой.

• Уметь подбирать проверочные слова (изменение формы слова или подбор однокоренного слова).

• Уметь применять правило на письме, объяснять выбор написания.

• Совершенствовать навык грамотного письма.

**Ход урока:**

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Время
Оргмомент	<ul style="list-style-type: none"> <li>Приветствует учащихся.</li> <li>Проверяет готовность к уроку (наличие учебника, тетради, ручки, карандаша).</li> <li>Создает благоприятную рабочую атмосферу, произнося напутственные слова.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Отвечают на приветствие учителя.</li> <li>Проверяют свои учебные принадлежности.</li> <li>Занимают свои места, готовятся к работе.</li> </ul>	2 минуты
Мотивация к	<ul style="list-style-type: none"> <li>Предлагает прочитать</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Читают</li> </ul>	10

<p>учебной деятельности. Актуализация ранее полученных знаний. Целеполагание</p>	<p>на доске (или на слайде/карточке) список слов с пропущенными безударными гласными в корне (например: л_са, р_ка, тр_ва, г_ра, в_да, кр_гом, р_дной, кр_й).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Проводит беседу, задавая вопросы: "Что общего у всех этих слов?", "Какая орфограмма пропущена?", "Почему эту гласную называют безударной?", "В какой части слова находится эта гласная?", "Как проверить безударную гласную в корне слова?" (Подводит к ответу и формулировке правила).</li> <li>• Предлагает открыть учебник Т. А. Ладыженской на странице с правилом о безударных гласных (называет конкретный параграф/страницу).</li> <li>• Организует проговаривание алгоритма проверки безударной гласной, используя визуальную опору (схему, плакат на доске). Для учащихся с дисграфией этот алгоритм должен быть максимально наглядным и простым для восприятия, возможно, с использованием карточек с каждым шагом.</li> <li>• Подводит учащихся к формулированию цели урока: "Итак, мы вспомнили правило. Как вы думаете, чем мы будем заниматься сегодня на уроке? Какая наша главная цель?"</li> </ul>	<p>предложенные слова.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Отвечают на вопросы учителя, актуализируя свои знания о безударных гласных в корне.</li> <li>• Находят правило в учебнике, читают его хором и индивидуально.</li> <li>• Участвуют в проговаривании алгоритма проверки, опираясь на свои знания и визуальную опору.</li> <li>• Формулируют цель урока (совместно с учителем).</li> </ul>	<p>минут</p>
<p>Решение учебных</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Предлагает открыть учебник Т.А. Ладыженской на</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Открывают учебник, находят</li> </ul>	<p>25 минут</p>

<p>ситуаций (работа с текстом и словами)</p>	<p>определенном упражнении (выбирает упражнение, содержащее слова с безударными гласными в корне, возможно, в тексте).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Просит прочитать задание и текст/слова.</li> <li>• Организует коллективную работу: учащиеся по очереди выходят к доске, записывают слово с пропущенной буквой, выделяют корень, ставят ударение, называют безударную гласную, подбирают проверочное слово, записывают его, ставят ударение, объясняют выбор буквы, опираясь на алгоритм. Остальные учащиеся работают в тетрадях, записывая слова и выполняя разбор.</li> <li>• Адаптация для дисграфии: При работе у доски можно использовать карточки со словами, где пропущена только одна буква или даны варианты выбора (а/о, е/и). Ученик может устно проговорить проверку, прежде чем вписать букву. При записи в тетрадь напоминает о необходимости четкого написания, возможно, разрешает использовать специальные тетради или ручки с утолщенным грифелем. Не торопит.</li> <li>• Проводит специальные упражнения, адаптированные из предоставленной работы, направленные на закрепление правила и коррекцию</li> </ul>	<p>указанное упражнение, читают задание.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Читают текст/слова из упражнения.</li> <li>• Участвуют в коллективной работе у доски и в тетрадях: выходят к доске, записывают слово, выполняют фонетический и морфемный анализ (ударение, корень), подбирают проверочное слово, объясняют написание. Остальные записывают в тетрадь.</li> </ul>
--	--	--

	<p>трудностей, связанных с дисграфией:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Адаптированное упражнение "Поэтапное копирование". Учитель выбирает короткое предложение или небольшой абзац из упражнения в учебнике, которое содержит слова с безударными гласными в корне. Предлагает учащимся переписать его, но не всё сразу. Учитель делит текст на короткие фрагменты (2-3 слова, содержащие орфограмму, или слово с орфограммой и следующее за ним). Учащиеся сначала читают и запоминают первый фрагмент, затем записывают его по памяти, проговаривая про себя (или шепотом) проверяемое слово и проверочное. После записи фрагмента сверяют с оригиналом и переходят к следующему.</li> <li>• Адаптация для дисграфии: Для этих учащихся текст может быть напечатан крупным шрифтом. Фрагменты для запоминания могут быть еще короче (одно слово с орфограммой и его проверочное слово, написанное рядом). Учитель может использовать цветное выделение корня и гласных.</li> <li>• Адаптированное упражнение "Зрительный диктант с картинками" (из документа, тип "Фотографическая память"): Учитель заранее готовит</li> </ul>		
--	---	--	--

	<p>карточки. На одной стороне карточки - картинка (например, лес, река, гора, поле), на другой - слово с безударной гласной в корне, обозначающее эту картинку, и рядом проверочное слово (например, ЛЕСА - ЛЕС, РЕКА - РЕКИ). Учитель показывает карточку с картинкой и словом на несколько секунд, затем убирает. Учащиеся должны записать слово с безударной гласной по памяти, проговаривая проверочное слово.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Адаптация для дисграфии: Использовать небольшое количество карточек (5-7). На карточке слово может быть написано крупным шрифтом, безударная гласная в корне выделена цветом. Разрешить ученику проговаривать проверочное слово вслух перед записью.</li> <li>• Упражнение "Вставь букву и объясни" (по типу из документа): Учащимся раздаются карточки или листочки с напечатанными словами, где пропущена безударная гласная в корне, и даны варианты выбора в скобках (например: з_мля (е/и), с_лач (и/е), д_жди (а/о)). Учащиеся выбирают правильную букву, вписывают ее и устно или письменно (для тех, кто может) подбирают проверочное слово.</li> </ul>		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Адаптация для дисграфии: Использовать крупный шрифт. На карточке может быть меньше слов. Разрешить только вписывание буквы, а проверку проговорить учителю индивидуально или в паре с более сильным учеником.</li> </ul>		
Обобщение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Проводит беседу, подводящую итоги урока, задавая вопросы: "Какое правило мы сегодня повторяли и закрепляли?", "В какой части слова находится эта орфограмма?", "Как найти безударную гласную в корне?", "Как подобрать проверочное слово?", "Почему важно уметь проверять безударные гласные?".</li> <li>• Просит одного-двух учащихся еще раз проговорить алгоритм проверки.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Отвечают на вопросы учителя, обобщая полученные знания.</li> <li>• Проговаривают правило и алгоритм проверки безударных гласных в корне.</li> </ul>	5 минут
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Предлагает учащимся оценить свою работу на уроке. Задает вопросы: "Что нового вы сегодня узнали или хорошо повторили?", "Какое задание было самым интересным?", "Какое задание вызвало трудности?", "Над чем еще нужно поработать?".</li> <li>• Может использовать визуальные средства для обратной связи (например, поднять карточку определенного цвета: зеленый - все понятно, желтый - есть вопросы, красный - было трудно).</li> <li>• Адаптация для</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Отвечают на вопросы учителя, оценивают свое участие и понимание темы.</li> <li>• Выражают свое отношение к уроку (вербально или невербально).</li> </ul>	3 минуты

	дисграфии: Задаёт простые, конкретные вопросы. Разрешает ответить жестом или выбором карточки. Учитель может провести краткую индивидуальную беседу с каждым учеником, испытывающим трудности.		
Домашнее задание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Объясняет домашнее задание, предлагая дифференцированные варианты:</li> <li>• Обязательное для всех: Повторить правило (указать параграф в учебнике Ладыженской).</li> <li>• Основное: Выполнить упражнение №... (указать номер из учебника), где требуется найти слова с безударными гласными в корне и подобрать к ним проверочные слова, записать пары слов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выполнить упражнение с меньшим объемом слов (например, только первую часть упражнения или четные/нечетные слова).</li> <li>• Выполнить задание на индивидуальной карточке (например, вставить пропущенные буквы, выбрав из предложенных вариантов, или соединить слова с проверочными).</li> <li>• Используя адаптированное упражнение из документа: Выписать 5 слов с безударной гласной в корне из текста упражнения №... в учебнике и рядом написать проверочные слова.</li> <li>• Используя адаптированное упражнение из документа: Выполнить "Зрительный диктант" с 3-4</li> </ul>	2 минуты

		карточками (теми же, что использовались на уроке).	
--	--	--	--

## 2.4. Анализ результатов контрольного тестирования

С целью определить результативность учебного эксперимента, мы осуществили проверочное исследование. Методология, материалы и критерии оценивания проверочного исследования совпадали с исходным диагностическим тестированием. Результаты обоих испытаний были проанализированы в сравнении.

В рамках проверочного исследования изучался навык копирования текста. Сравнительные данные по этому навыку из обоих этапов эксперимента были систематизированы в сводной таблице.

Изучение полученных данных показывает, что во время проверочного этапа исследования ученики продемонстрировали позитивную динамику в навыках копирования текста.

В работе не наблюдались погрешности, обусловленные недостаточным развитием фонематического слуха, лексико-грамматическими трудностями, оптическими нарушениями или орфографическими проблемами. Однако были выявлены недочеты, свидетельствующие о неполной сформированности фонематического восприятия.

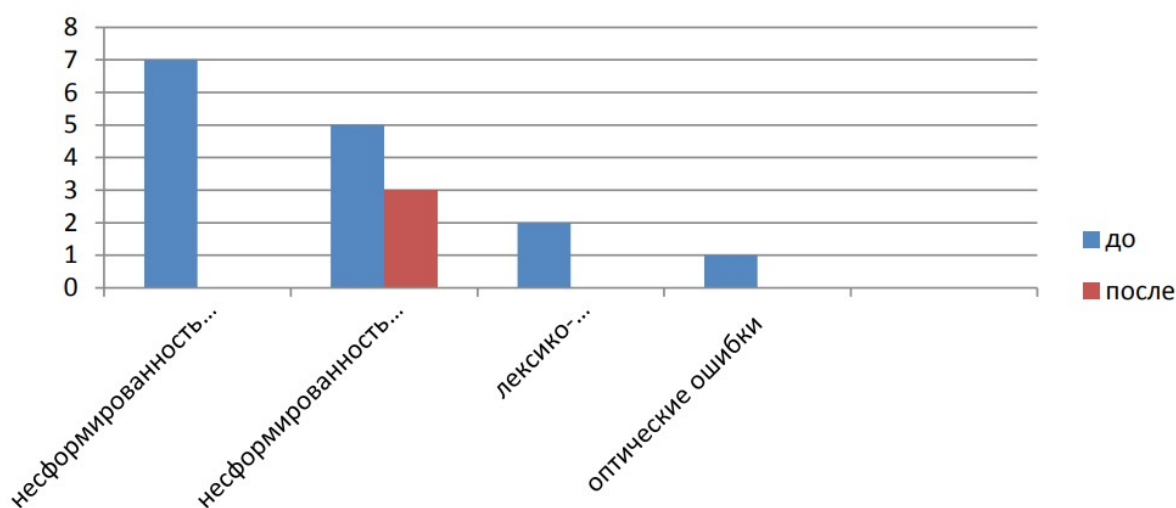


Рис. 3. Данные анализа результатов обследования процесса списывания контрольного и констатирующего экспериментов

Исследуя результаты наблюдения за процессом копирования текста (график 3), заметно, что единственные сохранившиеся неточности у школьников связаны

с недостаточным развитием способности различать звуки речи. В рамках финальной стадии эксперимента было изучено письмо, выполненное без опоры на образец.

Согласно полученным сведениям об автономном письме, у трех учеников полностью устранились погрешности, обусловленные неполным формированием фонематического восприятия.

Два ученика прекратили совершать ошибки, выражающиеся в отсутствии гласных в словах, что в сумме дало пять учащихся, полностью избавившихся от недочетов, связанных с неразвитостью распознавания звуков. Количество ошибок в грамматике, лексике и орфографии при самостоятельном написании текста сократилось. Искажений в начертании букв не выявлено.

Изучение диаграммы 4 показывает положительную динамику: реализованные меры привели к заметному сокращению количества неточностей всех категорий при индивидуальной письменной работе учащихся.

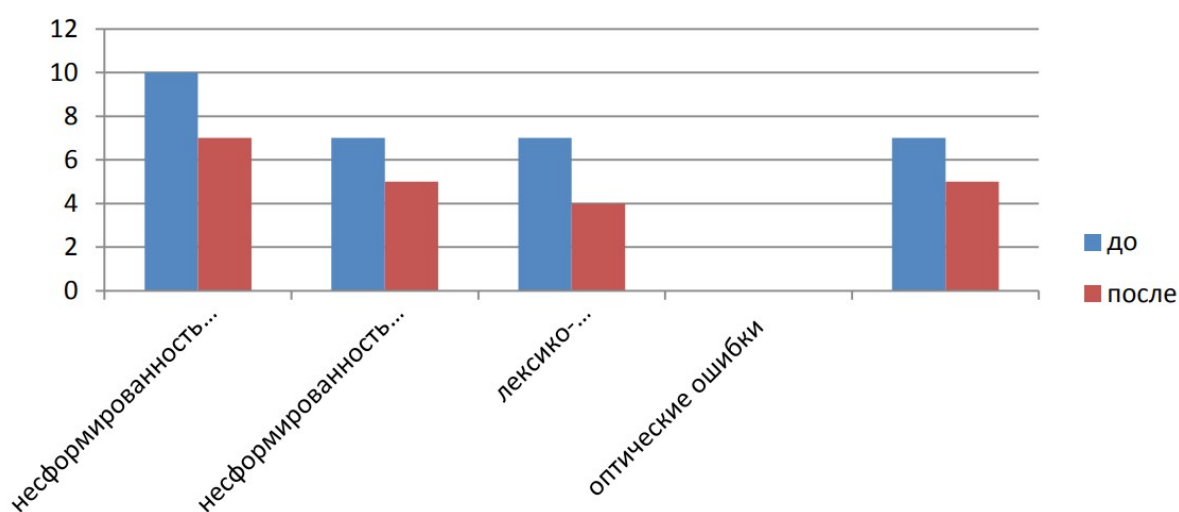


Рис. 4. Данные анализа результатов обследования самостоятельного письма контрольного и констатирующего экспериментов

Изучая результаты проверки письменных навыков в ходе финального тестирования, заметно, что большая часть участников всё ещё допускает ошибки при письме под диктовку, копировании и самостоятельном написании текста, хотя их количество значительно сократилось. Это свидетельствует об устойчивости выявленных нарушений, и двухмесячный период корректирующих

занятий оказался недостаточным – требуется продолжительная работа для полного исправления проблем.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение данной работы, посвященной теме обучения школьников с дисграфией грамотному письму, следует отметить, что цель исследования, заключающаяся в изучении особенностей коррекции дисграфии у школьников и определении направлений и содержания работы по устранению нарушений письма, была достигнута.

В ходе работы был проведен теоретический анализ научно-методической литературы, позволивший рассмотреть различные подходы к определению, классификации и коррекции дисграфии. Экспериментальное исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Констатирующий эксперимент выявил у школьников стойкие специфические ошибки письма, обусловленные несформированностью фонематического слуха и восприятия, а также лексико-грамматическими и орфографическими трудностями. Разработанный комплекс упражнений, направленный на коррекцию выявленных нарушений, был реализован в рамках формирующего эксперимента.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал положительную динамику в процессе письма у испытуемых. Наблюдалось существенное снижение количества ошибок по всем исследуемым группам, особенно в письме по слуху, списывании и самостоятельном письме. В частности, у ряда детей практически исчезли ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха и восприятия, уменьшилось количество лексико-грамматических и орфографических ошибок.

Тем не менее, необходимо отметить, что, несмотря на заметное улучшение, полного устранения дисграфических ошибок не произошло. Это свидетельствует о стойкости данных нарушений и подтверждает необходимость более длительной и систематической коррекционной работы. Предложенный комплекс упражнений показал свою эффективность в краткосрочной перспективе и может служить основой для дальнейшей разработки методических рекомендаций по обучению грамотному письму школьников с дисграфией.

Таким образом, данное исследование вносит вклад в понимание проблемы коррекции дисграфии и подчеркивает важность комплексного подхода, включающего развитие фонематических процессов, моторных навыков и орфографической зоркости. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с изучением долгосрочного эффекта предложенной методики, а также с разработкой индивидуализированных программ коррекции дисграфии с учетом различных форм и степени выраженности нарушений письма.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адиян, А.А., Бочкарева, Т.А. Дисграфия у младших школьников: опыт практического анализа / А.А. Адиян, Т.А. Бочкарева. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных трудов. – Саратов, 2013. – 184с. - ISBN 978-5-906522-99-3. – Текст: непосредственный.
2. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция». Под ред. О.А. Величенковой. М.: Изд-во «Логомаг», 2018. - С. 76-95.
4. Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б. Дисграфия: нейропсихологический и психологопедагогический анализ // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (14-16 марта 2002 г.С.-Петербург). – СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2004. - С. 82-97.
5. Бельдина Е.В. Развитие орфографической зоркости. // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 35 – 39.
6. Богаткова А.К., Медведева Е.Ю. Коррекция фонематической стороны речи старших дошкольников как профилактика нарушений письма и чтения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 60 (1) С. 37-40.
7. Брындина И.В., Гогилашвили Н.Н., Клочкова В.П. Особенности нарушения письма у младших школьников / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://urok.1sept.ru/>
8. Дорофеева С.В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: file:///C:/Users/ /lingvisticheskie-aspekty-korreksii-disleksii-i-disgrafii-opytuspeshnogo-primeneniya-kompleksnogo-podhoda.pdf
9. Жулина Е.В., Шапов А.Н. Внешняя речь и ее влияние на становление речи ребенка // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (12).

10. Иншакова О.Б. Нарушение письма и чтения у уч-ся правой и левой. Дисс. ... к.п.н. – М., 1995.
11. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб.: Гиппократ, 2005. - 224с. - ISBN 5-8232-0163-Х. – Текст: непосредственный.
12. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма / А.Н. Корнев. — СПб., 2003.
13. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. - СПб., 1997.
14. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И.Лалаева, Л.В. Венедиктова. - СПб., 1997. – 170с. - ISBN 5-233-00320-1. – Текст: непосредственный.
15. Лалаева, Р.И., Прищепова, И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. - СПб., 1999. – 63с. - ISBN 5-8064-0521-4. – Текст: непосредственный.
16. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
17. Левина, Р.Е. Проявления дисграфии у детей с ОНР младшего школьного возраста / Р.Е. Левина. - Текст: непосредственный // Постулат. - 2018. - №4. - С. 25-32.
18. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. - М.: Академия, 2002. – 340 с. - ISBN 5-7695-1011- 0. –Текст: непосредственный.
19. Садовникова, И.Н. Нарушение речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – Текст: непосредственный. - М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с. - ISBN 5-87065-036-4. – Текст: непосредственный.
20. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. - М.: «Владос», 1995. - 256 с.

21. Сейфулина С.А. Развитие у детей умения ставить орфографические задачи. // Начальная школа плюс до и после. – 2004. – № 3. – С. 40 – 42.
22. Сиротюк, А.Л. Коррекция обучения и развития школьников [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М., 2001. – 48 с. 66
23. Соловейчик М.С., Харченко О.О. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах. / О.О. Харченко, М.С. Соловейчик. // Начальная школа. – 2006. – 76 с.
24. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С.С. Ляпидевского. - М., 1969. - С. 39-45.
25. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева. – Текст: непосредственный // Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С.С. Ляпидевского. - М., 1969. - С. 39-45.
26. Хватцев, М. Е, Аграфия и дисграфия [Текст] / М. Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии. - М., 1997. – С.113-120.
27. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] : Пособие для студентов пед. ин-тов, методистов и воспитателей дет. садов / проф. М. Е. Хватцев. - 2-е изд., испр. и доп. – М. : Учпедгиз, 1961. – 207 с.
28. Хомская, Е. Д. Нейропсихология [Текст] : учеб. для студентов по направлению «Психология» и спец.»Психология» и «Клинич. Психология» / Е. Д. Хомская. –3-е изд., перераб. и доп. – СПб [и др.] : Питер, 2003. – 496 с.
29. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и восстановление [Текст] : учеб. пособие / Л. С. Цветкова; Моск. психол.-социал. ин-т. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; 70 Воронеж: МОДЭК, 2005. – 360 с.
30. Цветкова, Л. С. Мозг интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности [Текст] / Л. С. Цветкова. – М. : Просвещение, 1995. –304с.

31. Эльконин, Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста [Текст] / Д. Б.Эльконин // Доклады АПН РСФСР.. – 1957. – №1. – С.107-110.

32. Яковлев, С. Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Ленингр. гос. пед. ин-т А. И. Герцена. – Ленинград, 1988. – 156 с.

33. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / А. В. Ястребова – М. : АРКТИ, 1997. – 214с.

34. 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 [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.

35. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений [Текст] / А. В. Ястребова. – М. : АРКТИ, 1999. – 120 с.

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

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методика обследования письма

Диктант «Гроза»

Стоит тёплый летний день. По небу плывёт большая туча. Вот ударил сильный гром. На землю упали первые капли дождя. Полил дождик. Куда бежать? Вася и Юля укрылись под навесом.

Письменный текст «Мышки»

Собрались старые и малые мышки у норки. Уши у них кверху торчат, слушают. Кот Вася у печки лежит, поджидает мышек. Диктант слов различной слоговой структуры Куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть, перепрыгнуть

Обследование процесса списывания включало следующие пробы: Списывание рукописными буквами с печатного образца и списывание прописными буквами с рукописного образца:

- букв (прописных и строчных);
- слогов;
- слов;
- предложений;
- текста.

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие пробы:

1. Записать слова (подписи к предметным картинкам);
2. Придумать предложение и записать его;
3. Записать предложения (подписать сюжетные картинки);
4. Составить и записать предложения из данных слов;
5. Составить и записать рассказ (предложены серии сюжетных картинок).

Анализ ошибок письма:

1. Специфические замены или смешения букв близких по артикуляционным и акустическим признакам.

2. Нарушение звуковой структуры слова. Опущение стечения согласных, добавление согласных звуков.
3. Нарушение слоговой структуры слова.
4. Лексические замены.