

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.
Астафьева» (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Михайлова Тамара Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением
языкового анализа и синтеза, у младших школьников
с общим недоразвитием речи III уровня

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедическое
сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой:

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

10 11 2025г. Он

Руководитель магистерской программы:

к.п.н. доцент Брюховских Л.А

10 11 2025г. Л.Бр

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Проглядова Г.А.

10 11 2025г. Г.Пр

Обучающийся: Михайлова Т.С.

10 11 2025г. Т.Мих

Оценка _____

Красноярск 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НАРУШЕНИЕМ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	7
1.1. Психофизиологические механизмы дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза.....	7
1.2. Особенности проявления дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	10
1.3. Обзор современных методик по коррекции дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	15
Выводы по главе I	21
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, КАК СРЕДСТВО ДИСГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НАРУШЕНИЕМ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..	22
2.1. Паспорт и жизненный цикл проекта	22
2.2. Предпроектный этап проекта	28
2.3. Разработческий этап и этап апробации	46
2.4. Результативно оценочный этап	52
Выводы по главе II	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64
ПРИЛОЖЕНИЯ	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется тем, что в последние годы в начальной школе отмечается устойчивая тенденция к увеличению числа обучающихся, имеющих различные формы дисграфии. Возникновение данного нарушения связано с недостаточным развитием ряда психических функций, что приводит к частичному искажению процесса письма как сложной психолингвистической деятельности. У младших школьников дисграфия проявляется в виде повторяющихся и устойчивых ошибок на письме, которые не обусловлены незнанием орографических норм.

По данным исследований, примерно треть детей младшего школьного возраста сталкиваются с подобными трудностями. Распространено мнение, что причиной данной проблемы являются изменения в образовательных системах, ведущие к переутомлению и перегрузке школьников, однако это утверждение не имеет научного подтверждения. Кроме того к ошибочным представлениям можно отнести утверждение о том, что дисграфия является следствием умственной отсталости.

Подчеркнем, что дисграфия не исчезает самопроизвольно и требует систематической коррекционной работы. Специалисты – педагоги, логопеды, психологи выделяют несколько разновидностей данного нарушения, в основе которых лежат разные механизмы: трудности фонематического анализа, смешение близких по артикуляции звуков, трудности овладения зрительным образом буквы, смешение букв, близких по написанию (М.Е. Хватцев [52]; О.Л. Токарева [48]; Р.И. Лалаева [27]; О.Б. Иншакова [23]; И.Н. Садовникова [46]; А.Н Корнев [26]). В письме могут отражаться дефекты развития речи ребенка, трудности языкового анализа, речевого внимания (Р.Е. Левина [29]; Р.И. Лалаева [28]; И.Н. Садовникова [47]). Этот перечень не является исчерпывающим, что свидетельствует о многофакторности проблемы.

Для определения механизмов возникновения дисграфии необходимо проводить анализ специфических ошибок письма, исследовать взаимосвязь нарушений письменной речи с особенностями психических процессов. В

коррекционной педагогике накоплен значительный теоретический и практический материал, касающийся симптоматики данного нарушения.

Несмотря на наличие точных методов диагностики психических функций, комплексный подход, включающий нейропсихологическое исследование, все еще используется недостаточно широко. А.Н. Корнев [26] отмечает в своих трудах, что существующая система классификации дисграфий разработана не в полной мере и в основном представлена педагогическими интерпретациями.

Таким образом, исследование различных форм дисграфии остается актуальным направлением в логопедической науке и требует дальнейших разработок и исследований. Наиболее распространенной формой у младших школьников является дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза. Учитывая, что одной из центральных задач логопедии является профилактика и коррекция речевых нарушений, данная работа посвящена изучению возможностей повышения эффективности этого процесса.

Анализ научной и методической литературы позволил определить ключевую проблему исследования: каким образом коррекционно-педагогическая программа способствовать успешному преодолению дисграфии, связанной с нарушением звукового анализа и синтеза, у детей с общим недоразвитием речи III уровня в рамках проектной деятельности.

Актуальность и теоретическая значимость проблемы позволяет нам определить объект, предмет, цель, задачи исследования.

Цель проектирования заключается в разработке, апробации и оценке программно-методического комплекса, направленного на коррекцию дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у младших школьников с ОНР III уровня.

Объект проектирования: процесс формирования навыков письма у младших школьников.

Предмет исследования: содержание программно-методического

комплекса, направленного на преодоление дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

Продукт проекта: программно-методический комплекс по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза «Я умею грамотно писать».

Идея проекта заключается в том, что результативность коррекционной работы повышается при поэтапном формировании умственных действий, реализованных в рамках специально разработанного комплексе логопедических упражнений «Я умею грамотно писать».

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую, логопедическую и методическую литературу по проблеме дисграфии;
2. Провести обследование письменной речи учащихся вторых классов и проанализировать полученные данные;
3. Разработать программно-методический комплекс, направленный на коррекцию дисграфии, вызванной нарушением языкового синтеза.

Теоретико-методологическую основу проектирования составили: Положения о психофизиологических механизмах, психологической структуре процесса письма, дисграфии – А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова). Научные исследования по проблеме нарушений письменной речи И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, Е.В. Мазановой, Т.А. Аристовой и др.

Методы проектирования: теоретические методы: изучение и анализ философской, психологической, педагогической литературы по теме, анализ педагогических программ, изучение и обобщение педагогического опыта в системе начального общего образования; эмпирические методы: педагогическое наблюдение, опрос, беседа, анализ результатов деятельности детей.

Методы проектирования: моделирование целостного видения проекта; научно-методическое обоснование темы с использованием теоретических

доказательств ее актуальности, предвидение предполагаемых результатов; предварительная оценка значимости проекта, его инновационного потенциала и эффективности; реализация проекта доступными для достижения педагогической цели средствами: исследовательскими, дидактическими, организационными, методическими, технологическими, и т.д.; организация и проведение диагностических мероприятий по проекту; выявление результатов и подведение итогов проведенной научно-исследовательской работы.

Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке и внедрении в практику программно-методического комплекса по преодолению дисграфии на почве нарушения звукового анализа и синтеза.

Теоретическая значимость заключается в анализе и обобщении материалов по научно-теоретическим основам преодоления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, а также методик обследования и коррекции.

Экспериментальная база исследования: МАОУ СШ №63 г. Красноярска, обучающиеся 2-х классов с ОНР III уровня.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НАРУШЕНИЕМ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Психофизиологические механизмы дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза

Письмо представляет собой многоуровневый и сложный психофизиологический процесс, в котором взаимодействуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный и двигательный. Их согласованная работа обеспечивает переход от артикуляции звука к его фонемному, графическому и моторному представлению.

Эффективное овладение письмом возможно лишь при достаточном уровне развития устной речи, поскольку письмо является высшей формой речевой деятельности, опирающейся на устноречевые механизмы.

В отличие от устной формы речи, письменная речь не развивается спонтанно и требует специального, целенаправленного обучения. Для успешного усвоения навыков письма ребенок должен четко различать звуки родного языка, удерживать их последовательность, а также знать соответствующие графические символы и не путать их по начертанию. Кроме того, он должен владеть устойчивыми двигательными навыками, обеспечивающими плавность и координацию письма.

Освоение письма предполагает формирование устойчивых связей между звуковыми и буквенными образами, а также синхронизацию зрительного восприятия (того, что ребенок видит) и двигательного компонента (того, как он пишет).

К основным предпосылкам формирования навыка письма относятся:

- высокий уровень развития устной речи и произвольное владение ею;
- способность анализировать звуковой состав слова, то есть выделять

звуки в их последовательности;

- сформированность пространственного восприятия, необходимого для правильного расположения графических символов на письме.

Навык письма можно рассматривать как психомоторное явление, которое, хотя и связано с языковой системой, имеет собственную сенсомоторную и когнитивную основу. Письмо – это не просто языковой процесс, но и особый вид графомоторной деятельности, в котором языковые, моторные и зрительные функции образуют единую функциональную систему.

Проблема обучения письму остается актуальной и сегодня. Вопросы формирования данного навыка нашли отражение в трудах Н.А. Агарковой, А.Р. Лурии, Л.Н. Ефименкова, Л.Н. Садовникова, О.Н. Яворской и других исследователей.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, письмо как вид деятельности включает три ключевых операционных компонента:

1. Символическое обозначение звуков речи (фонем). Этот процесс предполагает развитие способности к символизации – умению использовать условные знаки для обозначения звуков. Формирование данного навыка тесно связано с развитием фонематического восприятия и языкового сознания, которые проходят несколько стадий:

- дофонетическая стадия (отсутствие звуковой дифференциации);
- начальная стадия (выделение наиболее заметных фонем при отсутствии различных сходных звуков);
- этап дифференциации (установление устойчивых различий между звуками);
- стадия формирования правильных звуковых образов;
- завершение развития фонематического восприятия (ребенок адекватно различает и произносит звуки);
- осознание звуковой структуры слова.

2. Моделирование звукового состава слова при помощи графических

символов. На начальном этапе обучения грамоте формируются операции фонологического структурирования речи – преобразование последовательности фонем во временной плоскости в пространственную последовательность букв. Этот процесс осуществляется параллельно с фонематическим анализом и графомоторной записью.

3. Графомоторные операции, которые завершающим звеном в процессе письма. Они включают зрительно-моторную координацию, обеспечивающую точность, ритмичность и разборчивость письма. К 6-8 годам зрительно-моторная координация становится ведущей в формировании почерка и считается важным показателем школьной зрелости ребенка.

Л.С. Выготский писал, что письменная речь, несмотря на то, что имеет тесную связь с устной речью, несколько не повторяет историю развития устной речи (на связь письма с речью указывали также А.Р. Лuria, Б.Г. Ананьев, Р.Е. Левина и др.). Кроме того, письменная речь не является простым переводом устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма.

Характеризуя письменную речь, Л.С. Цветкова указывает на её психологические особенности: произвольность и сознательность деятельности. Говоря о произвольности письменной речи, Л.С. Цветкова имеет ввиду, что при обучении письму звуковая форма требует расчленения, анализа и синтеза (в отличие от устной речи, которая автоматизирована) [53].

Согласно А.Н. Леонтьеву, для каждой деятельности характерна трехфазность: побудительно-мотивационная фаза (потребности, мотивы и цели деятельности), ориентировочно-исследовательская (выбор средств и способов осуществления деятельности) и исполнительная (операциональный состав) [30]. В соответствии с этим Л.С. Цветкова выделила три уровня организации письменной речи: психологический, лингвистический, психофизиологический [53].

Каждая из перечисленных операций представляет собой относительно самостоятельный навык, обеспеченный психологическим механизмом.

Особенность письма как комплексного вида деятельности заключается в необходимости интеграции и согласованности всех трех компонентов.

Чем слабее выражен фонетический принцип языка, тем сложнее процесс моделирования звуковой структуры слов и тем выше когнитивная нагрузка на ребенка. В русском языке, несмотря на существование морфологических и традиционных правил правописания, фонетический принцип остается ведущим, что определяет специфику усвоения письма и коррекционной работы при его нарушениях [37].

1.2. Особенности проявления дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Дисграфия, возникающая вследствие недоразвития процессов языкового анализа и синтеза, представляет собой специфическое нарушение письма, проявляющееся в виде повторяющихся и устойчивых ошибок, не связанных с незнанием орфографических правил. Основой данного расстройства является несформированность операций языкового анализа и синтеза – на уровне звуков, слогов, слов и предложений. С точки зрения нейропсихологии, подобные нарушения отражают системный характер организации речи, где каждая функция взаимосвязана с деятельностью анализаторных систем.

Недостаточное развитие фонематического восприятия и других психических функций приводит к замедленному формированию у ребенка навыков выделения звукового состава слова, а также затрудняет осознание структуры предложений. Эти умения лежат в основе языкового анализа и, при нарушении, становятся источником трудностей в овладении чтением и письмом.

В научной литературе встречаются различные трактовки понятия «дисграфия». Так, Р.И. Лалаева [28] определяет ее как частичное нарушение

процесса письма, выражающееся в устойчивых ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций.

Корнев А.Н. [26]: «Дисграфия - стойкая неспособность овладения навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствия грубых нарушений зрения и слуха» [16].

И.Н. Садовникова [46] указывает, что это частичное расстройство письменной речи, основной симптом которого – наличие специфических ошибок стойкого характера.

А.Л. Сиротюк [48] подчеркивает неврологическую природу данного явления, связывая его с очаговыми поражениями или функциональными нарушениями коры головного мозга.

Современные исследования показывают, что патогенез дисграфии связан с несвоевременным формированием межполушарных взаимодействий и латерализации речевых функций. В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения. Если латерализация задерживается, а у ребенка наблюдается скрытое левшество, корковый контроль над письмом нарушается, что проявляется в ошибках при выполнении письменных заданий.

У детей с дисграфией отмечается несформированность высших психических функций – восприятия, внимания, памяти, мышления, а также недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы, оптико-пространственных представлений, фонематических процессов, лексико-грамматических навыков. Все создает неблагоприятные условия для полноценного овладения письменной речью.

С позиции психолингвистики дисграфия рассматривается как нарушение процессов порождения письменного высказывания, включая этапы замысла, внутреннего программирования, лексико-грамматического структурирования, фонематического анализа, соотнесения фонем с графемами и моторной реализации под зрительным контролем.

Разнообразие взглядов на причины и механизмы дисграфии обусловлено появление нескольких классификаций данного нарушения.

Таким образом, нейропсихологический подход связывает дисграфию с недоразвитием аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Недостаточность межанализаторных связей затрудняет перекодирование информации – переход от звукового образа к графическому. В зависимости от пораженного звена выделяют:

- моторную дисграфию (при нарушении артикуляции и фонематического восприятия);
- акустическую дисграфию (при дефектах слухового различения фонем);
- оптическую дисграфию (при несформированности зрительно-пространственных представлений).

Согласно клинико-психологическому подходу, А.Н. Корнев [26] выделяет, что у детей с нарушениями письма наблюдается неравномерное развитие психических процессов. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (фонематические, параллические) и метаязыковые (диспрактические, моторные, обусловленные нарушением языковых операций).

Наиболее распространенной в логопедической практике считается классификация Р.И. Лалаевой [28], согласно которой выделяются пять основных форм дисграфии:

1. Артикуляционно-акустическая (связана с нарушением звукопроизношения и фонематического восприятия);
2. Акустическая (обусловлена нарушением фонемного распознавания);
3. Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза;
4. Аграмматическая (вызвана недоразвитием лексико-грамматической стороны речи);

5. Оптическая (связана с несформированностью зрительно-пространственных представлений.

Кроме того, И.Н. Садовникова [47] выделяет понятие эволюционной (ложной) дисграфии, возникающей как естественное проявление временных трудностей при обучении письму.

В логопедической практике нередко встречаются смешанные формы дисграфии, сочетающие признаки нескольких видов. Их проявления выражаются в типичных ошибках: смешении букв, близких по звучанию или написанию, пропусках и перестановках букв и слогов, нарушениях слитости и раздельности написания слов, а также в аграмматизмах. Почерк таких детей неровный, с изменением наклона, высоты и интервала между буквами; наблюдаются замедленный темп письма и частые отклонения от строки.

Определять наличие дисграфии можно только после того, как ребенок овладеет основными техническими навыками письма, обычно к возрасту 8-8,5 лет.

Исследователи отмечают, что наиболее распространенной формой данного нарушения у младших школьников является дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза. Как пишет М.С. Грушевская [12]: «При характерной для последних лет очень малой продолжительности добукварного периода, продолжительность которого ограничивается чуть ли не неделями, очень многие дети просто не успевают овладеть сложнейшим навыком анализа речевого потока. Поэтому не случайно этот вид дисграфии является самым распространенным среди учащихся».

Н.И. Буковцова [8] указывает, что именно эта форма отличается стойкостью проявлений и трудностью коррекции.

А.Н. Корнев [26] подчеркивает, что нарушения языкового анализа и синтеза могут быть следствием общего языкового недоразвития либо несформированности умственных действий анализа и синтеза, основанных на последовательной переработке информации, слухоречевой памяти и произвольном внимании.

В основе данного вида дисграфии лежат трудности в делении предложений на слова, выполнении слогового и фонематического анализа и синтеза. Это приводит к искажению структуры слова и предложения. Наиболее типичными ошибками являются:

- пропуски согласных при их стечении (например, школа-кола);
- пропуски гласных (дома-дма);
- перестановки букв (окно-коно);
- добавление лишних элементов (таскали-тасакали);
- слитное или раздельное написание слов (вдоме, на ступила и т.д.).

По мнению Л.Г. Парамоновой [42], подобные ошибки отражают неспособность ребенка к адекватному членению речевого потока, то есть он не выделяет отдельные звуки, слоги и слова.

Р.И. Лалаева и Л.В. Бенедиктова [28] объединяют ошибки данного типа в две основные группы:

1. Нарушение звукобуквенной структуры слова – перестановки, пропуски, добавления, контаминации букв и слогов (весена-весна, кулбок-клубок);
2. Нарушения структуры предложения – раздельное или слитное написание слов, контаминации словосочетаний (истеплых стран летя грачи).

Таким образом, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза характеризуется недостаточным уровнем сформированности аналитико-синтетической деятельности, что затрудняет переход устной речи к письменной форме. Для ее коррекции требуется системная работа, направленная на развитие фонематических, слоговых и лексико-грамматических операций, лежащих в основе полноценного письма.

1.3. Обзор современных методик по коррекции дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Коррекционная работа по преодолению дисграфии является одним из ключевых направлений логопедической практики. На современном этапе она строится на принципах системности, комплексности и поэтапности формирования письменной речи.

Большинство методик направлено на восстановление нарушенных звеньев языкового анализа и синтеза, развитие фонематических процессов, слухового и зрительного восприятия, пространственных представлений, а также формирование устойчивых связей между звуком, буквой и артикуляционным образом.

Комплексный подход в коррекции письменной речи.

Существующие программы и методики коррекции опираются на работы А.Р. Лурии, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.В. Ахутиной, Л.Г. Парамоновой, Е.В. Мазановой, Е.А. Логиновой, Т.А. Фотековой и других специалистов в области психолингвистики и логопедии.

Современные исследователи рассматривают дисграфию как многофакторное нарушение, требующее междисциплинарного взаимодействия – логопедического, нейропсихологического и психолого-педагогического.

Так, Р.И. Лалаева [28] подчеркивает необходимость поэтапного формирования языкового анализа и синтеза, начиная с развития звуковой и слоговой структуры, затем переходя к работе над предложением и текстом.

В ее методике особое внимание уделяется коррекции фонематических процессов через упражнения, направленные на развитие слухового различия звуков, определение их последовательности и места в слове.

Методика И.Н. Садовникова основана на диагностике структуры нарушений и построении индивидуальных маршрутов коррекционной работы. Автор выделяет несколько этапов:

1. Подготовительный (развитие слухового внимания, фонематического восприятия, навыков звуко-буквенного анализа и синтеза);
2. Основной (формирование умений соотносить звуки с буквами, анализировать и воспринимать слоговую структуру слов);
3. Заключительный (закрепление навыков письма на уровне предложений и связанных текстов).

Система коррекционной работы по И.Н. Садовниковой [46] носит комплексный характер и включает развитие фонематического восприятия, зрительного анализа и синтеза, слухоречевой памяти и пространственной ориентации.

Лингвистический и психолингвистический подход.

В трудах А.Н. Корнева [26] коррекционная работа рассматривается с позиции восстановления речевых механизмов, лежащих в основе письма. Основное внимание уделяется развитию языковых операций анализа и синтеза, а также формированию семантических и грамматических связей.

Автор предлагает последовательность коррекционных действий, в ходе которых ребенок:

- учится делить слова на слоги и звуки;
- устанавливает последовательность звуков и слогов в слове;
- соотносить звуковой и графической образы;
- развивает умение осознавать морфемный состав слова и смысловые отношения между его частями.

А.Р. Лурия рассматривал письмо как многоуровневый функциональный процесс, в котором участвуют различные зоны головного мозга. Его подход к коррекции строится на восстановлении межфункциональных связей, обеспечивающих переход от звука к букве. Упражнения направлены на активацию сенсомоторных систем, развитие

речевого слуха, артикуляционной моторики, зрительно-моторной координации.

Применительно к коррекции письменной речи разработана методика Л.Н. Ефименковой [20], которая предлагает лингвистический подход к пониманию нарушенных механизмов.

Основная задача коррекционной работы, по мнению Л.Н. Ефименковой [21], это воспитание у детей языкового чутья. План коррекционной работы построен в соответствии с программой по русскому языку начальных классов общеобразовательной школы.

1 этап: коррекция устной и письменной речи учащихся первого класса. Основные направления работы:

- слово;
- предложение;
- грамматическое оформление предложения и его распространение;
- работа над связной речью (пересказы, устные сочинения);
- работа над слого-звуковым составом (слоговой состав слова, ударение, согласные звуки).

2 этап: Исправление дисграфии у учащихся 2-3 классов. Основные направления работы:

- работа над словом;
- дифференциация гласных;
- дифференциация согласных.

Для преодоления дисграфии требуется слаженная работа логопеда, педагога, невролога, ребенка и его родителей (или взрослого пациента). Поскольку нарушения письма самостоятельно не исчезают в процессе школьного обучения, дети с дисграфией должны получать логопедическую помощь на школьном логопункте.

Коррекционно-развивающая работа логопеда может быть построена в соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой [59]. Этот

подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность.

В рамках данной методики коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Основная задача логопеда в работе с такими детьми - с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии.

Нейропсихологический подход.

Методика Т.В. Ахутиной и Л.С. Цветковой базируются на нейропсихологической модели письма. Авторы подчеркивают необходимость включения в коррекционный процесс упражнений, направленных на развитие межполушарного взаимодействия, пространственных представлений и произвольного внимания.

Такая работа предполагает тренировку зрительно-моторной координации, развитие фонематического слуха и слухоречевой памяти, а также развитие последовательности действий при написании слов.

В рамках данного подхода используются упражнения:

- на координацию движений рук и глаз;
- на определение направления и последовательности графических элементов;
- на синхронизацию слухового, зрительного и двигательного восприятия.

Подобная система способствует формированию целостного механизма письма, а также снижает количество типичных ошибок у детей.

Современные инновационные методики.

В последние годы все большее распространение получают интерактивные и мультимедийные технологии в логопедической работе. Применение компьютерных программ (например, «Логомер», «Дисграфия. Коррекция нарушений письма», «Учимся писать без ошибок») позволяет повысить мотивацию детей и обеспечить индивидуализацию обучения.

Использование цифровых инструментов облегчает визуализацию звуко-буквенных связей, дает возможность автоматической обратной связи и самоконтроля учащихся.

Наряду с цифровыми средствами активно используются игровые и проектные формы обучения, направленные на развитие фонематического восприятия, зрительного анализа и синтеза, слуховой памяти и логического мышления.

Комбинация традиционных и инновационных методов делает коррекционный процесс более динамичным и результативным.

Принципы построения коррекционной программы.

Анализ методической литературы позволяет выделить основные принципы построения коррекционной работы по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- системность и последовательность (от развития элементарных психических функций к формированию комплексных языковых операций);
- индивидуализация (учет структуры речевого дефекта, уровня сформированности навыков и особенностей познавательной деятельности ребенка);
- наглядно-действенная опора (использование картинок, схем, таблиц, графических моделей);
- взаимосвязь устной и письменной речи (перенос сформированных устноречевых умений на письмо);
- поэтапность формирования навыков (переход от анализа звука к построению предложения и текста);
- мотивация через игровые и творческие формы деятельности.

Таким образом, современные методики коррекции дисграфии представляют собой комплекс педагогических, логопедических и нейропсихологических технологий, направленных на восстановление нарушенных механизмов письменной речи. Их успешная реализация требует поэтапной, системной и индивидуализированной работы, а также активного включения интерактивных средств и мультимедийных ресурсов, которые способствуют повышению эффективности коррекционного процесса.

Выводы по главе I

В результате теоретического анализа проблемы дисграфии установлено, что письмо представляет собой сложный многоуровневый психофизиологический процесс, в котором взаимодействуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный и двигательный. Их согласованная работа обеспечивает переход от артикуляции звука к его фонемному, графическому и моторному представлению.

Успешное овладение письмом возможно только при достаточном уровне развития устной речи, поскольку письмо является высшей формой речевой деятельности, опирающейся на устноречевые механизмы. Для формирования навыка письма необходимы определённые предпосылки: высокий уровень развития устной речи, способность анализировать звуковой состав слова и сформированность пространственного восприятия.

В ходе исследования выявлено, что письменная речь не развивается спонтанно и требует специального обучения. Ребёнок должен чётко различать звуки родного языка, удерживать их последовательность и владеть устойчивыми двигательными навыками. Особое внимание уделено трём ключевым компонентам письменной речи: символическому обозначению звуков, моделированию звукового состава слова и графомоторным операциям.

Анализ научных исследований показал, что наиболее распространённой формой дисграфии у младших школьников является нарушение, обусловленное несформированностью языкового анализа и синтеза. Это проявляется в типичных ошибках: пропусках согласных при их стечении, пропусках гласных, перестановках букв, добавлении лишних элементов и нарушениях слитности и раздельности написания слов.

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, КАК СРЕДСТВО ДИСГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НАРУШЕНИЕМ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Паспорт и жизненный цикл проекта

Логопедические занятия разработаны в соответствии с современными федеральными государственными образовательными стандартами по русскому языку для начальной школы.

При составлении учтены особенности структуры речевых нарушений у учащихся, а также актуальные подходы к коррекции нарушений письменной речи, применяемые в современной логопедической практике.

Методологическую основу логопедических занятий составляют труды Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой, А.В. Ястребовой, Т.П. Бессоновой, Л.Г. Парамоновой, А.Н. Корневым, в которых раскрываются механизмы формирования и пути коррекции нарушений письма у младших школьников.

Реализация проекта осуществлялась на базе Муниципального автономного образовательного учреждения «средняя школа № 63».

Главная цель проекта заключается в преодолении дисграфии, связанной с несформированностью процессов языкового анализа и синтеза, посредством проведения логопедических занятий с использованием мультимедийных технологий, ориентированных на результаты контрольно-оценочного (результативного) этапа коррекционной работы.

К определенным задачам, поставленным для достижения цели относятся: образовательные, коррекционно – развивающие, здоровьесберегающие.

Задачи проекта:

1. Изучить особенности проявления дисграфии у детей с ОНР III уровня;

2. Развивать у учащихся навыки языкового анализа и синтеза;
3. Формировать предпосылки грамотного письма (фонематический слух, звукобуквенные соответствия, морфемный анализ, слоговая структура);
4. Разработать и апробировать систему коррекционно-развивающих упражнений;
5. Повысить педагогическую компетентность родителей и учителей.

Эффективность коррекционной работы зависит от грамотного выбора и сочетания форм, методов и приемов обучения, направленных на преодоление ведущего нарушения – дисграфии, связанной с несформированностью процессов языкового анализа и синтеза. Отбор конкретных методических средств определяется целями и задачами логопедической деятельности, а также их функциональным местом в общей системе коррекционного процесса.

В организации логопедических занятий используются практические, наглядные словесные методы, каждый из которых выполняет свою функцию в коррекции письменной речи.

К практическим методам относятся упражнения подражательно-исполнительского и творческого характера; игровые формы работы, стимулирующие речевую активность и интерес к занятиям.

Наглядные методы включают: наблюдения; рассматривание иллюстраций; показ образца и способа действий.

К словесным методам относятся: рассказ логопеда; предварительные, итоговые и обобщающие беседы.

При отборе речевого материала учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей, а также специфика речевого нарушения конкретной группы.

Использование стандартных учебников и пособий не предусмотрено, поскольку занятия строятся на основе специально разработанных презентаций.

Применение современных информационных технологий (в том числе

цифровых обучающих программ, интерактивных фильмов и презентации) способствует повышению эффективности усвоения учебного материала и делает коррекционную работу более наглядной и динамичной.

Техническое оснащение образовательной организации позволяет реализовать дифференцированный подход в работе с детьми.

Использование проекционного оборудования, электронных презентаций, демонстрация репродукций картин и дидактических материалов не только экономят учебное время, но и дают возможность педагогу варьировать задания с учетом различного уровня мотивации и подготовленности школьников.

Согласно положениям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, важным психолого-педагогическим условием успешной реализации коррекционной программы является использование таких форм и методов обучения, которые соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям детей [51].

Традиционной и наиболее эффективной формой коррекционного обучения остаются логопедические занятия, в ходе которых осуществляется своевременное выявление и коррекция нарушений письменной речи, предотвращая их закрепление и переход на последующие ступени обучения.

Современная логопедическая практика сочетает традиционные методы с инновационными и нетрадиционными формами работы, которые реализуются в рамках внеурочной деятельности. Это соответствует требованиям федеральных стандартов, рассматривающих внеурочную деятельность как ресурс для повышения качества образования.

Проведенный констатирующий эксперимент, а также анализ теоретических источников по теме исследования позволили разработать комплекс игр и упражнений, направленных на коррекцию нарушений письма у младших школьников в ходе логопедических занятий.

При определении содержания коррекционной работы мы опирались на основные общепедагогические и коррекционно-методические принципы:

- принцип наглядности (активное использование чувственного восприятия в сочетании с учебными задачами, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей участия с ОНР III уровня);
- принцип систематичности и последовательности (постепенное усложнение речевого и учебного плана);
- принцип доступности (соответствие содержания заданий речевым и моторным возможностям ребенка);
- принцип поэтапности (организация работы в логически выстроенной последовательности);
- принцип единства диагностики и коррекции (ориентация на результаты диагностики и зону ближайшего развития учащихся);
- принцип индивидуально-дифференциированного подхода (подбор методов и приемов работы с учетом уровня развития каждого ребенка);
- принцип коммуникативной направленности и личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми.

Для предупреждения типичных ошибок, возникающих вследствие недостаточного развития языкового анализа и синтеза, необходимо проведение системной и поэтапной коррекционно-развивающей работы, включающей следующие этапы:

- I этап - предпроектный (диагностико-аналитический);
- II этап - разработческий (организационно-планировочный);
- III этап - апробационный (практический);
- IV этап – результативно-оценочный.

Рассмотрим каждый этап более подробно.

Первый этап – предпроектный (диагностико-аналитический).

Цель: определить исходный уровень развития языкового анализа и синтеза, а также выявить степень выраженности проявления дисграфии.

Задачи:

1. Провести первичное обследование учащихся;

2. Оформить необходимую документацию и составить план дальнейшей работы;

3. Ознакомить всех участников образовательного процесса с результатами диагностики для организации совместной коррекционной деятельности.

Работа на данном этапе осуществляется в период с 1 по 15 сентября.

Все результаты обследования фиксируются в индивидуальных речевых картах. Кроме того, проводится встреча с родителями учащихся экспериментальной группы, где обсуждаются результаты диагностики, содержание и этапы предстоящей коррекционной работы.

На данном необходимо выполнить диагностику речевого развития, провести анализ работ, выделить группы учащихся, разработать групповые маршруты коррекционной работы.

Второй этап проекта - разработческий (организационной-планировочный).

Цель: подготовить условия и материалы для реализации коррекционной работы.

Задачи:

1. Подбор методического инструментария и дидактических материалов;
2. Составление плана коррекционных занятий;
3. Подготовка наглядных и интерактивных средств обучений;
4. Проведение консультаций для родителей.

На данном этапе осуществляется подбор упражнений, разработка карточек, планирование занятий, консультации для родителей, создание речевой среды.

Третий этап проекта – апробационный (практическая реализация проекта).

Цель: реализовать систему коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование и совершенствование языковых и

психических процессов, обеспечивающих полноценное овладение письменной речью.

Задачи:

1. Развить слуховое и зрительное внимание, обеспечивающее восприятие и удержание речевого материала;
2. Формировать и совершенствовать навыки фонематического анализа и синтеза;

3. Развивать умение слуховой дифференциации звуков, в том числе через упражнения по различению оппозиционных фонем на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

Данный этап носит коррекционный характер и включает несколько содержательных разделов, направленных на поэтапное устранение нарушений языкового анализа и синтеза на различных уровнях речевой деятельности – от звукового до синтаксического.

Заключительный этап проекта – результативно-оценочный, проверенный в форме диагностического обследования контрольной группы.

Цель: оценить эффективность проекта.

Задачи этапа:

1. Провести оценку результативности коррекционной работы;
2. Проанализировать динамику индивидуальных достижений учащихся;
3. Осуществить количественный и качественный анализ ошибок на письме.

По завершении цикла логопедических занятий планируется достижение следующих предметных результатов:

- формирование умения проводить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- развитие навыков подбора слов на заданный звук;
- умение сравнивать слова со сходными звуками;
- определение последовательности и позиции звука в слове;

- различие гласных и согласных звуков;
- установление количества звуков и слогов в словах;
- овладение операциями звукового, буквенного и слогового анализа и синтеза.

К числу личностных результатов относятся:

- формирование внутренней учебной позиции и ответственности за результат;
- повышение мотивации к учебной деятельности, развитие познавательных интересов;
- осознание и принятие моральных норм, проявляющихся в поведении и общении.

Для эффективного осуществления проекта необходимо наличие:

- специально оборудованного логопедического кабинета;
- комплекта наглядных дидактических пособий;
- методических и учебных материалов.

Реализация проекта осуществляется в групповой форме организации занятий. Курс рассчитан на три месяца и включает в себя занятия, проводимые два раза в неделю в соответствии с расписанием, утвержденным образовательным учреждением.

2.2. Предпроектный этап проекта

Цель исследования: выявить особенности письма у учащихся второго класса с общим недоразвитием речи III уровня.

В качестве задач исследования мы выделили следующие:

1. Выбор методик диагностического этапа;
2. Проведение диагностического этапа, выполнение качественного и количественного анализа полученных данных;

Диагностический блок в рамках предпроектного этапа был проведен на базе Муниципального автономного образовательного учреждения «средняя

школа № 63».

Для проведения диагностического блока была сформирована группа из 20 детей с нарушениями письма с общим недоразвитием речи III уровня. Данная категория детей обучается по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся второго класса с тяжелыми нарушениями речи (АОП НОО для обучающихся с ТНР), согласно рекомендациям психолого-педагогической комиссии (ПМПК). Также при комплектовании группы нами учитывались наличие в письменных работах учеников ошибок языкового анализа и синтеза. Все дети, входящие в экспериментальную группу исследования имели сохранный слух, интеллект и зрение.

Для успешного достижения поставленных целей и решения задач исследования были применены различные методы научного познания, обеспечившие комплексный характер работы.

1. Теоретические методы (включали анализ, систематизацию и обобщение психолого-педагогической и логопедической литературы, посвященной проблеме нарушений письменной речи у младших школьников);

2. Эмпирические методы (наблюдение за учащимися в процессе учебной и коррекционно-развивающей деятельности, проведение констатирующего эксперимента, а также использование диагностических методик для выявления уровня сформированности языковых процессов);

3. Методы обработки и интерпретации результатов (качественный и количественный анализ данных, полученных в ходе диагностики, с целью определения динамики коррекционной работы и эффективности применяемых приемов).

Диагностика проводилась в 3 этапа:

На первом этапе работы нами были подобраны методики диагностики, отобраны дети для участия в исследовании.

На втором этапе нами было проведено исследование по выбранной

методике. Диагностика проводилась в первой половине дня в условиях индивидуальных занятий.

Третий этап включал в себя проведение анализа полученных результатов диагностики учащихся второго класса.

В задачи проверки уровня сформированности навыков письма входит определение степени овладения учащимися грамотой с учетом этапа обучения и требования школьной программы на момент проведения обследования. Кроме того, диагностика направлена на выявление нарушений письменной речи, в частности – определение характера специфических ошибок и степени их выраженности.

Исследование процесса письма предусматривает анализ различных видов письменных работ с целью установления количества и особенностей ошибок, что позволяет сделать выводы о структуре и выраженности нарушений письма у каждого учащегося.

Для диагностики письменной речи, нами была использована методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [28], Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В. [7]

Балльная оценка сформированности навыков письма предложена Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой. Общим для всех проб является четырёхуровневый характер оценки.

На диагностическом этапе обследования нами анализировались следующие типы специфических ошибок:

1. Ошибки на уровне буквы и слова (проявляются в виде пропусков, перестановок и вставок букв или слогов, а также в контаминациях (слиянии частей слов), персерациях (повторениях звуков или слогов) и антипациях (заранее произносимых или записываемых элементов);

2. Ошибки на уровне слова (включают раздельное или, наоборот, слитное написание самостоятельных и служебных слов);

3. Ошибки на уровне предложений (выражаются во вставках, перестановках и пропусках слов, искажении количественного или качественного состава предложения, нарушении его границ и структуры).

Задания, входящие в данный раздел обследования, содержат примерный речевой материал, подобранный с учетом возраста и уровня языкового развития детей.

Тактика обследования строится гибко, исходя из достигнутого учащимися уровня речевых и письменных умений: при успешном выполнении заданий их сложность постепенно увеличивается, что позволяет точнее определить зону ближайшего развития и степень выраженности нарушений письма.

Исследование письма:

1. Этап предварительного письма (Списывание печатного и рукописного текста, диктант)

2. Основной этап

Основной этап включает в себя три серии заданий:

Серия 1. Анализ сформированности навыка деления предложений на слова и синтез слов в предложении;

Серия 2. Анализ сформированности навыка слогового анализа и синтеза;

Серия 3. Анализ сформированности навыка фонематического анализа.

Перейдем к описанию заданий для исследования навыка письменной речи. Стоит отметить, что диктант проводится учителем в классе.

Перейдем к описанию заданий для исследования навыка письменной речи.

1. Списывание печатного текста.

На данном этапе диагностики детям был предложен печатный текст для списывания из сборника «Обследование речи младших школьников» под редакцией А.В. Мамаевой.

«На горе»

У школы большая гора. Весь день на горе толпа детей. Всюду большие сугробы. Поля и холмы покрыты пушистым снежком. У Гриши и Саши большие сани. Они катают малышей. Быстро катят с горки сани.

Списывание рукописного текста.

Детям был предложен рукописный текст для списывания из диагностики письменной речи у младших школьников И.Н. Садовниковой.

У Жучки родились Щенки. Маша и Петя взяли одного. Щенок громко скулил. Дети накормили щенка.

Следующим заданием в диагностической методике выступает слуховой диктант.

«Весна»

Коля и Яна идут гулять в лес. За ними бежит собака Шарик. В лесу поют птицы, стучат дятлы. Вышли дети на лужайку. А там душистые ландыши.

Критерии оценивания работ учеников второго класса на этапе предварительного письма:

Высокий уровень (3 балла): Ребенок не делает специфические ошибки при письме;

Средний уровень (2 балла): допущено 3-4 специфические ошибки;

Низкий уровень: (0-1 балл): допущено более 4 специфических ошибок.

Характеристика специфических ошибок:

- Пропуски гласных/согласных звуков;
- Пропуски, перестановки слогов, контаминации, персеверации;
- Несоблюдение границ предложений, пропуски слов в предложениях.

Перейдем к описанию основного этапа диагностики.

Серия 1. Анализ сформированности навыка деления предложений на слова и синтез слов в предложении. Данная серия направлена на уточнение механизмов специфических ошибок. Нами использовался дидактический материал Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [51], А.В. Мамаевой [42].

Задание 1. Определение количества слов в предложении.

Инструкция: Пожалуйста, ответь на вопросы.

- Сколько слов в предложении: «Около дома росла берёза»?

- Сколько слов в предложении «Машина стояла около калитки»?
- Сколько слов в предложении «Около дома росла ель»?

Задание 2. Определение последовательности и места слова в предложении

- Какое второе слово в предложении «Около дома росла береза»?
- Какое по счету в предложении слово «береза»?
- Какое четвертое слово в предложении «Машина стояла около калитки»?
- Какое по счету в предложении слово «стояла»?

Задание 3. Синтез слов в предложение.

Инструкция: Составь предложение из слов: В, цветут, парках, садах, и, цветы, последние.

Критерии оценивания 1 серии заданий:

Высокий уровень (3 балла): Ребенок выполнил задание в полном объеме;

Средний уровень (2 балла): допущено 3-4 специфические ошибки;

Низкий уровень: (0-1 балл): допущено более 4 специфических ошибок.

Серия 2. Анализ сформированности навыка слогового анализа и синтеза.

Задание 1. Исследование уровня сформированности слоговой структуры.

Инструкция: Повтори за мной:

- Полицейский регулирует движение;
- Экскурсовод проводит экскурсию;
- Фотограф фотографирует детей;
- Мотоциклист едет на мотоцикле

При неуспешном выполнении задания:

Инструкция: Повтори за мной слова:

- Автобус;
- Вертолет;

- Расческа;
- Скакалка;
- Черепаха;
- Гусеница.

Задание 2. Определение количества слогов в слове.

Инструкция: Пожалуйста, ответь на вопросы.

- Сколько слогов в слове «рак»?
- Сколько слогов в слове «машина»?
- Какой третий слог в слове «машина»?

Критерии оценивания:

Высокий уровень (3 балла): Ребенок выполнил задание в полном объеме;

Средний уровень (2 балла): допущено 3-4 специфические ошибки (перестановка слогов в словах, пропуск или добавление слогов, неправильно назвал количество или последовательность слогов в слове);

Низкий уровень (0-1 балл): допущено более 4 специфических ошибок.

Серия 3. Анализ сформированности навыка фонематического анализа и синтеза.

Задание 1. Определение количества звуков в слове.

Инструкция: Пожалуйста, ответь на вопросы:

- Сколько звуков в слове «рак»?
- Сколько звуков в слове «шапка»?
- Сколько звуков в слове «картина»?

Задание 2. Определение последовательности звуков в слове

Инструкция: Пожалуйста, ответь на вопросы:

- Какой первый звук в слове «школа»?
- Какой третий звук в слове «школа»?
- Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Критерии оценивания:

Высокий уровень (3 балла): Ребенок выполнил задание в полном объеме;

Средний уровень (2 балла): допущено 3-4 специфические ошибки;

Низкий уровень (0-1 балл): допущено более 4 специфических ошибок.

Обозначим общие критерии по итогам диагностического этапа:

Поскольку, диагностика включала в себя 2 этапа обследования, в первом из которых 3 типа задания, а на втором этапе 3 серии заданий, общее количество баллов с распределениями по уровням выглядит следующим образом:

Высокий уровень: 18-14 баллов;

Средний уровень: 13-8 баллов;

Низкий уровень: менее 8 баллов.

По итогам диагностического этапа нами был проведен качественный и количественный анализ по каждому разделу диагностики. Нами был проведен анализ письменных работ учеников, а также анализ их ответов на вопросы второго раздела.

По итогам диагностики, нами были выделены уровни успешности учеников: Высокий уровень – 18-14 баллов. Средний уровень – 13-8 баллов. Низкий уровень – менее 8 баллов.

Результаты диагностики навыков письма при списывании печатного текста у младших школьников представлены на рисунке 1.

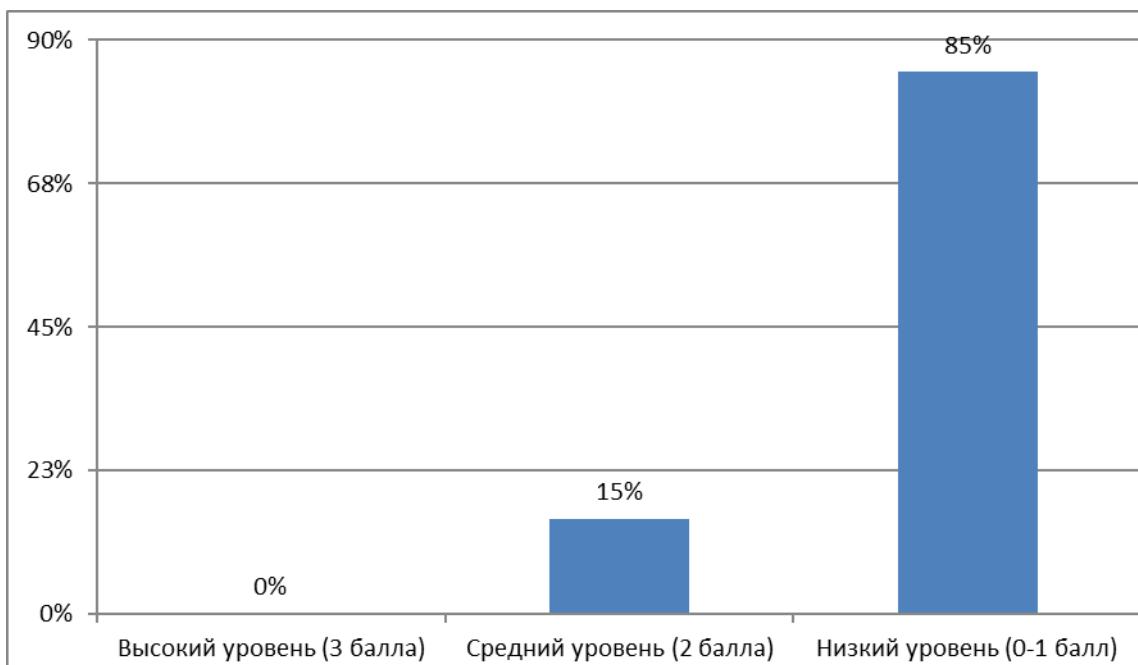


Рисунок 1. Результаты выполнения задания «Списывание печатного текста» (%)

Из рисунка 1 видно, что из 20 учащихся 17 (85%) допустили при списывании печатного текста множественные специфические ошибки, 3 детей (15%) допустили не более 4 специфических ошибок. Учеников, выполнивших списывание печатного текста без специфических ошибок, не было.

При списывании печатного текста дети допускали специфические ошибки, такие как:

- Пропуски букв: «гре» горе, «сгробы» сугробы, «с гры» с горы, «сежком» снежком.
- Пропуск слов в предложениях;
- Неправильное определение границ предложений;
- Вставка букв «каатят» катят, «всюуду» всюду, «толпма» толпа;
- Слитное написание слов. «нагоре» «угриши» «ихолмы», «ушколы».

Результаты диагностики навыков письма при списывании рукописного текста у младших школьников представлены на рисунке 2.

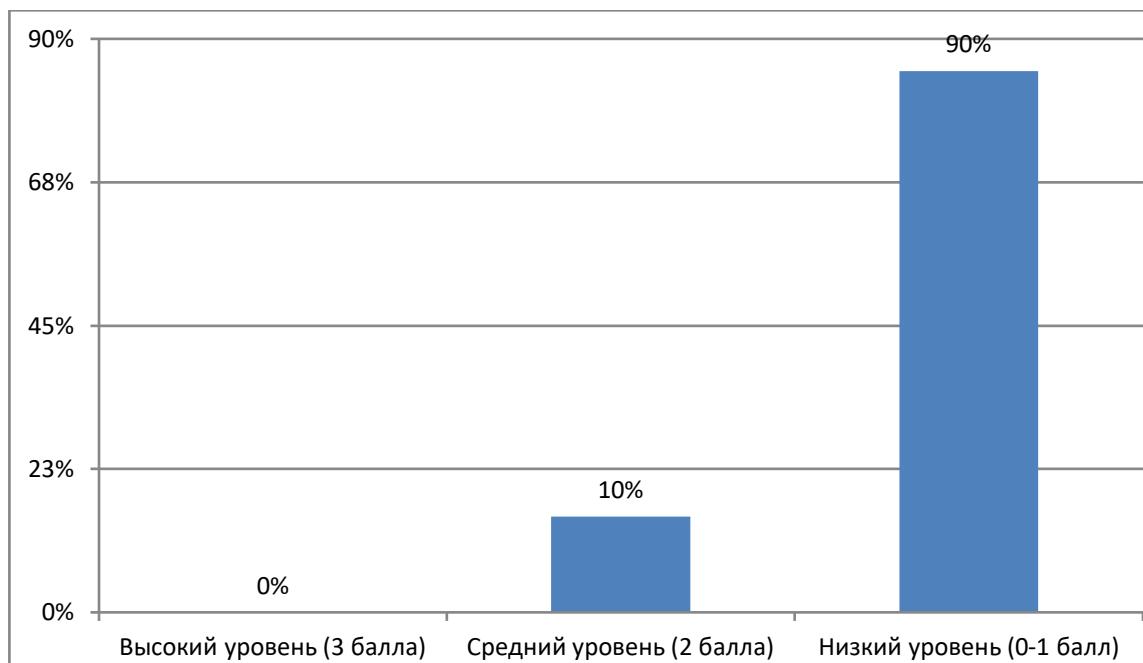


Рисунок 2. Результаты выполнения задания «Списывание рукописного текста» (%)

Из рисунка 2 видно, что из 20 учащихся 18 (90%) допустили при списывании рукописного текста множественные специфические ошибки, 2 детей (10%) допустили не более 4 специфических ошибок. Учеников, выполнивших списывание без специфических ошибок, не было.

При списывании рукописного текста дети допускали специфические ошибки, такие как:

- Пропуски букв: «родлись» родились, «однго» одного, «взли» взяли.
- Пропуск слов в предложениях;
- Неправильное определение границ предложений;
- Вставка букв «скулиил» скулил, «взяали» взяли, «детти» дети.
- Слитное написание слов. «ужучки» «ипетя».

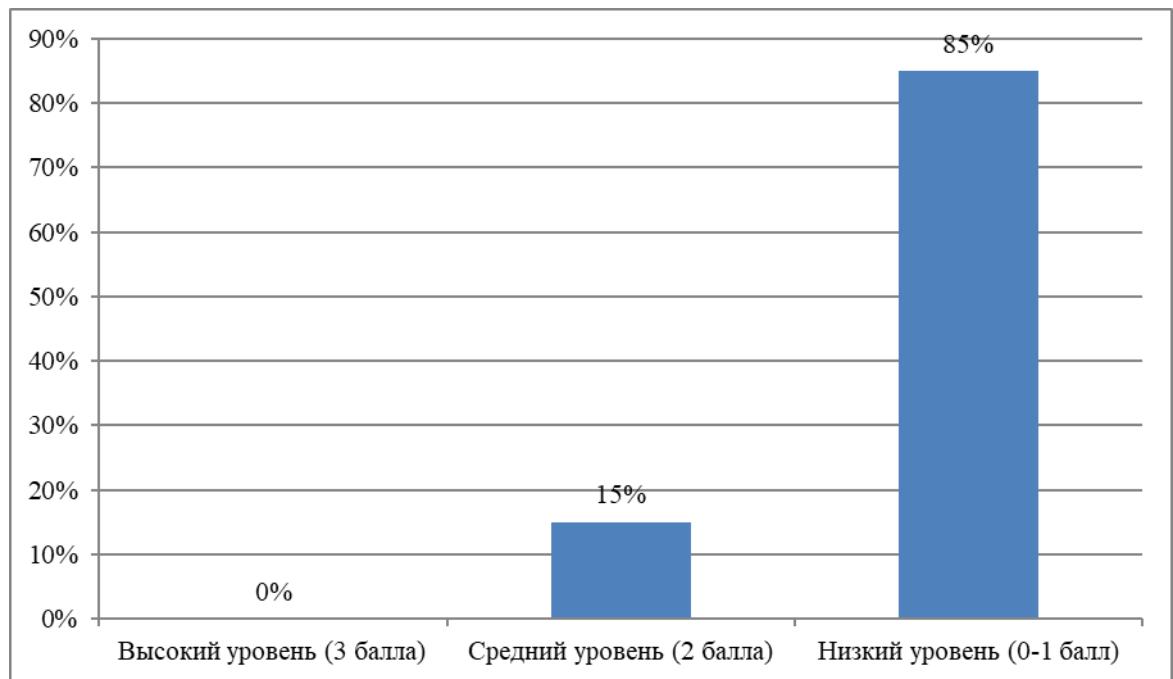


Рисунок 3. Процентное соотношение учащихся, набравших разное количество баллов по итогам слухового диктанта (%)

Из рисунка 3 видно, что из 20 учащихся 17 (85%) допустили при записи текста под диктовку множественные специфические ошибки, 3 детей (15%) допустили не более 4 специфических ошибок. Учеников, выполнивших диктант без специфических ошибок, не было.

При написании диктанта дети допускали специфические ошибки, такие как:

- Пропуски букв: «гре» горе, «сгробы» сугробы, «с гры» с горы, «сежком» снежком.
- Пропуск слов в предложениях;
- Неправильное определение границ предложений;
- Вставка букв «каатят» катят, «всюуду» всюду, «толпма» толпа;
- Слитное написание слов. «нагоре» «угриши» «ихолмы», «ушколы».

По результатам проверки диктантов можно увидеть, что у всех учеников второго класса наблюдаются множественные специфические ошибки, указывающие на недоразвитие разных форм языкового анализа и синтеза. Поскольку ошибки наблюдаются на уровне слов, слогов и предложений.

Представим общие результаты диагностики сформированности навыков письма, выраженных в уровнях успешности на рисунке 4.

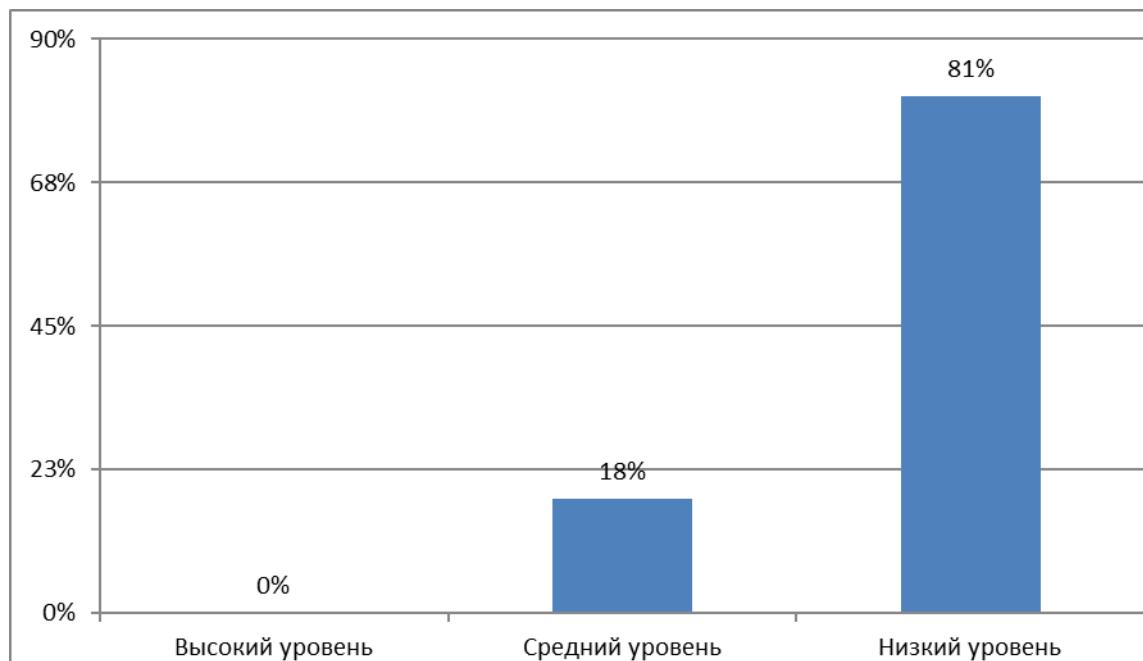


Рисунок 4. Результаты диагностики письменной речи у младших школьников представлены, (%)

Исходя из представленных на рисунке 4 данных, можно понять, что наибольшее количество детей имеет низкий уровень сформированности навыка письма – 81% (16 учеников). Средний уровень имеют 18% (4 ученика). Высокий уровень не наблюдался ни у одного из учеников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на время проведения диагностического этапа большинство учеников допускали множественные ошибки специфического характера в письменных работах. Также высок процент детей, имеющих средний уровень, данная категория детей также допускает специфические ошибки в письменных работах.

На рисунке 5 представлены результаты диагностики по 1 серии заданий (анализ сформированности навыка деления предложений на слова и синтез слов в предложении).

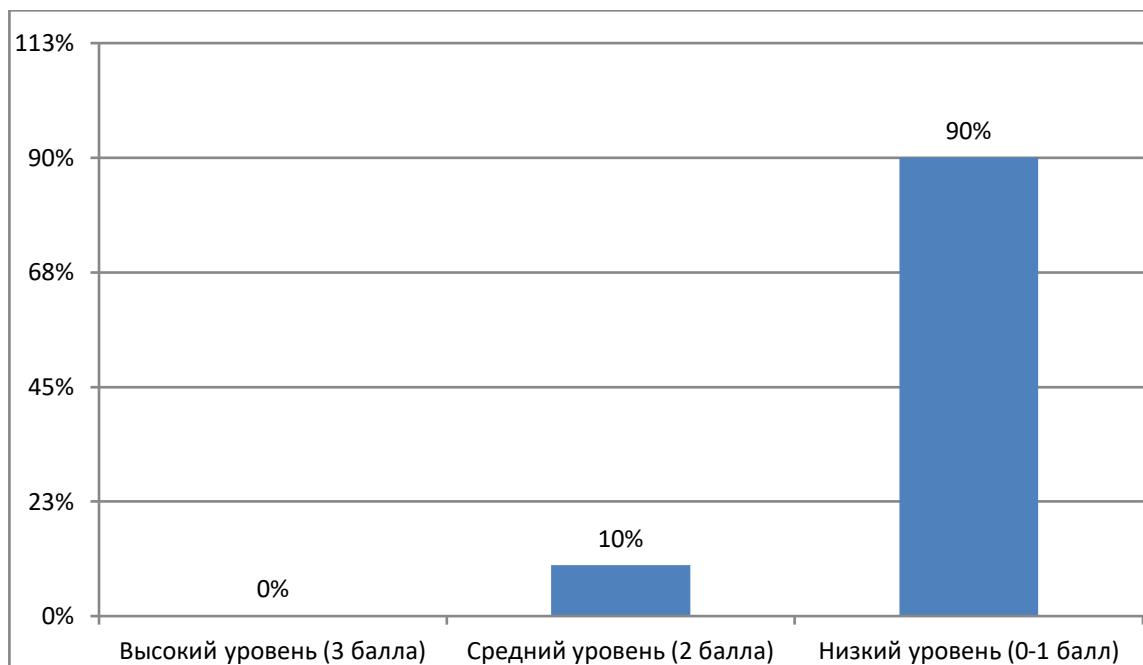


Рисунок 5. Результаты выполнения задания серии 1 «Анализ сформированности навыка деления предложений на слова и синтез слов в предложении», (%)

Рассмотрим результаты основного этапа диагностики учеников второго класса по каждой серии заданий.

Исходя из представленных данных на рисунке 5 можно заметить, что из 20 учащихся вторых классов средний уровень по итогам 1 серии заданий имеют лишь 2 ребенка, что составляет 10% детей. Низкий уровень сформированности навыка деления предложений на слова и синтез слов в предложении имеют 18 детей, что составляет 90%. Высокий уровень не наблюдается ни у одного из учеников второго класса.

Таким образом, можно сделать вывод, что абсолютно все ученики второго класса, участвующие в диагностическом этапе допускали специфические ошибки, что говорит о недостаточной сформированности навыка деления предложений на слова и синтез слов в предложении у подавляющего большинства учеников. Все ученики допускают ошибки при подсчете слов в предложениях из 4 слов, большинство детей при подсчете слов пропускали предлог «около», поскольку не считали его отдельным словом.

У учащихся также наблюдались затруднения в определении последовательности слов в предложении и в установлении позиции отдельного слова в структуре высказывания. При выполнении данного задания наиболее частыми были ошибки, связанные с употреблением предлога «около». Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей данной группы не сформировано осознание предлога как самостоятельной части речи, что проявляется в его пропуске, слиянии с существительным или неверном употреблении в контексте предложения. Синтез слов в предложение также вызывал трудности, дети не могли определить правильную последовательность слов в предложении, пропускали слова, а также возникали сложности с определением места в предложении предлога «В».

На рисунке 6 представлены результаты диагностики по 2 серии заданий (анализ сформированности навыка слогового анализа и синтеза).

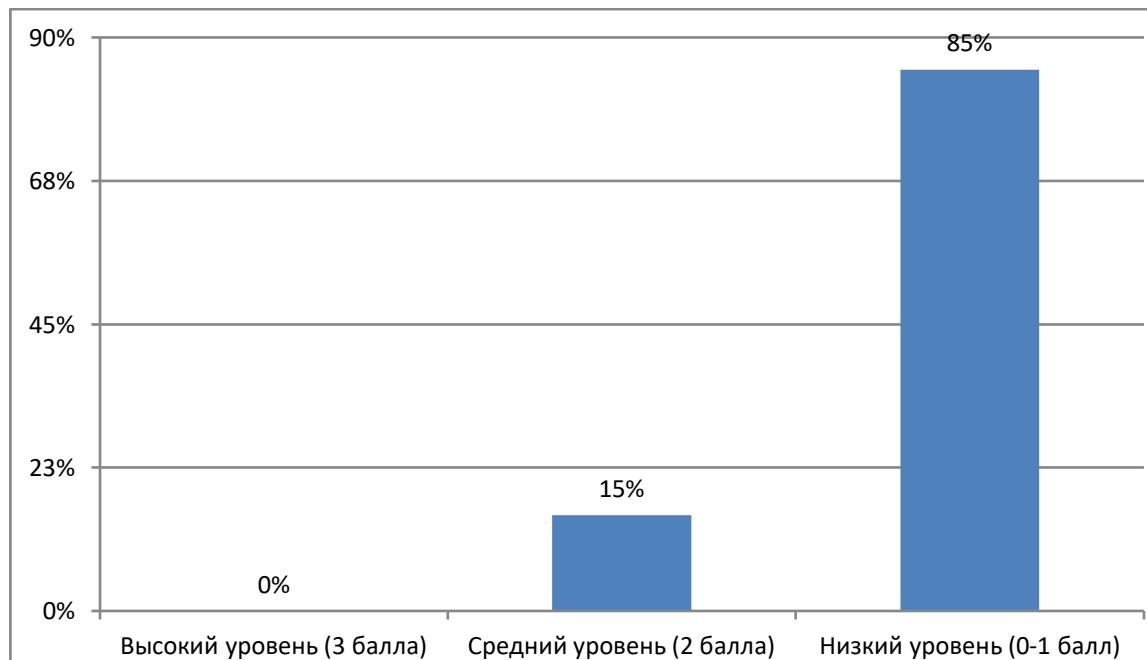


Рисунок 6. Результаты выполнения заданий 2 серии «Анализ сформированности навыка слогового анализа и синтеза», (%)

Исходя из представленных данных на рисунке 6 можно заметить, что из 20 учащихся вторых классов средний уровень по итогам 2 серии заданий имеют лишь 3 ребенка, что составляет 15% детей. Низкий уровень

сформированности навыка слогового анализа и синтеза имеют 17 детей, что составляет 85%. Высокий уровень не наблюдается ни у одного из учеников второго класса.

Таким образом, результаты диагностики позволяют сделать вывод о том, что все учащиеся второго класса, принимавшие участие в обследовании, допустили специфические ошибки, характерные для дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза.

Это свидетельствует о том, что большинство детей не в полной мере овладели навыками звуко- и слогоразделения, испытывают трудности при выделении отдельных слогов в слове, и это особенно важно, при синтезе слова из отдельных слоговых элементов.

При выполнении заданий на повторение предложений со словами сложной слоговой структуры все учащиеся допускали множественные ошибки: ни один ребенок не смог точно воспроизвести такие слова, что указывает на недостаточную сформированность слоговой структуру речи.

Кроме того, определение количества слогов в слове также вызвало значительные затруднения, что подтверждает неразвитость навыка деления на слоги у всех обследованных детей.

Перейдем к описанию результатов диагностического этапа 3 серии заданий (анализ сформированности навыка фонематического анализа и синтеза)

Далее на рисунке 7 представлены результаты диагностики по 3 серии заданий.

Исходя из представленных данных на рисунке 7 можно заметить, что из 20 учащихся вторых классов средний уровень по итогам 3 серии заданий имеют 1 ученик, что составляет 5% от общего числа детей. Низкий уровень сформированности навыка слогового анализа и синтеза имеют 19 детей, что составляет 95%. Высокий уровень не наблюдается ни у одного из учеников второго класса.

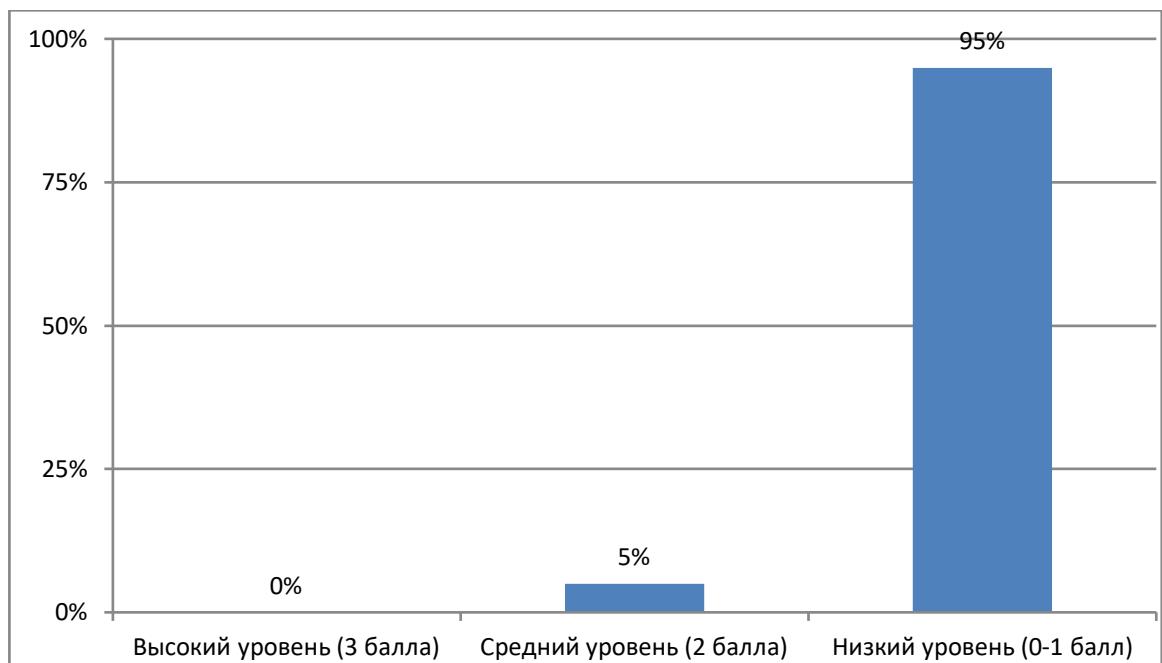


Рисунок 7. Результаты выполнения заданий 3 серии «Анализ сформированности навыка фонематического анализа», (%)

Таким образом, можно сделать вывод, о том что у всех учеников второго класса, участвующих в диагностическом этапе не сформирован навык фонематического анализа и синтеза, это означает, что второклассники не в полной мере овладели умением выделять заданный звук на фоне слова, определять количество звуков в слове. При выполнении заданий данной серии ученики допускали ошибки при подсчете количества слогов в словах, а также определении последовательности звуков в слове, например, вместо называния звука, дети чаще всего называли слоги. Также вызывал сложности подсчет звуков в словах со стечением согласных.

Рассмотрим общие результаты основного этапа диагностики учеников второго класса. Результаты представлены на рисунке 8.

Исходя из данных, представленных на рисунке 8, можно заметить, что 90% (18) учеников имеют низкий уровень сформированности языкового анализа и синтеза. Средний уровень имеют 10% (2) второклассника. Высокий уровень сформированности навыка языкового анализа и синтеза не было выявлено ни у одного из учеников.

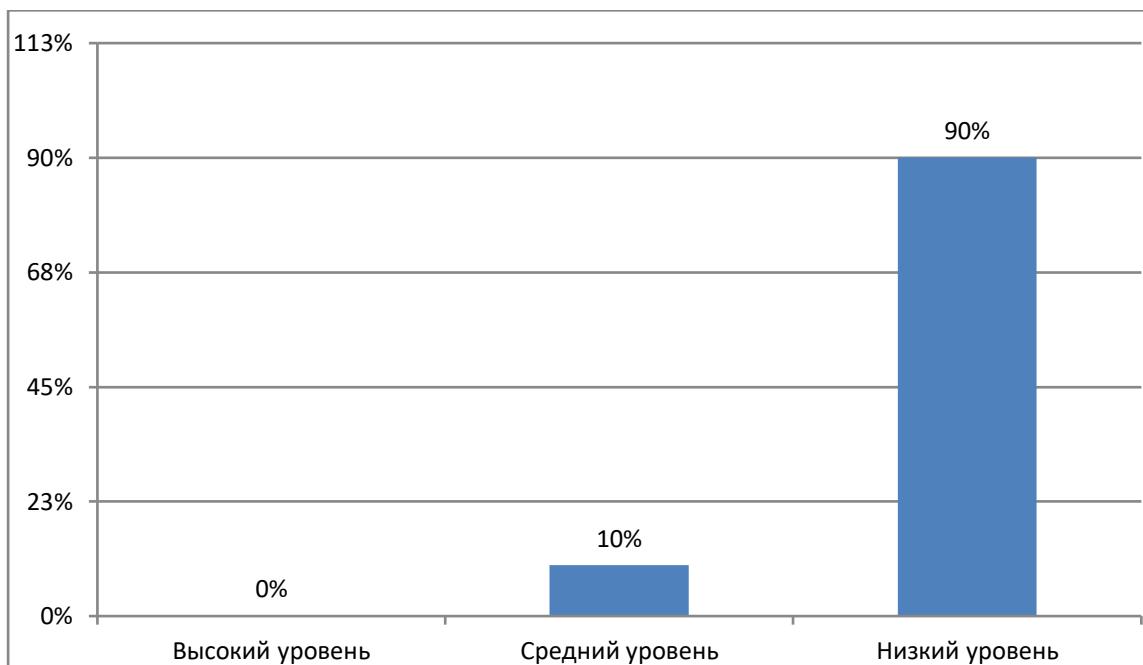


Рисунок 8. Процентное соотношение уровней сформированности навыка языкового анализа и синтеза у младших школьников, (%)

Нами были сопоставлены результаты диагностики письменной речи и навыков языкового анализа и синтеза. Все дети, участвующие в диагностическом этапе, подтвердили ошибки, допущенные в письменных, работа и устных ответах.

Анализ результатов обследования позволил установить, что у 10% участников эксперимента уровень сформированности письменных навыков соответствует среднему, тогда как у 90% испытуемых выявлен низкий уровень развития навыков письма.

Для детей с низким уровнем сформированности характерно наличие стойких специфических ошибок на письме, среди которых:

- пропуски, вставки и перестановки букв;
- антиципации (заранее написанные элементы) и контаминации (слияние частей слов);
- раздельное или, напротив, слитное написание слов;
- пропуски слов, нарушение их порядка в предложении;
- неправильное определение границ между словами и предложениями.

Подобные ошибки свидетельствуют о несформированности операций языкового анализа и синтеза, а также о недостаточном развитии фонематических и грамматических компонентов письменной речи.

Общие результаты по 2 этапам диагностики каждого ребенка в таблице (Приложение)

Нами были определены общие критерии для присвоения уровня по результатам всего диагностического этапа.

18-15 баллов – Высокий уровень;

14-10 баллов – Средний уровень;

9-0 баллов – Низкий уровень.

Таким образом, можно выделить следующие особенности детей, имеющих средний и низкий уровни:

1. Имеют трудности с определением звукового состава слова, выделением заданного звука на фоне слова, определением количества звуков в слове;

2. Несформированность навыка деления предложений на слова и синтез слов в предложениях.

3. Несформированность навыка слогового анализа и синтеза: трудности с делением слов на слоги, выделением отдельных слогов в словах.

Итак, на основании полученных результатов диагностического этапа, можно сделать вывод, что все испытуемые нуждаются в логопедической помощи, составленных методических рекомендациях для преодоления выявленных ошибок при письме.

Полученные результаты диагностики позволяют судить о необходимости составления комплекса логопедических занятий, направленных на коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

2.3. Разработческий этап и этап апробации

На основе результатов диагностики на предпроектном этапе были определены три основных блока логопедических игр и упражнений, направленных на коррекцию нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень):

1. Блок «Коррекция ошибок в звуковом составе слова»

Цель: развитие слогового анализа, устранение нарушений письма, возникающих вследствие недостаточно сформированных фонематических процессов на уровне слова, проявляющихся в виде замен, искажений, пропусков, вставок и перестановок букв и слогов.

2. Блок «Коррекция ошибок в звуковом составе слова»

Цель: развитие навыков словообразования, преодоление трудностей письма, связанных с нарушениями в составлении слов на уровне слогов.

3. Блок «Коррекция ошибок в составе предложения»

Цель: развитие навыков составления предложений, коррекция нарушения письма, проявляющихся в ошибках при написании предложений, управления и пропусками отдельных слов в предложении.

Формирование навыков звукового анализа и синтеза строится на этапах развития простых и сложных форм звукового анализа, предложенных Т.А. Ткаченко и Е. В. Мазановой. К простым формам относятся:

- выявление наличия или отсутствия определенного звука в слове;
- определение первого ударного гласного в слове;
- выделение первого и последнего согласного звука в слове;
- выделение гласного из середины слова;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Сложными формами звукового анализа являются:

- определение последовательности звуков в слове;
- определение количества звуков в слове;
- определение места звука относительно других звуков;

- звуковой синтез: соединение звуков в слово».

Развитие слогового анализа и синтеза предусматривает:

- деление слов на слоги (слоговый анализ);
- произнесение слова по слогам;
- определение количества слогов в слове (с опорой на гласные);
- выделение гласного в слоге;
- выделение ударного слога;
- выделение первого слога;
- определение места слога в слове;
- анализ открытого и закрытого слога;
- слоговой синтез: соединение слогов в слово.

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания:

- предложения и текста подразумевает:
- выявление признаков предложения, умение отличать предложение от набора слов;
- выявление отличий словосочетания от предложения;
- развитие анализа структуры предложения: определение границ предложения, последовательности слов в предложении и их места;
- дифференциация предлогов и приставок;
- выделение основных признаков текста, его отличительные особенности от отдельных предложений и определение последовательности предложений в тексте;
- определение количества, последовательность и место слов в предложении [23].

На основе этих положений и с опорой на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), а также методические рекомендации Л.Н. Ефименковой, Е. В. Мазановой, О. В. Чистяковой, нами был разработан комплекс игр и упражнения для преодоления нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень).

Далее представим с помощью таблицы систематизированный нами комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень) (Таблица 1).

Таблица 1. Комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень)

Блок	п/п	Название упражнения	Тип упражнения
Работа над слогом	1	«Простучи слово»: На доске появляются картинки (например, МАШИНА, БАНАН). «Посчитай гласные»: В словах, написанных на доске, ребенок должен обвести или выделить гласные буквы, чтобы убедиться в правильности слогоделения.	Упражнения на слоговой анализ (Раздел I).
	2	«Слоговые карточки»: На доске появляются слова, в которых необходимо выделить каждый слог. «Слоговая мозаика»: На доске появляется изображение-силуэт, разделенное на части, на каждой из которых написан слог. Ребенок составляет изображение, правильно собирая слово.	Упражнения на слоговой синтез (Раздел I).
	3	«Какой слог потерялся?»: На доске гусеница, которая несет звук «О». Детям необходимо распределить слова каждой гусенице по слогу. «Слоговые кубики»: На доске появляются картинки, в которых есть звук «О», ребятам необходимо распределить место в слоговой структуре звуку «О».	Упражнения на слоговой синтез (Раздел I).
	4	«Слоговые дорожки»: На доске появляются схематичные изображения слов. Ребенок должен перетащить соответствующее слово на свою схему. «Дифференциация гласных»: На доске изображены картинки, назови первый звук в словах. Найди предмет с таким же звуком и перенеси (дорисуй) его на лист. Можно предложить придумать слово с таким же звуком.	Упражнения на анализ слогового порядка (Раздел I).

Продолжение таблицы 1

Работа над слогом	5	<p>«Звуко-слоговой анализ»: Ребенок, используя интерактивные фишki, должен составить звуковую и слоговую схему слова.</p> <p>«Слоговой диктант»: Логопед произносит слоги, а ребенок пишет их на доске.</p>	Упражнения на слоговой анализ (Раздел I).
	6	<p>«Исправь ошибку»: На доске появляются слова, написанные с ошибками (пропущен слог, слог заменен). Ребенок исправляет ошибки, используя виртуальную клавиатуру.</p> <p>«Слоговые картинки»: Ребенок выбирает картинки с определенным количеством слогов.</p>	Упражнения на коррекцию слоговых ошибок (Раздел I).
	7	<p>«Слова-предложения»: Ребенок должен соотнести слово с количеством слогов и изображением. «Головоломка»: Найти и исправить ошибки в нескольких словах, написанных с нарушением слоговой структуры.</p>	Упражнения на контроль и коррекцию слогового анализа (Раздел I).
	8	<p>«Запиши по памяти»: Логопед показывает ребенку слово на несколько секунд, затем убирает. Ребенок должен правильно напечатать его.</p> <p>«Звуко-буквенный анализ»: Ребенок проводит полный звуко-буквенный анализ слова, используя интерактивные инструменты.</p>	Упражнения на закрепление слогового анализа и синтеза (Раздел I).
Работа над словом	9	<p>«Подбери родственников»: На доске дано «главное» слово (корень). Ребенок должен переместить «родственные» слова в нужную область.</p> <p>«Составь слово»: Ребенок собирает слово из предложенных корней, приставок и суффиксов, перетаскивая их.</p>	Упражнения на состав слова (Раздел II).
	10	<p>«Разбери по составу»: На доске написано слово. Ребенок должен выделить корень, приставку, суффикс и окончание, используя разные цвета или фигуры.</p> <p>«Добавь приставку»: Ребенок добавляет к словам подходящие приставки, меняя их значение.</p>	Упражнения на состав слова (Раздел II).

Продолжение таблицы 1

Работа над словом	11	<p>«Звуковая схема»: На доске написаны слова и звуковые схемы. Ребенок соотносит слова со схемами.</p> <p>«Определи место звука»: Ребенок определяет, в какой части слова находится заданный звук (начало, середина, конец), используя схемы.</p>	Упражнения на фонематический анализ (Раздел II).
	12	<p>«Звуковая цепочка»: Логопед называет звуки, а ребенок должен их «записывать» в правильной последовательности на доске, чтобы получилось слово.</p> <p>«Собери слово из букв»: Ребенок составляет слова из разбросанных букв.</p>	Упражнения на фонематический синтез (Раздел II).
	13	<p>«Найди лишний звук»: На доске написано слово с лишним звуком. Ребенок должен удалить лишнюю букву.</p> <p>«Найди ошибку»: На доске появляется слово с орфографической ошибкой, ребенок должен её исправить.</p>	Упражнения на коррекцию ошибок в словах (Раздел II).
	14	<p>«Преврати слово»: Ребенок меняет одну букву в слове, чтобы получилось новое слово (например, «дом» -> «дым»).</p> <p>«Слово-перевертыш»: Ребенок должен составить слово из букв, написанных в обратном порядке.</p>	Упражнения на фонематический анализ и синтез (Раздел II).
	15	<p>«Звуковой диктант»: Логопед произносит слово, а ребенок должен его напечатать на виртуальной клавиатуре.</p> <p>«Пропущенная буква»: В словах на доске пропущены буквы. Ребенок вставляет пропущенные буквы, выбирая из предложенных вариантов.</p>	Упражнения на коррекцию ошибок в словах (Раздел II).
	16	<p>«Оцени работу»: Ребенок получает написанное слово с ошибками и должен оценить его, а затем исправить.</p> <p>«Запиши по памяти»: Аналогично занятию 8, но с более сложными словами.</p>	Упражнения на закрепление работы со словом (Раздел II).

Продолжение таблицы 1

Работа над предложением	17	<p>«Живые предложения»: Ребенок передвигает слова-карточки, чтобы составить предложение по сюжетной картинке, которая появляется на доске.</p> <p>«Нарисуй предложение»: Ребенок должен нарисовать схему предложения (например, каждая черта - слово).</p>	Упражнения на составление предложений (Раздел III).
	18	<p>«Рассказ по картинке»: Ребенок составляет несколько предложений, описывающих одну картинку, и записывает их на доске.</p> <p>«Ответь на вопрос»: Ребенок отвечает на вопросы логопеда, записывая полные предложения.</p>	Упражнения на составление предложений (Раздел III).
	19	<p>«Раздели текст»: На доске появляется сплошной текст без знаков препинания. Ребенок должен поставить точки и заглавные буквы, разделяя текст на предложения.</p> <p>«Восстанови предложение»: На доске даны слова, из которых нужно составить предложение.</p>	Упражнения на анализ структуры предложения (Раздел III).
	20	<p>«Поставь знаки»: Ребенок должен расставить знаки препинания в предложениях.</p> <p>«Собери текст»: Ребенок расставляет предложения в правильном порядке, чтобы получился связный текст.</p>	Упражнения на анализ структуры предложения (Раздел III).
	21	<p>«Расшири предложение»: Ребенок добавляет в короткое предложение новые слова (по вопросам: «где?», «когда?», «какой?»).</p> <p>«Придумай продолжение»: Ребенок придумывает и записывает продолжение начатого предложения.</p>	Упражнения на расширение предложений (Раздел III).
	22	<p>«Пересказ с опорой»: Ребенок пересказывает небольшой текст, опираясь на ключевые слова или картинки, которые появляются на доске.</p> <p>«Перемешивание»: Слова в предложении перепутаны. Ребенок должен расставить их в правильном порядке.</p>	Упражнения на анализ и синтез предложения (Раздел III).

Работа над предложением	23	«Исправь ошибку в предложении»: На доске появляются предложения с ошибками (слитное написание, пропуски слов, неправильный порядок). Ребенок должен найти и исправить их. «Найди слово»: Ребенок находит и выделяет в тексте слова, написанные с нарушениями.	Упражнения на коррекцию ошибок в предложениях (Раздел III).
	24	«Контрольный диктант»: Логопед диктует небольшой текст, который ребенок печатает на виртуальной клавиатуре. «Письмо с комментированием»: Ребенок записывает текст, комментируя каждое слово и его написание.	Упражнения на закрепление навыков работы с текстом (Раздел III).

Эти упражнения направлены на развитие навыков письма у младших школьников с ОНР (III уровень) и на коррекцию дисграфии в процессе логопедических занятий. Их можно использовать как непосредственно на занятиях с логопедом, так и в домашних условиях родителями.

Следует учитывать, что представленные игры и упражнения не предназначены для проведения полноценного урока; при необходимости лексическое содержание отдельных заданий может быть адаптировано под конкретную тему занятия.

Выбор конкретных упражнений и их последовательность определяются логопедом при планировании занятий. Основная цель использования этих игр и упражнений – расширение эффективности коррекционной работы по дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

2.4. Результативно оценочный этап

Для проведения контрольного эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 детей и контрольная группа из 10 детей с

нарушениями письма с общим недоразвитием речи III уровня.

По итогам контрольного эксперимента нами был проведен качественный и количественный анализ по каждому разделу диагностики. Нами был проведен анализ письменных работ учеников, а также анализ их ответов на вопросы второго раздела.

По итогам диагностики, нами были выделены уровни успешности учеников: Высокий уровень – 35 - 30 баллов. Средний уровень – 29 - 15 баллов. Низкий уровень – 14 и менее баллов. Отметим, что определение уровня успешности определялся для каждого раздела отдельно.

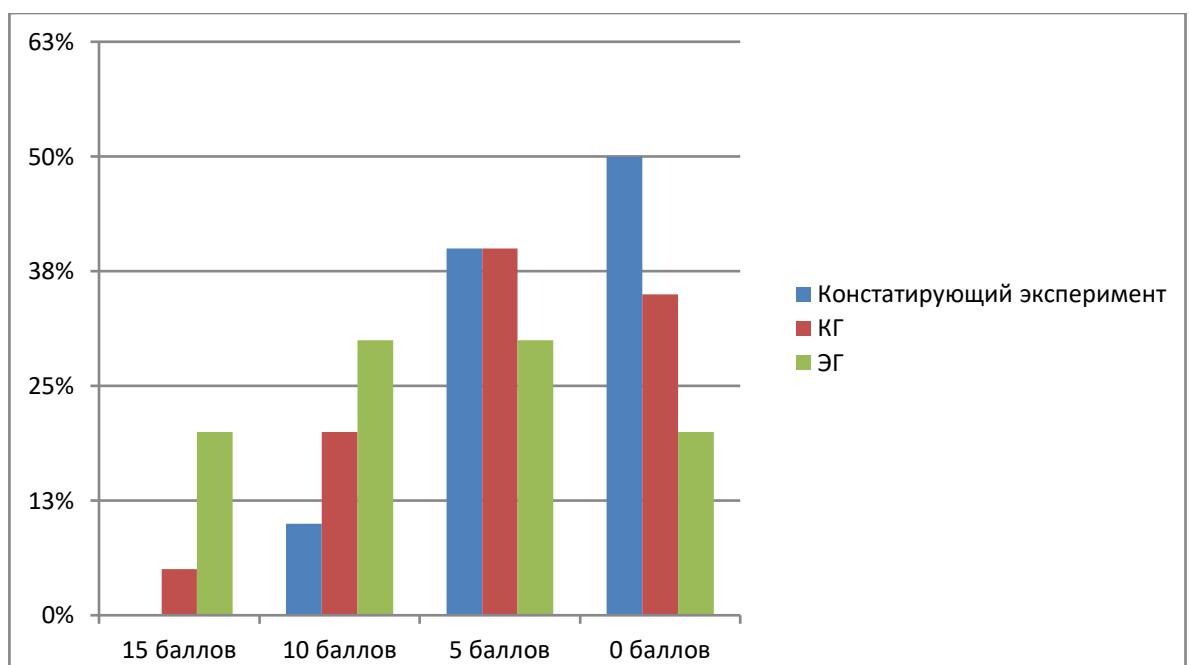


Рисунок 9. Результаты выполнения задания «Списывание печатного текста»
после проведения коррекционных занятий (%)

Рассмотрим результаты диагностики письменной речи и сравним с результатами констатирующего эксперимента. Первое задание – списывание печатного текста.

Из рисунка 9 видно, что из после проведения коррекционных занятий результаты экспериментальной группы увеличились значительно больше, чем у контрольной группы. Из 10 учащихся 2 человека (20%) допустили при написании текста дисграфические ошибки, 3 детей (30%) допустили не более

5 дисграфических ошибок, 3 ребенка (30%) допустили 1-2 дисграфических ошибок и 2 детей (20%) не допустили ошибок.

На основании результатов диагностики можно заметить, что дети из экспериментальной группы показали высокие результаты, хоть и допускали дисграфические ошибки.

Результаты диагностики письменной речи при выполнении письма под диктовку у младших школьников контрольной и экспериментальной группы представлены на рисунке 10.

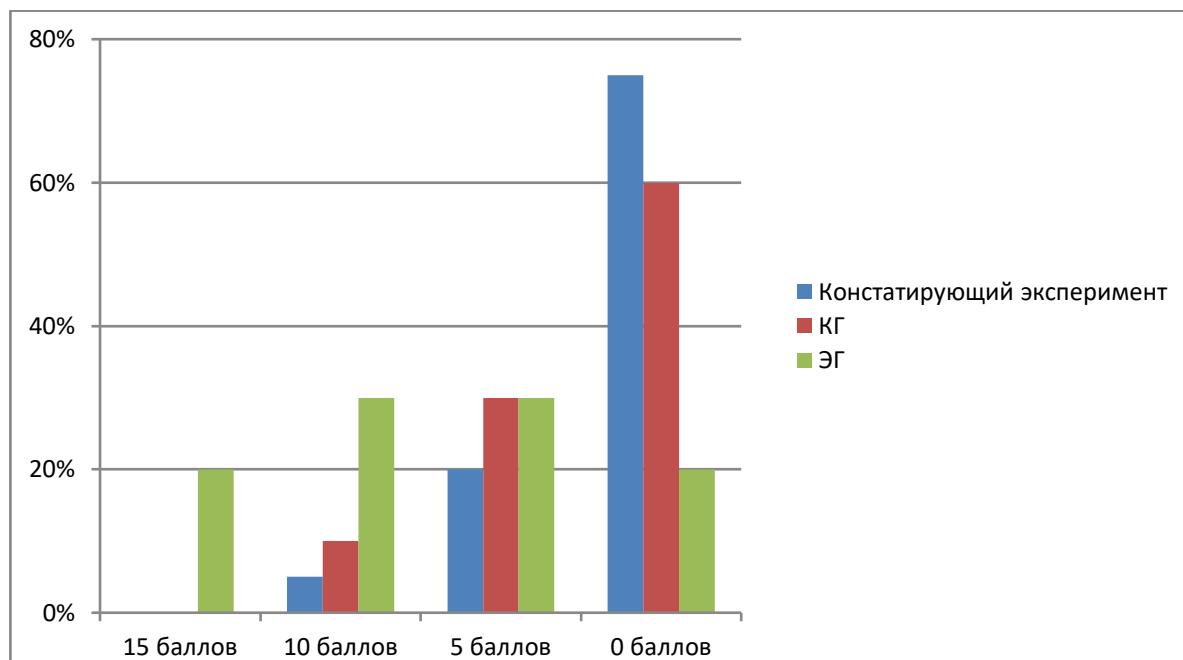


Рисунок 10. Результаты выполнения задания «Письмо под диктовку» после проведения коррекционных занятий (%)

Из рисунка 10 видно, что из 10 учащихся экспериментальной группы 2 человека (20%) допустили при записи текста под диктовку множественные дисграфические ошибки, 3 детей (30%) допустили не более 5 дисграфических ошибок, 3 ребенка (30%) допустили 1-2 дисграфических ошибок, 2 человека (20%) ошибок не допустили. По сравнению с диагностическим обследованием констатирующего и контрольного этапа исследования данные, полученные при исследовании значительно лучше, что говорит об эффективности проведенного коррекционного этапа.

Представим общие результаты диагностики сформированности навыков письменной речи, выраженных в уровнях успешности на рисунке 11.

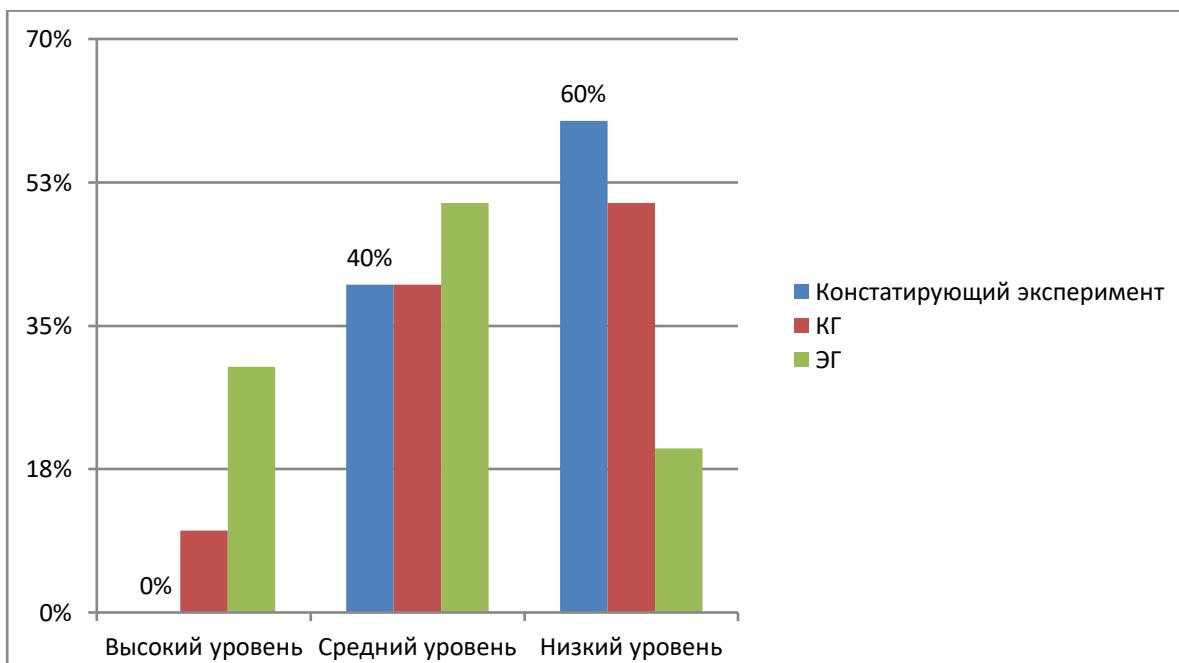


Рисунок 11. Процентное соотношение уровней сформированности навыка письменной речи у младших школьников констатирующего и контрольного эксперимента, (%)

Исходя из представленных на рисунке данных, можно понять, что наибольшее количество детей экспериментальной группы контрольного эксперимента имеет средний уровень сформированности навыка письменной речи – 50% (5 учеников). Высокий уровень имеют 30% (3 ученика). Низкий уровень отмечается всего у 2 (20%) учеников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на время проведения контрольного эксперимента большинство учеников экспериментальной группы допускали небольшое количество ошибок дисграфического характера в письменных работах. Также высок процент детей, высокий уровень, данная категория детей допускает 1-2 дисграфические ошибки или не допускает вовсе в письменных работах.

Рассмотрим результаты диагностики сформированности языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста. Результаты представлены на рисунке 12.

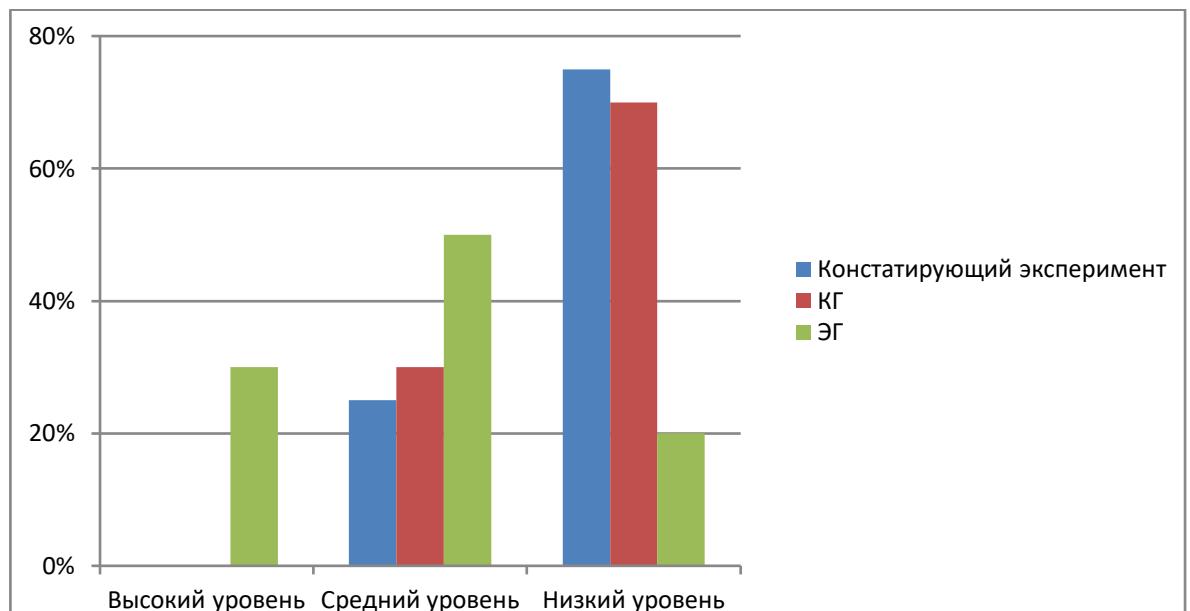


Рисунок 12. Результаты выполнения заданий 2 серии «Анализ сформированности навыка языкового анализа и синтеза» после проведения коррекционных занятий, (%)

Исходя из данных, представленных на рисунке 12 можно заметить, что лишь 20% (2) учеников имеют низкий уровень сформированности навыков слогового анализа и синтеза. Средний уровень имеют 50% (5) младших школьников. Высокий уровень сформированности навыка слогового анализа и синтеза выявлен у 3 (30%) учеников, чего не отмечалось ни в одной группе.

Перейдем к описанию результатов диагностики сформированности навыка фонематического анализа у детей младшего дошкольного возраста. Результаты представлены на рисунке 13.

После проведения коррекционных занятий у детей из контрольной группы результаты существенно не изменились, в то время как у детей входящих в состав экспериментальной группы результаты улучшились.

Можно заметить, что процент детей, имеющих высокий и средний уровни вырос.

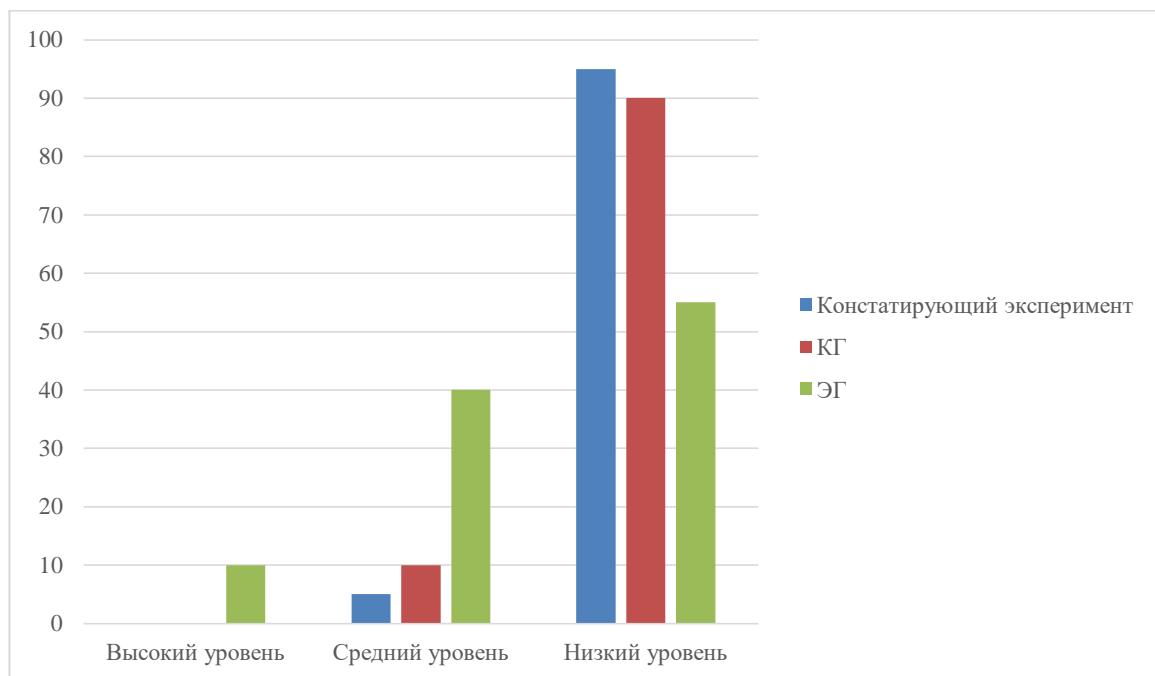


Рисунок 13. Результаты выполнения заданий 3 серии «Анализ сформированности навыка фонематического анализа» после проведения коррекционных занятий, (%)

Из представленных на рисунке данных можно увидеть, что 40% (4) учеников перешли на средний уровень сформированности навыка фонематического анализа, 10% (2) ребенка перешли на высокий уровень сформированности навыка фонематического анализа. Процент детей с низким уровнем значительно снизился до 55%.

Нами были сопоставлены все результаты диагностики на этапе констатирующего эксперимента, а также после проведения коррекционных занятий с детьми, данные представим на рисунке 14.

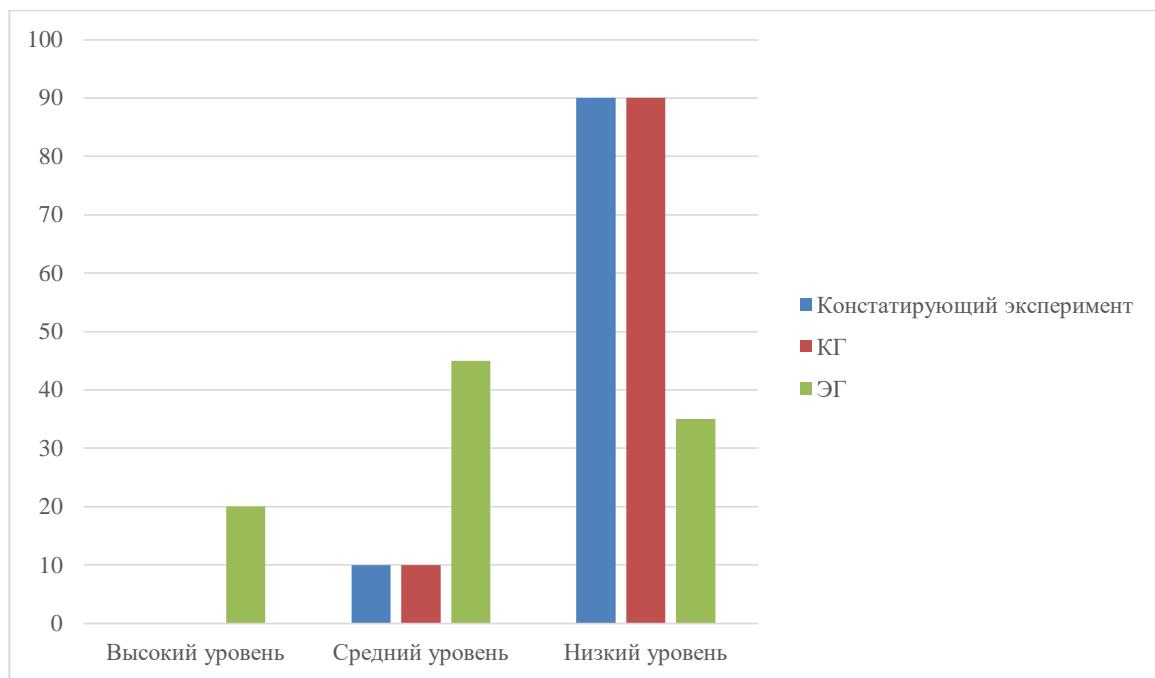


Рисунок 14. Процентное соотношение уровней сформированности навыка языкового анализа и синтеза у младших школьников, (%)

Из данных, представленных на рисунке 14 видно, что после проведения формирующего эксперимента у детей, входящих в состав экспериментальной группы, общие результаты сформированности навыка языкового анализа и синтеза улучшились. Так, 20% детей имеют высокий уровень, 45% младших школьников перешли на средний уровень. Число детей с низким уровнем сформированности навыка значительно снизилось до 35%. Представленные данные говорят о положительной динамике коррекционной работы.

Исходя из результатов исследования, нами был сделан вывод о том, что дети экспериментальной группы показали высокие результаты эффективности благодаря использованию программы коррекции дисграфии с применением мультимедийных технологий.

Таким образом, можно сделать вывод, что данная программа является эффективной, что позволяет вовлекать детей и мотивировать в игровой форме к занятиям и коррекции логопедических нарушений.

Полученные результаты диагностики контрольного эксперимента позволяют судить о необходимости применения комплекса упражнений и

игр, направленных на коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Выводы по главе II

Проектная деятельность по преодолению дисграфии базируется на современных научных подходах и включает теоретико-методологическую основу, чётко сформулированные цели и задачи, продуманную структуру реализации и систему диагностики и оценки результатов. Проект направлен на комплексное решение проблемы нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

В ходе разработки проекта определены ключевые компоненты работы: подготовительный этап с формированием базы участников, диагностический блок для определения исходного уровня, коррекционный этап с использованием мультимедийных технологий и оценочный компонент для мониторинга эффективности.

Проект предусматривает использование современных методов работы, включая практические упражнения, наглядные материалы, словесные методы обучения и мультимедийные технологии. Реализация строится на принципах наглядности, систематичности, доступности и поэтапности.

Важным аспектом проекта является его структурированность. Работа осуществляется в несколько этапов: предпроектный (диагностический), разработческий (организационный), апробационный (практический) и результативно-оценочный.

Ожидаемые результаты проекта включают формирование у учащихся навыков звукобуквенного анализа, умения проводить фонематический разбор, способности к слоговому анализу и синтезу, а также повышение мотивации к учебной деятельности.

Практическая значимость проекта заключается в создании условий для эффективного преодоления дисграфии через системную работу всех участников образовательного процесса и использование современных образовательных технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование данной работы было направлено на решение актуальной для современной логопедии проблемы - преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза в младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

В ходе работы была поставлена цель - разработать и реализовать проект по преодолению дисграфии почве несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников, а также проверить его эффективность в ходе практической апробации.

Для достижения поставленной цели в исследовании решались следующие задачи:

1. Изучить теоретические подходы к проблеме дисграфии и определить механизмы нарушения письма, связанных с несформированностью языкового анализа и синтеза;
2. Провести диагностику письменной речи учащихся 2 классов с ОНР III уровня, выявить особенности проявления дисграфии;
3. Разработать содержание логопедических занятий с применением мультимедийных технологий, направленных на преодоление данного вида дисграфии;
4. Провести апробацию программы и оценить ее результативность.

Анализ литературы по теме исследования позволил определить, что дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, представляет собой одно из наиболее устойчивых и труднокорректируемых нарушений письменной речи. Основой ее является несформированность сложных языковых операций - анализа и синтеза на уровне звука, слова, слов и предложений. Несвоевременное формирование данных процессов затрудняет овладение навыками чтения и письма, а также ведет к стойким ошибкам, не связанным с незнанием орфографических правил.

На предпроектном этапе исследования была проведена комплексная диагностика учащихся вторых классов МАОУ «СШ №63» г. Красноярска, обучающихся по адаптированной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Диагностика включала письменные задания и специальные упражнения, направленные на выявление уровня сформированности языкового анализа и синтеза.

Результаты первичной диагностики показали, что у 90% детей уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза оказался низким, у 10% - средним, высокий уровень не был выявлен. Наиболее типичными ошибками были пропуски гласных и согласных звуков, перестановки слогов, слитное написание слов, пропуски слов и нарушение границ предложений. Что в свою очередь подтвердило предположение о несформированности языкового анализа и синтеза как ведущего механизма нарушения письма.

На подготовительном этапе было разработано содержание занятий с применением мультимедийных технологий, направленные на развитие языкового анализа и синтеза у младших школьников. Содержание программы включало систему упражнений, логопедических игр и заданий, обеспечивающих поэтапное формирование навыков анализа и синтеза звуков, слогов, слов и предложений.

На апробационном этапе было проведено 30 занятий с логопедом, включающих упражнения на выделение звуков в слове, деление слов на слоги, определение границ слов и предложений, анализ и синтез речевых структур. В работе активно применялись игровые формы, наглядные материалы, а также элементы мультимедийных технологий, способствующих повышению мотивации учащихся.

На результативно-оценочном этапе была проведена повторная диагностика, направленная на выявление динамики сформированности языкового анализа и синтеза, а также оценка эффективности предложенных занятий. Сравнение данных первичной и повторной диагностики показало положительную динамику:

- доля учащихся с низким уровнем снизилась с 90% до 25%;
- доля учащихся со средним уровнем увеличилась с 10% до 60%;
- у 15% детей отмечен высокий уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза.

Таким образом, количество специфических ошибок на письме сократилось в среднем на 65-70%. Дети стали увереннее выполнять задания на анализ звукового состава слова, различать слоги, выделять слова в предложениях, правильно использовать навыки анализа и синтеза в письменных заданиях.

Полученные результаты позволяют убедиться в том, что разработанные логопедические занятия с применением мультимедийных технологий являются эффективным средством коррекции дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР III уровня. Кроме того, программа не только способствует снижению количества ошибок на письме, но и оказывает положительное влияние на развитие устной речи, мышления, внимания и памяти детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

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. Диагностика письменной речи у младших школьников / О.И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
3. 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.
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – М., 2011. – 340 с.
5. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев// Начальная школа. – 2013. – №11. – С. 33-36.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. Бессонова Т.П. Содержание и организация логопедической

работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения / Т.П. Бессонова. – М.: АПК и ППРО, 2010. – 56 с.

10. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. Методическое пособие. – 3-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 64с. (Библиотека логопеда).

11. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – Издательство «Лабиринт», М., 1999 - 352 с.

12. 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.

13. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму / Е.В. Гурьянов. – М., 2011. – 426 с.

14. Гурьянов, М.С. Нарушение письма у младших школьников/ М.С. Гурьянов. – М.: Начальная школа. – 1989. – № 2 – С. 36-39.

15. 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.

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

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

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

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

20. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи

учащихся начальных классов / Л.Н.Ефименкова. – М., 2011. – 232 с.

21. 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 (дата обращения: 14.07.2023).

22. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. / Н.И. Жинкин.– М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.

23. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О.Б. Иншакова. – СПб.: КАРО, 2013. – 189 с.

24. 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.

25. Колповская, И.К. Характеристика нарушений письма и чтения/ И.К. Колповская, Л.Ф. Спирова // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968. – С.166-190.

26. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие/ А.Н. Корнев. –СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

27. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева, – М.: Владос, 2004. – 129 с.

28. Лалаева, Р.И., Бенедиктова Л.В. Л35 Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»)

29. Левина, Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей / Р.Е. Левина //Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 423 с.

30. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики/ А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

31. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.

32. Леонтьев, А.Н. Психология речи/ А.Н. Леонтьев// Мир психологии. - 2003. – № 2 (34). – С. 31-39.

33. Логопедия в школе: практический опыт/ Под ред. В.С. Кукушина. Изд-е 2-е, прераб. И дополн. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 368с. (Серия «Педагогическое образование»)

34. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

35. Лuria, A.P. Очерки психофизиологии письма/ Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – С. 10-77.

36. Ляпидовский, С.С. Дисграфия у детей и их патофизиологический анализ// Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып.№3. Учпедгиз,1953. – С.57-62.

37. 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.

38. 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.

39. 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.

40. НейроБукварь: уникальная методика обучения чтению и развитию ребенка/ Ирина Праведникова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2023. – 165с.

41. Обследование речи младших школьников: метод. Рекомендации/ А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова, и др./Под ред. Мамаевой И.Н.,

КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 118с.

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

43. 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.

44. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) // СПС Консультант Плюс. [Электронный ресурс].– Режим доступа: https://s3505003.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/Fgos_noo.pdf

45. 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.

46. 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.

47. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.

48. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с

49. 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.

50. Фотекова, Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений

школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. - 136 с:

51. Фотекова, Т. А.. Нейропсихология дизонтогенеза: особенности высших психических функций при общем недоразвитии речи и задержание психического развития: учебное пособие / Т. А. Фотекова ; Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова. - Абакан : Хакасский гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова, 2009. - 172 с.; 21 см.; ISBN 978-5-7810-0618-2.

52. Фотекова, Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с: ил. - (Библиотека практикующего логопеда)

53. 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.

54. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление/ Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2005. – 256 с.

55. Чистякова, О.В. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 классов / О.В. Чистякова. – СПб.: Литера, 2015. – 224 с.

56. Щерба, Л.В. Теория русского письма / Л.В. Щерба. – Ленинград: Наука, 1983. – 134 с.

57. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 1998. –112 с.

58. 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.

59. 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.

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

61. Berninger V. W. Writing problems in developmental dyslexia: under-, over-, and co-occurring difficulties // Topics in Language Disorders. – 2008. – Vol. 28, No. 1. – P. 67–83.

62. Berninger V. W., Abbott R. D., Jones J., Wolf B. J. et al. Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling // Developmental Neuropsychology. – 2006. – Vol. 29, No. 1. – P. 61–92.

63. Berninger V. W., Amtmann D. Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems // Handbook of Learning Disabilities. – New York : Guilford Press, 2003. – P. 323–344.

64. Berninger V. W., Richards T. L., Abbott R. D. Brain Literacy for Educators and Psychologists. – San Diego : Academic Press, 2015. – 288 p.

65. Berninger V. W., Nagy W. E. The Not-So-Simple View of Writing: How Writing is Learned and Taught Across the Grades // Learning Disabilities Research & Practice. – 2016. – Vol. 31, No. 1. – P. 5–15.

66. Bishop D. V. M., Snowling M. J., Thompson P. A., Greenhalgh T., CATALISE consortium. Why is it so hard to reach agreement on terminology for children with unexplained language problems? // International Journal of Language and Communication Disorders. – 2017. – Vol. 52, No. 6. – P. 671–680.

67. Costa L. J., Perret C., Zesiger P. First-grade cognitive predictors of writing disabilities // Reading and Writing. – 2018. – Vol. 31. – P. 1451–1477.

68. Dockrell J. E., Ricketts J., Lindsay G. Understanding spelling difficulties: implications for assessment and teaching // Educational Psychology Review. – 2019. – Vol. 31. – P. 405–429.

69. Ebbels S. H. Teaching grammar to school-aged children with Specific Language Impairment using Shape Coding // Child Language Teaching and Therapy. – 2007. – Vol. 23, No. 1. – P. 67–93.

70. Ebbels S. H., Moorhouse K., Dockrell J. Shape Coding as an intervention for improving the understanding and use of grammar in children with language impairments // Language and Education. – 2020. – Vol. 34, No. 6. – P. 501–517.

71. Ebbels S. H. Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: a review // Child Language Teaching and Therapy. – 2014. – Vol. 30, No. 1. – P. 7–40.

72. International Dyslexia Association (IDA). Understanding Dysgraphia [Electronic resource]. – 2019. – URL: <https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/> (accessed: 10.10.2025).

73. Graham S., Harris K. R. Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities // Learning Disabilities Research & Practice. – 2000. – Vol. 15, No. 1. – P. 2–15.

74. Leonard L. B. Children with Specific Language Impairment. – Cambridge, MA : MIT Press, 2014. – 368 p.

75. McCloskey M., Ranseen J., Baker B. Developmental dysgraphia: an overview and framework for research and practice // Frontiers in Psychology. – 2017. – Vol. 8. – Art. 1624. – DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01624.

76. McEachern T. Strategies to develop handwriting and improve literacy // Teaching Exceptional Children. – 2016. – Vol. 48, No. 6. – P. 356–364.

77. Scott C. M., Windsor J. General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 2000. – Vol. 43, No. 2. – P. 324–339.

78. Smith-Lock K. M., Leitão S., Prior P., Nickels L. The effectiveness of two grammar treatment procedures for children with SLI: a randomized clinical

trial // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. – 2015. – Vol. 46, No. 3. – P. 312–329.

79. Snowling M. J., Hulme C. Interventions for children's language and literacy difficulties // International Journal of Language and Communication Disorders. – 2011. – Vol. 46, No. 5. – P. 473–480.

80. Reading Rockets. Developmental Language Disorder (DLD): Overview and Classroom Strategies [Electronic resource]. – 2022. – URL: <https://www.readingrockets.org/> (accessed: 10.10.2025).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Результаты проведения диагностического обследования по сериям

Имя ребенка	Списывание печатного текста	Списывание рукописного текста	Диктант	1 серия	2 серия	3 серия	Уровень по результатам 2 этапов диагностики
Ребенок 1	2 (средний)	2(средний)	2(средний)	1(низкий)	2 (средний)	1(низкий)	Средний (10 б)
Ребенок 2	1(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	Низкий (4 б)
Ребенок 3	1(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	Низкий (4 б)
Ребенок 4	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	Низкий (3 б)
Ребенок 5	1(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	Низкий (3 б)
Ребенок 6	2(средний)	2(средний)	2(средний)	1(низкий)	2(средний)	1(низкий)	Средний (10 б)
Ребенок 7	0(низкий)	2(средний)	0(низкий)	2(средний)	2(средний)	1(низкий)	Низкий (7 б)
Ребенок 8	0(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	Низкий (2 б)
Ребенок 9	1(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	Низкий (3 б)

Продолжение приложения А

Ребенок 10	0(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	Низкий (2 б)
Ребенок 11	2(средний)	1(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	Низкий (6 б)
Ребенок 12	0(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	Низкий (4 б)
Ребенок 13	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	Низкий (4 б)
Ребенок 14	1(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	Низкий (3 б)
Ребенок 15	2(средний)	2(средний)	2(средний)	1(низкий)	1(низкий)	2(средний)	Средний (10 б)
Ребенок 16	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	2(средний)	0(низкий)	1(низкий)	Низкий (5 б)
Ребенок 17	1(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	Низкий (3 б)
Ребенок 18	1(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	Низкий (4 б)
Ребенок 19	0(низкий)	1(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	1(низкий)	Низкий (3 б)
Ребенок 20	0(низкий)	1(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	0(низкий)	Низкий (1 б)

Приложение Б**Результаты диагностического обследования**

Вид анализа	Характер ошибок	Письмо (Диктант)	Серии заданий	Списывание
Предложение	Слитное написание слов	+		+
	Раздельное (слитное)написание приставок/предлогов	+		+
	Пропуск слов	+		+
	Ошибки определение количества слов в предложении		+	
	Ошибки определения места слова в предложении		+	
Слоговой	Пропуск слогов	+		
	Перестановка слогов	+		+
	Вставка лишних слогов	+		+
	Ошибки в определении количества\последовательности слогов в слове		+	
	Ошибки в определении места слога		+	
Звуковой	Пропуск букв/звуков	+	+	+
	Вставка лишних букв	+		+
	Ошибки в выделение звука		+	
	Ошибки в последовательности звуков в слове		+	
	Ошибки в определении количества звуков		+	

Приложение В

**Методические рекомендации к логопедическим занятиям «Я умею
грамотно писать»**

Настоящие методические рекомендации разработаны в соответствии с требованиями к структуре и содержанию коррекционных занятий с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с общим недоразвитием речи (ОНР III уровня), с учетом Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Рекомендации основаны на материалах пособий Т.А. Ткаченко и Е.В. Мазановой, адаптированных для работы с применением презентаций.

Общие принципы организации занятий:

- Игровая форма: Все задания должны быть представлены в игровой форме для поддержания мотивации и интереса детей.
- Доступность и дозированность: Инструкции и задания должны быть максимально простыми, четкими и соответствовать уровню развития ребенка. Продолжительность занятия (15–20 минут) требует четкой структуры и динамики.
- Визуализация: Использование ярких, подвижных элементов и наглядного материала на интерактивной доске является обязательным.
- Мультисенсорный подход: Сочетание слухового, зрительного и тактильного восприятия (работа со стилусом) повышает эффективность занятий.
- Развитие самоконтроля: Задания должны быть построены таким образом, чтобы ребенок мог самостоятельно увидеть и исправить свои ошибки.
- Постоянная обратная связь: Необходимо постоянно поощрять ребенка, хвалить за малейшие успехи.

Особенности работы с презентациями:

- Подготовка: Перед занятием убедитесь, что все материалы готовы.
- Безопасность: Напомните ребенку о правилах безопасности: не прикасаться к проектору, не опираться на доску.
- Чередование видов деятельности: Непрерывная работа с интерактивной доской не должна превышать 5–7 минут. Чередуйте работу на доске с пальчиковой гимнастикой, артикуляционной гимнастикой.
- Технические возможности: Используйте все возможности программного обеспечения: виртуальные маркеры, инструменты «перетягивания», виртуальную клавиатуру, аудиозаписи.

Продолжение приложения В

Инструкции для логопеда по каждому заданию.

Блок I. Работа над слогом (Занятия 1–8)

Занятие 1. «Деление слов на слоги»

Цель: Развитие слогового анализа.

Задание 1.

На доске появляются картинки, необходимо произнести слово и определить место в слоговой структуре звуку «А».

Задание 2.

На доске отображена картинка, на ней необходимо найти слова, содержащие звук «А». Выделить лазерной указкой.

Задание 3.

На доске появляются картинки (например, «машина», «банан»).

Логопед произносит слово.

Ребенок «простукивает» слоги, касаясь экрана стилусом (например, «ма-ши-на»).

Используя инструмент «Подсветка», логопед показывает, как слово делится на слоги.

Ребенок обводит гласные буквы в словах, подтверждая правильность слогоделения.

Среди картинок необходимо найти те, в которых есть звук «А».

Задание 4.

«Посчитай гласные»: В словах, написанных на доске, ребенок должен обвести или выделить гласные буквы, чтобы убедиться в правильности слогоделения.

Занятие 2. «Синтез слогов в слова»

Цель: Развитие слогового синтеза.

Задание 1.

Инструкция:

На доске представлены картинки, их необходимо назвать. Логопед проговаривает вместе с детьми вслух, выделяя слоги, простукивая их.

В выделенных словах, ребята ищут звук «У».

Задание 2.

На доске представлены слайды с силуэтами, разбитыми на половины. Ученикам необходимо сложить общую картинку, ориентируясь на выделенные слоги. Найти звук «У».

Занятие 3. «Какой слог потерялся?»

Задание 1.

Цель: Развитие слогового синтеза и внимания.

Инструкция:

Произнести слово, определить, где в этом слове заданный звук и перенести (соединить) картинку к улитке.

Если улитка в начале дорожки - звук в начале слова.

Если улитка в середине дорожки - звук в середине слова.

Если улитка в конце дорожки - звук в конце слова.

Задание 2.

На доске появляются картинки, в которых есть звук «О», ребятам необходимо распределить место в слоговой структуре звуку «О».

Задание 3. Дедушка Осип и бабушка Оля просят найти для них предметы со звуком О. Определи место звука в слове. Слова: огород, помидоры, осё[о]л, кот, корова, колодец, овощи, облако, дом, овцы, окна.

Занятие 4: «Дифференциация гласных»

Цель: Развитие зрительно-пространственного восприятия.

Задание 1.**Инструкция:**

На доске появляются схематичные изображения слов.

Ребенок распределяет соответствующее слово на свою схему.

Работа выполняется в несколько этапов: определяется слоговая структура, ребята совместно с логопедом простукивают слоги, далее распределяют к каждой схеме слово.

Задание 2.

Развитие фонематического слуха, умения определять звук в конце слов, дифференциация гласных (А, О, Ы, И).

- Рассмотри картинки. Назови последний звук в словах. Найди предмет с таким же звуком в конце слова и перенеси (дорисуй) его на лист. Можно предложить придумать слово с таким же последним звуком.

Задание 3.

Развитие фонематического слуха, умения определять звук в начале слов, дифференциация гласных (А, О, У, И).

- Рассмотри картинки. Назови первый звук в словах. Найди предмет с таким же звуком и перенеси (дорисуй) его на лист.

Можно предложить придумать слово с таким же звуком.

Занятие 5: «Звуко-слоговой анализ»

Цель: Интеграция фонематического и слогового анализа.

Задание 1.

Задание на разминку. Помоги ежику угадать слова.

Задание 2.

Продолжение приложения В

Ребенок, используя представленные на слайде схемы, соотнесите рисунки, подходящие по слоговой структуре.

Подари клубочки коту, кошке, котенку. Для этого рассмотри схемы, подели слова на слоги. Клубочки с одним слогом подари коту, с двумя – кошке, с тремя – котенку.

Задание 3. Назови слово и прохлопай, выделяя ударный слог.

Задание 4. Ребенок делит слова на слоги и определяет ударный слог. «Позови слово и прохлопай его.»

Занятие 6: «Исправь ошибку»

Цель: Коррекция слоговых ошибок.

Задание 1.

Рассмотри картинки и найди героев, у которых в имени есть буква Е. Выделим эту букву.

Задание 2.

На доске появляются слова, написанные с ошибками. Ребенок исправляет их, на доске появляется правильное написание.

Задание 2.

Ребенок выбирает картинки, названия которых имеют определенное количество слогов.

Занятие 7: «Слова-предложения»

Цель: Контроль и закрепление слогового анализа.

Задание 1.

Ребенок соотносит слово с количеством слогов и изображением. Необходимо соотнести представленное слово и картинку с количеством слогов, отметить. Простучать каждое слово в ладоши.

Задание 2. Ребенок исправляет ошибки в нескольких словах, написанных с нарушением слоговой структуры.

Занятие 8: «Запиши по памяти»

Цель: Закрепление слогового анализа и синтеза.

Задание 1.

Логопед показывает ребенку слово, написанное на слайде, на несколько секунд, затем убирает. Ребенок должен запомнить слово и воспроизвести его на бумаге.

Задание 2.

Ребенок пишет на бумаге слово под диктовку, затем на слайде отображается правильно написанное слово с веселой картинкой. Сверяем правильность написания.

Задание 3.

Продолжение приложения В

Ребенок проводит полный звуко-буквенный анализ слова, используя интерактивные инструменты.

Блок II. Работа над словом (Занятия 9–16)**Занятие 9: «Подбери родственников»**

Цель: Развитие навыков словообразования.

Задание 1.

На доске - «главное» слово (корень). Рядом – слова - «родственники» и «чужаки». Перетащи все родственные слова в рамку «Наша семья», а неподходящие оставь снаружи. Объясни, почему ты так решил.

Задание 2.

Ребенок составляет слова из предложенных корней, приставок и суффиксов. Собери как можно больше слов из предложенных частей. Запиши их и выдели корень.

Занятие 10: «Разбери по составу»

Цель: Формирование навыков морфемного анализа.

Задание 1.

На доске написано слово.

Ребенок выделяет корень, приставку, суффикс и окончание, используя разные цвета или фигуры.

Задание 2. Ребенок добавляет к словам подходящие приставки, меняя их значение.

Занятие 11: «Звуковая схема»

Цель: Развитие фонематического анализа.

Задание 1.

Ребенок соотносит слова со звуковыми схемами.

Соотнесите слова, представленные на слайде со звуковыми схемами.

Задание 2. Ребенок определяет, в какой части слова находится заданный звук.

Занятие 12: «Звуковая цепочка»

Цель: Развитие фонематического синтеза.

Задание 1.

Логопед называет звуки, а ребенок «записывает» их в правильной последовательности. Я назову звуки одного слова по очереди. Слушай внимательно, запоминай и записывай их в клеточки. Потом прочитай получившееся слово.

3 звука: мак, кот, лес;

4 звука: рука, вода, ночь;

Продолжение приложения В

5 звуков: школа, книга, трава;
6 звуков: собака, машина, листья.

Задание 2.

Ребенок составляет слова из разбросанных букв.

Буквы «рассыпались» и перепутались. Собери их в правильное слово.

Если трудно - посмотри на картинку-подсказку.

М, А, К → мак;
О, К, Т → кот;
Р, У, К, А → рука;
Ш, К, О, Л, А → школа;
С, О, Б, А, К, А → собака.

Занятие 13: «Найди лишний звук»

Цель: Коррекция ошибок в словах.

Задание 1.

Ребенок находит и удаляет лишнюю букву из слова.

В этих словах «затесалась» лишняя буква. Прочитай слово, послушай, как оно звучит, найди лишнюю букву и зачеркни её. Потом запиши слово правильно.

карандашиш (лишняя «ш»);
тетраддь (лишняя «ь»);
ручкаа (лишняя «а»);
книгаа (лишняя «а»);
пенаал (лишняя «а»);
портфеель (лишняя «е»);
линейкка (лишняя «к»);
альбомм (лишняя «м»).

Задание 2.

Ребенок исправляет орфографическую ошибку в слове.

Кто-то написал эти слова с ошибками. Найди ошибки, исправь их и запиши слова (или предложения) правильно. Объясни, какое правило ты применил.

машина → машина (правописание «ши»);
жолтый → жёлтый (буквы «о»/«ё» после шипящих);
сабака → собака (проверяемая безударная гласная);
гласки → глазки (парные согласные в корне);
ветир → ветер (непроверяемая гласная).

Занятие 14: «Преврати слово»

Цель: Развитие фонематического анализа и синтеза.

Задание 1.

Ребенок меняет одну букву в слове, чтобы получилось новое слово.

Я назову слово. Ты изменишь в нём одну букву так, чтобы получилось новое слово. Запиши оба слова и объясни их значение.

- кот → кит (замена «о» на «и»);
- дом → дым (замена «о» на «ы»);
- лук → люк (замена «у» на «ю»);
- рог → лог (замена «р» на «л»);
- пар → бар (замена «п» на «б»);
- сон → сок (замена «н» на «к»);
- лес → вес (замена «л» на «в»);
- рука → река (замена «у» на «е»).

Задание 2.

Ребенок составляет слово из букв, написанных в обратном порядке.

На доске написано слово. Переставь все буквы в обратном порядке - получится новое «зашифрованное» слово. Запиши его и попробуй прочитать. Если трудно - выкладывай буквы по одной с помощью фишек.

- мак → кам;
- нос → сон;
- ток → кот;
- лёд → дёл;
- мир → рим;
- дар → рад;
- сон → нос;
- лес → сел.

Занятие 15: «Звуковой диктант»

Цель: Коррекция ошибок в словах.

Задание 1.

Логопед диктует слово, а ребенок записывает его.

Я буду диктовать слова. Слушай внимательно, проговаривай слово про себя, а потом записывай его в тетрадь. Когда закончишь, проверь: прочитай слово вслух, посчитай буквы, сверь с тем, что услышал.

3 звука/буквы: дым, сон, рот, нос, пар;

4 звука/буквы: рама, нора, пена, луна, коса;

5 звуков/букв: парус, ветер, каток, сокол, белка;

6 звуков/букв: корова, ворота, сарафан, полоска, корзина.

Задание 2. Ребенок вставляет пропущенные буквы в словах.

Продолжение приложения В

В этих словах не хватает букв. Посмотри на слово, прочитай его вслух, подумай, какая буква должна стоять на месте пропуска. Впиши её и проверь: прочитай слово ещё раз.

д_м (дым);
 с_н (сон);
 _от (рот);
 н_с (нос);
 п_р (пар);
 р_ма (рама);
 н_ра (нора);
 п_на (пена);
 л_на (луна);
 к_са (коса);
 п_рус (парус);
 в_тер (ветер);
 к_ток (каток);
 с_кол (сокол);
 б_лка (белка);
 к_рова (корова);
 в_рота (ворота);
 с_рафан (сарафан);
 п_лоска (полоска);
 к_рзина (корзина).

Занятие 16: «Оцени работу»

Цель: Развитие самоконтроля и закрепление работы со словом.

Задание 1.

Ребенок находит ошибки в слове, а затем исправляет их.

На доске написаны слова, но в них есть ошибки. Внимательно прочитай каждое слово, найди ошибку, исправь неверную букву и напиши правильную. Затем перепиши слово верно в тетрадь. Объясни, почему так правильно.

мачь → мяч (мягкий знак не нужен);
 карандашь → карандаш (на конце «ш», не «шь»);
 лесь → лес (лишний мягкий знак);
 ручька → ручка (неверное сочетание «чък»);
 книшка → книжка (неверная парная согласная);
 собакаа → собака (лишняя буква);
 шкоола → школа (ошибка в безударной гласной);

воротаа → ворота (лишняя буква);
 белкаа → белка (лишняя буква);
 парусс → парус (лишняя согласная).

Задание 2.

Ребенок пишет слово по памяти.

Я назову несколько слов. Слушай внимательно, запоминай. Потом ты запишешь их по памяти. После записи проверь каждое слово: прочитай вслух, посчитай буквы, сверь с тем, что запомнил.

3–4 буквы: лес, рука, сон, дым, рот;

4–5 букв: рама, нора, луна, коса, парус;

5–6 букв: ветер, каток, сокол, белка, корова.

После этого отображаются на экране слова для проверки.

Блок III. Работа над предложением (Занятия 17–24)

Занятие 17: «Живые предложения»

Цель: Развитие навыков составления предложений.

Занятие 1.

Ребенок передвигает слова-карточки на доске, чтобы составить предложение по сюжетной картинке.

Посмотри на картинку. Что на ней происходит? Среди карточек найди нужные слова и выложи их в правильном порядке, чтобы получилось предложение. Прочитай его вслух.

«Мальчик рисует дом» → Мальчик рисует дом.

«Кошка спит на диване» → Кошка спит на диване.

«Дети играют в мяч» → Дети играют в мяч.

«Мама варит суп» → Мама варит суп.

«Птичка сидит на ветке» → Птичка сидит на ветке.

Занятия 2.

Ребенок рисует схему предложения, где каждая черта - слово.

Ты составил предложение. Теперь нарисуй его схему: каждое слово - это одна черта. Первое слово - с большой буквы (отметь это!), в конце - точка.

Предложение: Кошка спит на диване.

Схема: | _____

Предложение: Дети играют в мяч.

Схема: | _____

Предложение: Мама варит суп.

Схема: | _____ —— —— .

Занятие 18: «Рассказ по картинке»

Цель: Формирование навыков составления связного текста.

Задание 1.

Ребенок составляет несколько предложений, описывающих одну картинку, и записывает их.

Посмотри на картинку. Придумай и запиши 4–6 предложений, которые расскажут, что происходит. Страйся, чтобы предложения были связаны между собой (одно вытекает из другого). Не забудь про начало и конец истории.

Задание 2.

Ребенок отвечает на вопросы логопеда полными предложениями.

Я буду задавать вопросы по картинке. Отвечай полным предложением. Страйся, чтобы ответ был точным и понятным. Если хочешь, можешь записать его.

Что делают дети? → Дети кормят птиц.

Где они повесили кормушку? → Они повесили кормушку на дерево.

Какую еду кладут в кормушку? → В кормушку кладут семечки и крупу.

Почему птицы прилетают к кормушке? → Птицы прилетают к кормушке, потому что хотят поесть.

Как ты думаешь, почему дети помогают птицам? → Дети помогают птицам, потому что зимой им трудно найти еду.

Что будет, если дети перестанут кормить птиц? → Если дети перестанут кормить птиц, птицы могут улететь в другое место или остаться голодными.

Как ты можешь помочь птицам зимой? → Я могу сделать кормушку и насыпать в неё семечки.

Занятие 19: «Раздели текст»

Цель: Анализ структуры предложения.

Задание 1.

На доске появляется сплошной текст. Ребенок расставляет знаки препинания и заглавные буквы.

На доске написан текст, но в нём нет точек и заглавных букв. Прочитай его внимательно, раздели на предложения. В начале каждого предложения поставь заглавную букву, в конце - точку (или другой знак, если это вопрос/восклицание). Запиши исправленный текст.

- наступила осень листья опадают дует холодный ветер

Продолжение приложения В

- Наступила осень. Листья опадают. Дует холодный ветер.
- где твой портфель он лежит на стуле а книга где книга на столе
- Где твой портфель? Он лежит на стуле. А книга где? Книга на столе.
- как красиво в парке цветут цветы поют птицы
- Как красиво в парке! Цветут цветы, поют птицы.
- ты уже сделал уроки да я всё сделал
- Ты уже сделал уроки? Да, я всё сделал.
- смотри на небо там летит самолёт
- Смотри на небо! Там летит самолёт.

Задание 2.

Ребенок составляет предложение из слов, данных в произвольном порядке.

На доске написаны слова, но они перепутались. Расставь их в правильном порядке, чтобы получилось осмысленное предложение. Прочитай его вслух, проверь, всё ли верно. Затем запиши предложение в тетрадь, не забудь про заглавную букву и точку.

- солнце, ярко, светит, утром
- Утром ярко светит солнце.
- дети, парк, в, играют
- Дети играют в парке.

- мама, вкусный, испекла, пирог
- Мама испекла вкусный пирог.
- кошка, на, спит, диване
- Кошка спит на диване.
- мы, лес, в, ходили, вчера
- Вчера мы ходили в лес.
- птицы, юг, на, улетают
- Птицы улетают на юг.
- книга, интересная, это
- Это интересная книга.
- я, школу, иду, в
- Я иду в школу.

Занятие 20: «Поставь знаки»

Цель: Анализ структуры предложения и пунктуации.

Задание 1.

Ребенок расставляет знаки препинания в предложениях.

Продолжение приложения В

Прочитай предложения, в них пропущены знаки препинания. Поставь точки, запятые и другие знаки, где нужно. Обоснуй свой выбор (например, «Здесь запятая, потому что перечисляются однородные члены»).

- на улице светит солнце дует ветер
→ На улице светит солнце, дует ветер.
- мама приготовила обед и позвала всех к столу
→ Мама приготовила обед и позвала всех к столу.
- где ты был вчера
→ Где ты был вчера?
- как красиво цветут цветы в саду
→ Как красиво цветут цветы в саду!
- мальчик читает книгу а девочка рисует
→ Мальчик читает книгу, а девочка рисует.
- осенью листья падают с деревьев и кружатся в воздухе
→ Осенью листья падают с деревьев и кружатся в воздухе.
- ты пойдешь в школу завтра да конечно
→ Ты пойдёшь в школу завтра? Да, конечно.

Задание 2. Ребенок расставляет предложения в правильном порядке, чтобы получился связный текст.

Перед тобой несколько предложений. Расставь их в таком порядке, чтобы получился рассказ. Запиши текст, не забудь про заглавные буквы и точки. Придумай заголовок.

Они весело играли до вечера.

Дети пришли в парк.

Наступила тёплая весна.

Ребята кормили уток у пруда.

Потом они катались на качелях.

Занятие 21: «Расширь предложение»

Цель: Развитие навыков распространения предложений.

Задание 1.

Ребенок добавляет в короткое предложение новые слова (по вопросам: «где?», «когда?», «какой?»).

На доске написано короткое предложение. Давай его «разрастём»: добавим слова, которые ответят на вопросы. Например, к предложению «Мальчик бежит» можно задать вопросы.

Кошка спит. → Пушистая кошка спит на подоконнике днём.

Девочка рисует. → Девочка рисует красивый цветок акварельными красками.

Продолжение приложения В

Птицы летят. → Перелётные птицы летят на юг осенью.

Мальчик читает. → Мальчик внимательно читает интересную книгу вечером.

Мама готовит. → Мама готовит вкусный суп на кухне.

Собака лает. → Большая собака громко лает во дворе.

Дети играют. → Дети весело играют в мяч на площадке.

Задание 2.

Ребенок придумывает и записывает продолжение начатого предложения.

Я дам тебе начало предложения. Придумай и запиши его продолжение так, чтобы получилась законченная мысль. Страйся, чтобы слова подходили по смыслу и были правильно согласованы.

Я люблю читать книги, потому что... → ...они интересные и учат новому.

Когда наступает осень, ... → ...листья желтеют и опадают.

Если пойдёт дождь, ... → ...мы останемся дома и будем играть в шахматы.

Утром я проснулся и увидел, что... → ...солнце светит в окно.

Мы пошли в парк, чтобы... → ...покормить уток и покататься на качелях.

Моя сестра очень добрая, поэтому... → ...она всегда помогает мне с уроками.

Когда я вырасту, я хочу стать... → ...врачом, чтобы лечить людей.

На столе лежали фрукты, а рядом... → ...стояла ваза с цветами.

Занятие 22: «Пересказ с опорой»

Цель: Анализ и синтез предложения.

Задание 1.

Ребенок пересказывает небольшой текст, опираясь на ключевые слова или картинки.

Я прочитаю тебе небольшой рассказ. Потом ты попробуешь его пересказать, опираясь на ключевые слова и картинку. Сначала посмотри на картинку и попробуй догадаться, о чём будет рассказ. Затем слушай внимательно, отмечай главные события. После чтения я дам тебе ключевые слова - используй их, чтобы не забыть важные детали.

Текст:

Наступила осень. Листья на деревьях стали жёлтыми и красными. Катя и Ваня пошли в парк. Они собирали красивые листья для гербария. Вдруг пошёл дождь. Дети поспешили домой.

Продолжение приложения В

Ключевые слова: осень, листья, Катя, Ваня, парк, гербарий, дождь.

Картинка на слайде: дети в парке, разноцветные листья, тучи на небе.

Задание 2.

Ребенок расставляет слова в предложении в правильном порядке.

Перед тобой слова из предложения, но они перепутались. Расставь их в правильном порядке, чтобы получилось осмыщенное предложение. Прочитай его вслух, проверь, всё ли звучит логично. Затем запиши в тетрадь.

солнце, ярко, светит, утром → Утром ярко светит солнце.

дети, парк, в, играют → Дети играют в парке.

мама, вкусный, испекла, пирог → Мама испекла вкусный пирог.

кошка, на, спит, диване → Кошка спит на диване.

мы, лес, в, ходили, вчера → Вчера мы ходили в лес.

птицы, юг, на, улетают → Птицы улетают на юг.

книга, интересная, это → Это интересная книга.

я, школу, иду, в → Я иду в школу.

Занятие 23: «Исправь ошибку в предложении»

Цель: Коррекция ошибок на уровне предложения.

Задание 1.

Ребенок находит и исправляет ошибки в предложениях (слитное написание, пропуски слов, неправильный порядок).

На доске написаны предложения с ошибками. Найди их, исправь и объясни, почему так правильно. Обращай внимание на слитное/раздельное написание, порядок слов, окончания.

Настоет зима. → Наступит зима. (ошибка в корне)

Мальчик бежат в школу. → Мальчик бежит в школу. (окончание глагола)

В саду ростет яблоня. → В саду растёт яблоня. (безударная гласная)

Мама купила хлеб и молоко. → Мама купила хлеб и молоко. (прошедшее время)

Я хочу пойти гулять. → Я хочу пойти гулять. (словарное слово)

Он читал книгу и смотрел телевизор. → Он читал книгу и смотрел телевизор. (ошибка в суффиксе)

Под дождем мы спрятались под дерево. → Под дождём мы спрятались под деревом. (падежное окончание)

На столе лежала чашка чая. → На столе стояла чашка чая. (неверный глагол)

Задание 2.

Продолжение приложения В

Ребенок находит и выделяет в тексте слова, написанные с нарушениями.

Прочитай текст и выдели красным карандашом слова, в которых есть ошибки. Затем исправь их и объясни, как надо правильно.

Весной на даче мы садим цветы. Папа поливает их из лейки. Мама готовит обед на плите. Вася играет в песочнице. Скоро мы поедим в город.

Занятие 24: «Контрольный диктант»

Цель: Закрепление навыков работы с текстом.

Задание 1.

Логопед диктует небольшой текст, который ребенок записывает в тетрадь.

Ребенок записывает текст, комментируя каждое слово и его написание.

Я буду диктовать текст по предложениям. Слушай внимательно, повторяй про себя, а затем записывай. После каждого слова объясняй, почему пишешь именно так: называй правило или подбирай проверочное слово. Например: «Осень - пишу с буквой о, потому что это словарное слово».

Текст: Наступила осень. Листья падают с деревьев. В парке тихо и красиво. Ты любишь осень? Я люблю яркие краски!