

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

**КЛОЦБАХ КСЕНИЯ АЛЕКСЕЕВНА  
ПЕТУХОВА АЛЕКСАНДРА СЕРГЕЕВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Логопедическая работа по преодолению смешений на письме графически  
сходных букв у младших школьников с задержкой психического развития


Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и  
олигофренопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Заведующий кафедрой

Канд.пед.наук, доцент Беляева О.Л.


« 11 » 05 2026г. 

Научный руководитель


Канд.пед.наук, доцент Мамаева А.В.

« 11 » 05 2026г. 

Обучающийся Клоцбах К.А.

« 11 » мая 2026г. 

Обучающийся Петухова А.С.

« 11 » мая 2026г. 

Дата защиты « 11 » июня 2026г.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск, 2026

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СМЕШЕНИЙ НА ПИСЬМЕ ГРАФИЧЕСКИ СХОДНЫХ БУКВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ».....	7
1.1. Психологическая структура, психофизиологические основы и предпосылки формирования процесса письма.....	7
1.2. Современное состояние проблемы смешений на письме букв графически сходных букв .....	11
1.3. Особенности нарушений письма у детей с задержкой психического развития .....	16
1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и преодолению смешений графически сходных букв на письме у детей.....	19
Выводы по главе 1 .....	24
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СМЕШЕНИЙ НА ПИСЬМЕ ГРАФИЧЕСКИ СХОДНЫХ БУКВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ» .....	25
2.1. Паспорт и план реализации проекта .....	25
2.2. Предпроектный и диагностический этапы .....	28
2.3. Разработческий этап.....	43
2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап .....	48
Выводы по 2 главе .....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	58
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	64

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проекта: навык письма является одним из ключевых компонентов учебной деятельности младшего школьника, обеспечивая формирование произвольности, развитие мыслительных операций и возможность полноценного включения в учебный процесс. Письмо представляет собой сложную, многоуровневую систему, в которой взаимодействуют речевые, когнитивные, моторные и регуляторные механизмы. Любые нарушения в работе этих звеньев могут приводить к стойким трудностям овладения письменной речью, которые нередко проявляются в форме дисграфических ошибок.

Одной из наиболее частых и сложных для коррекции является группа ошибок, связанных со смешением графически сходных букв. Они отражают несформированность зрительных и зрительно-пространственных функций, недостаточную серийную организацию движений, а также нарушения регуляции и контроля деятельности.

Особую актуальность проблема смешений графически сходных букв приобретает при работе с младшими школьниками с задержкой психического развития. Для данной категории обучающихся характерны замедленный темп переработки информации, недостаточная сформированность зрительных и пространственных представлений, трудности программирования и контроля деятельности, сниженная работоспособность и быстрая утомляемость. Указанные особенности приводят к тому, что процесс формирования навыка письма у детей с задержкой психического развития осуществляется более медленно и сопровождается большим количеством ошибок, имеющих различный механизм возникновения.

В практике логопедической работы широко используются разнообразные дидактические материалы и рабочие тетради, направленные на коррекцию смешений графически сходных букв. Однако анализ существующих пособий показывает, что большинство из них ориентировано преимущественно на тренировку навыков различения букв по их внешнему сходству. В таких материалах основное внимание уделяется зрительной дифференциации букв, тогда как другие

механизмы возникновения смешений – кинетический и регуляторный – остаются недостаточно учтёнными. В результате коррекционная работа нередко носит фрагментарный характер и не обеспечивает комплексного воздействия на все компоненты письма.

Особую сложность представляет тот факт, что у младших школьников с задержкой психического развития механизмы смешений графически сходных букв, как правило, носят полиморфный характер. Это означает, что ошибки могут быть обусловлены одновременно несколькими факторами: недостаточной сформированностью зрительных и зрительно-пространственных представлений, недостаточной серийной организацией движений, а также нарушением регуляции и контроля деятельности. В таких условиях использование стандартных дидактических материалов, не учитывающих данные особенности, оказывается недостаточно эффективным и не позволяет обеспечить устойчивый результат коррекционной работы.

В связи с этим возрастает необходимость разработки специализированного дидактического обеспечения, направленного не только на тренировку навыков различения букв, но и на целенаправленное развитие механизмов, лежащих в основе письма. Набор дидактических материалов, учитывающий особенности зрительного, кинетического и регуляторного компонентов письма, позволяет выстраивать коррекционную работу более последовательно и системно. Включение заданий различного уровня сложности, использование разнообразных заданий и постепенное усложнение материала создают условия для формирования устойчивых навыков письма у обучающихся с задержкой психического развития.

Проектная идея: разработка дидактического обеспечения для логопедической работы по преодолению смешений на письме графически сходных букв у третьеклассников с задержкой психического развития.

Объект проекта: нарушение процесса письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет проекта: процесс преодоления смешений на письме графически сходных букв у третьеклассников с задержкой психического развития.

Цель проекта: разработать и апробировать дидактическое обеспечение логопедической работы по преодолению смешений на письме графически сходных букв у третьеклассников с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели в работе предполагается решение следующих задач:

1. Определить современное состояние проблемы смешений на письме графически сходных букв у младших школьников с задержкой психического развития.

2. Выявить актуальные проблемы в образовательной организации – базе реализации проекта в плане дидактического обеспечения при работе по преодолению смешений на письме графически сходных букв.

3. Выявить особенности и механизмы смешений на письме графически сходных букв у третьеклассников с задержкой психического развития.

4. Определить структуру набора дидактических материалов.

5. Подобрать и разработать упражнения, структурированные по типам.

6. Подобрать к упражнениям речевой материал и разработать стимульный материал.

7. Разработать методические рекомендации по использованию набора дидактических материалов.

8. Апробировать набор дидактических материалов на базе образовательного учреждения в работе с 10 обучающимися в течение марта – апреля.

9. Оценить предложенный набор дидактических материалов через рефлексивный анализ собственной деятельности по следующим критериям: успешность выполнения, тип необходимой помощи, если она требовалась, самоконтроль во время выполнения.

Целевая аудитория: обучающиеся третьего класса с задержкой психического развития.

Продукт проекта: дидактическое обеспечение для преодоления смешений на письме графически сходных букв у младших школьников с задержкой психического

развития, реализующий патогенетический подход; методические рекомендации по использованию набора дидактических материалов.

Методы проекта:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме смешений на письме графически сходных букв.
2. Эмпирические: изучение психолого-педагогической и логопедической документации в организации; беседы с педагогами и учителями-логопедами; наблюдение; педагогический эксперимент, проектирование.
3. Интерпретационные: количественно-качественный анализ.

Аннотация проекта:

Проект направлен на разработку дидактического обеспечения логопедической работы по преодолению смешений на письме графически сходных букв у третьеклассников с задержкой психического развития.

Этапы работы над проектом:

Проект включает в себя 5 этапов: предпроектный, диагностический, разработческий, этап апробации и результативно-оценочный этап.

Проект был реализован на базе одной из общеобразовательных школ города Красноярска. В реализации проекта участвовали 10 третьеклассников с задержкой психического развития.

Структура и объем выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа объемом 138 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, 7 приложений. Работа включает 2 таблицы и 8 гистограмм.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СМЕШЕНИЙ НА ПИСЬМЕ ГРАФИЧЕСКИ СХОДНЫХ БУКВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

## 1.1. Психологическая структура, психофизиологические основы и предпосылки формирования процесса письма

Письмо представляет собой сложную психическую деятельность, в процессе которой происходит преобразование мысли в графически оформленную речь. Письмо включает в себя взаимодействие речевых, когнитивных, моторных и регуляторных механизмов [20, 30, 31, 40, 49, 53].

Н.И. Жинкин исследовал механизмы письма с точки зрения взаимодействия различных анализаторных систем. Он подробно описывал, как слуховой образ слова преобразуется в кинестетический «образ буквы», который затем реализуется в акте письма [14].

Отечественные авторы рассматривают экспрессивную письменную речь как многоуровневую и сложную психическую деятельность, которая представляет собой активное действие по передаче собственных мыслей, чувств и намерений посредством графических знаков. В отличие от пассивной (импрессивной) письменной речи, фокусирующейся на понимании написанного, экспрессивная – это процесс создания [14, 20, 27, 30, 31, 48, 54].

Д.Б. Эльконин рассматривал письменную речь как особый способ общения и формирования мысли, отличающийся от устной большей абстрактностью, произвольностью и иной мотивацией. Он подчеркивал, что именно психологические характеристики письменной речи, а не только грамматические формы, являются ключевыми для её понимания [52, 53].

При рассмотрении формирования процесса письма важно упомянуть про письменную речь. В литературе выделяется символизация символов и символизм второго порядка. Символизация символов (или иначе символизация первого порядка) – это способность использовать один знак (символ) для представления другого объекта, понятия или явления. На начальных этапах обучения письму,

символизация символов может требовать сознательных усилий, однако по мере развития навыка, этот процесс становится более автономным. Работы Л.С. Выготского в данном вопросе являются основополагающими. В его трудах значение слова – не просто ассоциация, а обобщённое представление. Символизм второго порядка – это более высокий уровень абстракции, когда один символ начинает обозначать не сам объект, а другие символы, их отношения, системы знаков. Это способность к метафорическому мышлению, пониманию подтекста и построению сложных логических и смысловых конструкций. Письменная речь позволяет использовать понятия, которые напрямую не связаны с конкретными предметами. Это и является символизмом второго порядка – использовать символы для обозначения других символов, абстрактных отношений [20, 30, 31, 56].

Психофизиологическая основа процесса письма базируется на сложной функциональной системе, включающей в себя три функциональных блока, описанных А.Р. Лурия. Каждый из данных блоков вносит свой специфический вклад в обеспечение полноценного осуществления процесса письма. Первый функциональный блок, являющийся своего рода энергетическим центром, отвечает за поддержание оптимального уровня бодрствования и общего тонуса нервной системы, необходимого для осуществления любой когнитивной деятельности. Второй функциональный блок, отвечающий за приём, переработку и хранение информации, осуществляет обработку аудиальной, кинестетической, визуальной и, что особенно важно для письма, зрительно-пространственной информации. Третий функциональный блок, выполняющий функции программирования, регуляции и контроля, является ключевым для обеспечения серийной организации движений, а также для планирования, управления и отслеживания процесса письма. Нарушение отдельных структурных компонентов ранее перечисленных блоков приводит к разному проявлению ошибок письма, что обусловлено спецификой вклада каждого блока в функционирование системы [30].

А.Р. Лурия понимал письмо как сложную психическую функцию, формирование и реализация которой опирается на взаимодействие различных анализаторных систем. В его нейропсихологическом подходе психологическая

структура представляет собой многоуровневую систему, включающую в себя: анализ звукового состава слова, переход от звукового образа к его графическому представлению и переход написанных букв к слову, предложению. Лурия подчёркивал, что каждый компонент имеет свою нейрофизиологическую основу и может быть нарушен как изолированно, так и в совокупности с другими. Впоследствии идеи А.Р. Лурия о психологической структуре письма как системной функции были дополнены его последователями. Самым важным дополнением стало понимание того, что психологическая структура процесса письма не является статичной, а вариативна и зависит от стадии овладения формой письменно-речевой продукции. Учёные акцентировали внимание на том, что разные типы письменных заданий активируют разные компоненты психологической структуры. В рамках письма под диктовку техническая сторона будет включать в себя комплекс операций: анализ звукового состава слова на основе совместной работы речеслухового и речедвигательного анализаторов, позволяя дифференцировать звуки и их последовательность, перевод фонемы в графему, графемы в кинему, зрительный и кинестетический контроль. Следует подчеркнуть, что при письме под диктовку, базирующемся на морфологическом принципе, к перечисленным компонентам добавляются сознательный контроль и увеличивается когнитивная нагрузка, так как требуется увидеть орфограмму, а также сформулировать и решить орфографическую задачу. При списывании происходит сканирование графического образа слова, его удержание в кратковременной памяти, перевод графемы в кинему, зрительный и кинестетический контроль. Слуховой анализ в данном типе письменного задания практически не задействован, так как отсутствует необходимость перевода фонемы в графему. Ещё одним заданием на письме является творческая работа (сочинение, изложение), которая является наиболее сложной, так как требует активизации всех компонентов системы письма. Комплекс операций при творческой работе: замысел, формирование высказывания в сознании с учётом требований и стилистических норм письменной речи, расчленение на уровне лексики, исключение и замена трудноусваиваемых лексем, фонематический анализ, после происходит комплекс операций как в диктанте. Понимание того, как

разные типы письменных заданий задействуют разные компоненты психологической структуры, помогает в дальнейшей диагностике и коррекции нарушений письма [22, 31, 49].

Для успешного овладения навыком письма в литературе выделяются устноречевые и неречевые предпосылки. Их взаимодействие формирует необходимую базу и способствует полноценной готовности ребёнка к обучению письму.

Устноречевые предпосылки зависят от:

– развития фонетико-фонематической стороны речи, которая отвечает за произношение звуков и дифференциацию фонем, умение выделять звуки из слова, определять их последовательность и позицию в слове (начало, середина, конец). Неспособность дифференцировать звуки приводит к их смешению на письме по акустической или артикуляционной близости. Неспособность выделить звуки из слова приводит к пропускам, заменам и перестановкам букв [20, 54].

– развитие лексико-грамматического строя речи, отвечающего за словарный запас и умение правильно строить предложения, употреблять грамматические формы слов (флексии, приставки, суффиксы) и согласовывать слова между собой в предложении. Несформированность лексики приводит к бедности словарного запаса, а грамматики – к аграмматизмам на письме [29, 47].

– развитие связной речи, способствует умению последовательно и логично излагать свои мысли, строить монологическую речь, учитывая причинно-следственные связи и ход повествования. Недостаточность развития связной речи приводит к обрывочности, смысловым нарушениям и непоследовательности в письменных работах [24, 25, 40].

Неречевые предпосылки зависят от:

– развития когнитивной сферы: внимания, памяти, мышления. Внимание обеспечивает концентрацию на задании, его удержание в сознании, переключаемость и распределение между разными аспектами. При письме необходимо удерживать в памяти буквы, слова, правила орфографии и смысл того,

что планируешь написать. Мышление же лежит в основе всех операций письма: от анализа звукового состава слова до построения текста [30, 31].

– развития эмоционально-волевой и личностной сфер. Они включают в себя мотивацию, необходимую для преодоления трудностей и настойчивости в обучении, произвольность и саморегуляцию, способствующих постановке цели, планирования своих действий, их контроля и выполнения [20, 30].

Е.Н. Российская, также как и А.Н. Корнев, подчёркивает необходимость сформированности фонетико-фонематических процессов как важного условия успешного овладения навыком письма. Также уделяется внимание взаимосвязи речевых и когнитивных функций [22, 40].

Таким образом, исходя из анализа литературы, можно сделать вывод о том, что формирование навыка письма имеет особое значение, так как письмо представляет собой важный инструмент развития мышления и полноценного обучения ребёнка. Письмо является сложной многоуровневой деятельностью, требующей согласованной работы различных анализаторных систем и когнитивных механизмов. Нарушения на любом из этапов этого процесса могут приводить к специфическим трудностям овладения письменной речью.

## **1.2. Современное состояние проблемы смешений на письме графически сходных букв**

Отечественная логопедия рассматривает дисграфию как частичное специфическое нарушение письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках. Такие ошибки не связаны с незнанием грамматических правил или низкой успеваемостью, они обусловлены несформированностью или нарушением высших психических функций, участвующих в процессе письма [2, 5, 24, 25, 52].

Этиология дисграфии является многофакторной. Дисграфия возникает в результате взаимодействия биологических, социальных, органических факторов и т.д., которые воздействуют на развитие ребёнка. Играет роль наследственная предрасположенность, а конкретнее генетическая предрасположенность к

определённым особенностям нервной системы, которые могут затруднять формирование навыка письма. Наряду с этим, немаловажны экзогенные факторы, такие как: гипоксия, интоксикация, инфекции, черепно-мозговые травмы и т.д. Они могут приводить к поражениям отдельных участков мозга или нарушению функционального развития. Биологические факторы включают перечисленные ранее пункты, однако к ним добавляются определённые биологические особенности, способствующие возникновению дисграфии, например: локальные повреждения мозга (ММД), особенности развития определённых анализаторных систем и т.д. При этом социальные факторы, связанные с окружающей средой и тем, в каких условиях воспитывается и обучается ребёнок, могут усугублять или проявлять имеющиеся биологические предпосылки. Недостаточная стимуляция речи, психологические травмы и неблагоприятные условия обучения могут оказывать сильное негативное влияние. К органическим причинам дисграфии относят стойкие нарушения в работе центральной нервной системы (алалия, афазия, дизартрия), которые часто являются последствиями перенесённых повреждений. Первичное поражение речевых центров и двигательных путей приводит к нарушениям формирования письма. Функциональные причины, в отличие от органических, связаны с недоразвитием, дисфункцией или нарушением взаимодействия отдельных психических функций. Часто дисграфия выступает в качестве одного из проявлений более широкого комплекса нарушений, например: при общем недоразвитии речи, при синдроме дефицита внимания и гиперактивности, при умственной отсталости, а также при других нервно-психических расстройствах. В таких случаях дисграфия носит вторичный характер. Важно отметить, что выявление этиологического фактора позволяет подобрать наиболее эффективную стратегию коррекционной работы [20, 22, 24, 25, 31, 54].

Отечественными учёными были предложены различные классификации, каждая из которых предлагает свой взгляд на причины и проявления дисграфических ошибок. М.Е. Хватцев, один из первых исследователей нарушений письма, уделял большое внимание нарушениям языкового анализа и синтеза. В основу его классификации была положена недостаточность речезыкового развития

детей. А.Н. Корнев же, основываясь на работах А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой, подчёркивал системный характер дисграфии. Его классификация была основана на принципе учёта взаимосвязи нарушений письма с симптомами клинических расстройств и неравномерностью психического развития детей. Классификация Р.И. Лалаевой является общепринятой в отечественной логопедии и исходит из учёта несформированности или нарушения различных психических функций. В ней выделяется пять основных форм дисграфии:

– Артикуляторно-акустическая дисграфия. Обусловлена недоразвитием и/или нарушением звукопроизношения. Ребёнок не может чётко дифференцировать звуки на слух и правильно их произносить, что отражается на письме. Ошибки при такой форме дисграфии прямо отражают нарушение в устной речи. Проявляются на письме в виде: замен (оглушение и озвончение, замены по твёрдости-мягкости), пропусков букв.

– Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания. Эта форма дисграфии связана с недоразвитием фонематического слуха. Ребёнок при этом правильно произносит звуки, но не может их дифференцировать на слух. Ошибки проявляются на письме в виде: замен (оглушение и озвончение, замены по твёрдости-мягкости), пропусков букв.

– Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Как следует из названия, связана с недоразвитием и/или нарушением различных форм языкового анализа и синтеза на уровне предложения, слова, слога. Ошибки при данной форме дисграфии связаны с трудностями понимания структуры слова и отношений между словами. Ошибки проявляются на письме в виде: пропусков согласных при их стечении, пропусков гласных, персевераций, антиципаций и т.д.

– Аграмматическая дисграфия. Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ошибки проявляются на письме в виде: изменения падежных окончаний, нарушений согласования слов в предложении, нарушений порядка слов и т.д.

– Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительных и зрительно-пространственных представлений, а также затруднением усвоения различий в

написании схожих букв. Проявляется на письме в виде: зеркального написания, пропусков элементов букв, неправильном их расположении и т.д.

Подробнее рассматривая оптическую дисграфию важно уточнить, что в классификации Р.И. Лалаевой ошибки раскрыты не в полной мере. Механизмы, лежащие в основе оптических ошибок, были предметом дискуссий и различных интерпретаций со стороны исследователей. Ряд авторов, таких как Р.И. Лалаева и О.А. Токарева, связывали эти ошибки с недоразвитием зрительных и зрительно-пространственных представлений. В то же время, И.Н. Садовникова и А.Н. Корнев предполагали, что ошибки могут быть обусловлены нарушениями серийной организации движений. Т.В. Ахутина, в свою очередь, подчёркивала значимость нарушений регуляторного компонента как фактора, влияющего на проявление оптических ошибок. В зависимости от механизма этих ошибок будет проводиться разная логопедическая работа по их коррекции.

Трудности при написании графически сходных букв могут возникать из-за зрительного и зрительно-пространственного дефицита. Зрительный дефицит проявляется как неспособность воспринимать и/или удерживать зрительный образ буквы. Именно этот механизм нарушения в своих работах описывали М.С. Хватцев, считающий основой нарушения несформированность зрительного образа слова, и О.А. Токарева, связывающая это с неустойчивостью зрительных представлений. Зрительно-пространственный дефицит возникает из-за неспособности ориентироваться в пространственных отношениях. Такой механизм нарушения рассматривал Б.Г. Ананьев, уделяя большое внимание нарушениям зрительно-пространственных представлений. Р.И. Лалаева консолидировала мнения разных исследователей и выделила в своей классификации оптическую дисграфию, связанную с «недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений». Основными направлениями коррекции при таком механизме нарушения письма являются развитие зрительной памяти, внимания и восприятия, также зрительного анализа и синтеза, формирование зрительно-пространственных отношений [2, 16, 24, 25].

Другие авторы, в частности И.Н. Садовникова и А.Н. Корнев, связывали данный тип ошибок на письме не с оптическим сходством букв, а с кинетическим. Они считали, что смешения происходят из-за нарушения серийной организации движений. Ребёнок испытывает проблемы с правильной последовательностью, плавностью и ритмом выполнения двигательных актов, которые необходимы для формирования графических образов. При таком механизме ошибок смешиваются буквы, состоящие из одинаковых по форме элементов, но разные по движениям (например «д» – «б», «и» – «у»), и буквы, с примерно одними и теми же движениями, но их элементы выполняются в разном количестве (например «и» – «ш», «л» – «м»). Стоит отметить, что при таком механизме нарушений оптически сходные буквы почти не смешиваются. За серийную организацию движений отвечают премоторные отделы коры головного мозга. Они отвечают за программирование последовательности движений, их планирование и регуляцию, а также переключение между двигательными актами. В данном случае основной коррекционной направленностью будет развитие кинетической организации движений [22, 41, 42, 43].

Т.В. Ахутина в своих работах, опираясь на нейропсихологические принципы, связывала нарушения письма с деятельностью лобных долей коры головного мозга, в частности, префронтальной области. Она выделяла регуляторный компонент как один из ключевых для успешного овладения навыком письма. Префронтальная кора отвечает за произвольное внимание, планирование, программирование и регуляцию деятельности, мотивацию и целеполагание. В случаях её дисфункции ребёнок может из-за неустойчивости внимания не удерживать разницу между буквами, хотя может её видеть либо забывать какую букву он пишет (проблемы с удержанием цели письма), не замечать своих ошибок (нарушение функции контроля). Хотя основная ответственность за моторную программу лежит на премоторных зонах, лобные доли играют роль в её активации и регуляции, поэтому являются основополагающими для успешного процесса письма.

Таким образом, дисграфия проявляется в виде стойких, повторяющихся ошибок на письме, которые вызваны совокупностью различных неблагоприятных

факторов. Оптическая дисграфия в общепринятой классификации, предложенной Р.И. Лалаевой, является предметом дискуссий. Её проявления могут быть вызваны нарушением различных механизмов от недоразвития зрительных и зрительно-пространственных представлений, как отмечали сама Р.И. Лалаева и О.А. Токарева, до проблем с серийной организацией движений (И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев) или нарушений регуляторного компонента деятельности (Т.В. Ахутина). Отсутствие единой точки зрения на механизмы возникновения смещений на письме графически сходных букв подчёркивает важность нашего набора дидактических материалов.

### **1.3. Особенности нарушений письма у детей с задержкой психического развития**

Трудности овладения письмом у детей с задержкой психического развития имеют сложную и многофакторную природу. Они обусловлены сочетанием физиологических, психологических и социальных причин, которые взаимно усиливают друг друга. Ведущей предпосылкой выступает недостаточная готовность ребёнка младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным навыком письма.

Физиологической основой особенностей психических функций и всей психической деятельности детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) является функциональная незрелость высшей нервной деятельности. Для таких детей характерны повышенная истощаемость и расторможенность нервных процессов, что приводит к снижению устойчивости и точности регуляции психических функций [29]. Замедленный темп развития, низкая продуктивность, быстрая утомляемость и неравномерность формирования познавательных процессов составляют общую основу своеобразия их интеллектуального развития.

Каждая психическая функция при ЗПР имеет собственные специфические особенности. Исследования зрительного восприятия таких авторов, как Ю.Г. Демьянова, В.А. Ковшикова, П.Б. Шонина, показывают, что у таких детей

отмечается низкий уровень перцептивной активности, замедленность обработки зрительной информации и ограниченность ассоциативных связей. Восприятие носит фрагментарный характер: детям трудно выделять существенные элементы изображений, соотносить части с целым и удерживать зрительный образ. Недостаточная произвольная регуляция и ограниченные перцептивные стратегии ведут к искажённому отражению воспринимаемого материала. При этом установлено, что введение речевых подсказок или комментариев облегчает процесс восприятия, помогая детям объединять отдельные детали в целостный образ.

Психомоторная сфера у детей с ЗПР также имеет выраженные нарушения. Исследования отмечают высокую частоту лёгких и скрытых двигательных расстройств, связанных с нарушением регуляции произвольных движений и снижением координации. Даже минимальные отклонения в моторике приводят к вторичным трудностям формирования сложных двигательных навыков и снижению уровня автоматизации движений [1, 3, 10]. Для двигательной деятельности таких детей характерны трудности переключения, неустойчивость темпа, наличие синкинезий, недостаточная координированность и быстрая истощаемость. Наиболее сохранной частью психомоторики считается оральный праксис, в то время как моторика кистей и пальцев рук страдает в большей степени. Замедленное формирование тонких движений отрицательно сказывается на овладении графическими навыками и на качестве письма. Между степенью сформированности тонкой моторики и успешностью овладения учебными движениями отмечается положительная корреляция. Эффективность целенаправленных произвольных движений и действий детей с ЗПР повышается при использовании регулирующей функции речи. [37, 39].

Особенности памяти при ЗПР характеризуются сниженной продуктивностью всех основных компонентов памяти – запоминания, сохранения и воспроизведения. Процесс запоминания отличается низкой активностью и целенаправленностью, замедленным темпом, небольшим объёмом и недостаточной устойчивостью усвоенного материала [21, 22, 45]. При возрастании сложности заданий продуктивность запоминания резко падает, особенно при необходимости

удерживать в памяти несколько элементов. Для младших школьников с ЗПР характерны многочисленные ошибки на письме, связанные с заменами и смещениями графически сходных букв. Эти нарушения часто обусловлены несформированностью различных видов памяти – зрительной, слуховой и кинестетической. Ребёнку трудно установить устойчивые связи между звуком и буквой, а также осуществлять переход от печатной графемы к письменной [4, 23].

Л.Ф. Чупров установил, что категория учащихся с ЗПР неоднородна: у одной подгруппы наблюдается дефицит внимания при относительно сохранных познавательных функциях, тогда как у другой – общее недоразвитие познавательной деятельности и замедленный темп работы. Дети первой группы быстро включаются в задание, но быстро теряют интерес, а дети второй группы медленно вовлекаются в процесс и с трудом переключаются, что ведёт к стереотипности действий [51].

Мышление детей с ЗПР характеризуется общей несформированностью, основные проявления – инертность, низкая продуктивность и самостоятельность, неустойчивость и слабая регуляция мыслительной деятельности. Дети этой категории затрудняются в установлении логических связей и отношений, выделении существенных признаков, что обуславливает конкретно-ситуативный характер их мышления. Трудности вызывают перенос усвоенных способов действий и выполнение заданий на аналогичном материале. В решении проблемных задач дети часто действуют методом проб и ошибок, не анализируя предыдущие попытки и не проверяя правильность своих рассуждений [28, 32, 38].

Недостаточность речевого развития также оказывает влияние на овладение письменной речью. Дети испытывают трудности в вербализации мыслей, их словарный запас ограничен, а высказывания часто носят ситуативный характер.

Кроме того, на возникновение и закрепление нарушений письма влияют и педагогические факторы – несоответствие методов и темпов обучения индивидуальным возможностям ребёнка, отсутствие индивидуального подхода, ориентация на биологический, а не фактический возраст. У младших школьников с

ЗПР длительное время не формируется устойчивая мотивация к учебной деятельности, в том числе к овладению письменной речью.

Для детей с ЗПР также характерны медленный темп письма, повышенная утомляемость и нарушение пространственной организации графических элементов. Наблюдаются микрография, макрография, неустойчивость размера и формы букв. Хотя подобные ошибки встречаются у всех младших школьников на ранних этапах обучения, у детей с задержкой развития они приобретают стойкий, системный характер, отражая общее недоразвитие познавательных и моторных функций [12, 20, 35].

Дисграфия у детей с задержкой психического развития не относится к специфическим языковым нарушениям и, как правило, имеет комплексный характер. В структуре дефекта сочетаются нарушения как вербальных, так и невербальных психических функций, степень выраженности которых индивидуальна в каждом. Определить доминирующий механизм бывает затруднительно, поскольку недоразвитие одной функции отрицательно влияет на другие, относительно сохраненные процессы. Это обуславливает системный характер нарушения письма у детей с ЗПР.

Таким образом, у детей с ЗПР дисграфия встречается чаще из-за их психофизиологических особенностей. Она обычно не является изолированным языковым расстройством, а связана с недостаточностью разных психических функций, участвующих в процессе письма. Ошибки у таких детей разнообразны и не имеют выраженного преобладания какого-либо вида. Нарушения письма усиливаются из-за низкой работоспособности и слабого самоконтроля, что приводит к большому числу неточностей в письменных работах.

#### **1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и преодолению смешений графически сходных букв на письме у детей**

Психофизиологический подход рассматривает дисграфию, включая смешение графем, как нарушение нормального функционирования определённых

систем и механизмов в центральной нервной системе, которые обеспечивают осуществление процесса письма. Особое внимание уделяется анализаторным системам и их взаимосвязям, поскольку они обеспечивают анализ и синтез поступающей информации, а также отвечают за переработку одной модальности в другую, что является важным при письменном акте. Основными исследователями, работающими в русле данной концепции, являются О.А. Токарева, В.И. Насонова и С.С. Ляпидевский. В рамках диагностики, психофизиологический подход фокусируется на выявлении показателей, отражающих физиологические особенности ребёнка, связанные с процессом письма. Для этого используются инструментальные методы, позволяющие получать данные о состоянии нервной системы. Они помогают выявить предрасположенность к смешениям графически сходных букв на ранних стадиях, а также понять физиологические основы данной трудности. Коррекционная работа направлена на нормализацию или оптимизацию физиологических механизмов. Однако, данный подход требует специализированного оборудования, также возникает сложность интерпретации результатов, присутствует проблема недостаточной разработки коррекционных методик, также есть недостаточность учёта речевых, когнитивных и социальных факторов, которые также важны при диагностике и коррекции нарушений письма.

Клинико-психологический подход объединяет сведения из области клинической психологии с педагогическими методами коррекции. Он основывается на том, что нарушения письма, включая стойкие смешения графически сходных букв, часто имеют клиническую природу, связывающую их с определёнными патологическими состояниями и особенностями развития нервной системы ребёнка. При этом, несмотря на клиническую основу, их преодоление требует педагогического воздействия. Основная идея данного подхода заключается в том, что дисграфия не является изолированным нарушением, а часто выступает как одно из проявлений более глубоких нарушений развития ребёнка. Эта идея была развита в работах таких отечественных исследователей, как М.М. Безруких, А.Н. Корнев и Ю.Г. Демьянов. Диагностика при клинико-психологическом подходе включает в себя клиническое наблюдение, изучение анамнеза, комплексное

обследование, дифференциальную диагностику с другими состояниями. Преодоление нарушений процесса письма происходит через коррекцию сопутствующих клинических состояний, использование педагогических коррекционных методик и адаптацию образовательного процесса к возможностям ребёнка. Следует отметить, что данный подход иногда не учитывает специфику письма, фокусируясь на симптомах, а не на причинах.

Нейропсихологический подход к изучению нарушений письма выделяется стремлением выявить первичный мозговой фактор, лежащий в основе нарушения. Этот подход предлагает системный взгляд на высшие психические функции (далее – ВПФ) и их мозговую организацию, рассматривая нарушения ВПФ не как набор отдельных ошибок, а как единый синдром, обусловленный поражением определённого мозгового участка. Большой вклад в развитие данного подхода внесли А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина и Л.С. Цветкова. Нейропсихологическая диагностика нарушений письма ставит своей целью выявление глубинной причины их возникновения, определение поражения мозгового фактора, и включает в себя комплексное нейропсихологическое обследование. Коррекция строится на основе выявленного нейропсихологического синдрома и направлена на «обход» поражённого участка, развитие нарушенного мозгового фактора, формирование новых двигательных и перцептивных программ, интеграцию ВПФ. Т.В. Ахутина предлагает при нейропсихологической диагностике не ограничиваться простым тестированием, а дополнять её обследованием функций определённых участков мозга. Так обследование блока программирования и контроля может включать в себя пробы, направленные на изучение состояния серийной организации движений и действий, а также программирование и контроль произвольных действий. Блок приёма, переработки и хранения информации обследуется с помощью проб, направленных на обработку кинестетической, слуховой, зрительной и зрительно-пространственной информации. Состояние энергетического блока и подкорково-стволовых структур оценивается благодаря ранее проводимым пробам с учётом сосредоточения внимания ребёнка, его истощаемости, включения в задания и т.д. Важно отметить, что долгое время дисграфия у детей оставалась недостаточно

изучена в рамках данного подхода, из-за чего в научной литературе данный вопрос не раскрыт в полной мере. Тем не менее, нейропсихологический подход помогает пониманию мозговых механизмов, что позволяет наиболее точно прогнозировать динамику развития и эффективность коррекционной работы. Однако данный подход требует высокой квалификации специалистов, а сама диагностика может быть длительной и трудоёмкой. Кроме того, коррекция не всегда напрямую ведёт к исправлению письма без использования речевых методик.

Все три подхода исходят из того, что дисграфия является результатом сложного взаимодействия различных факторов, и направлены на выявление первопричины нарушения. Однако эти подходы не рассматривают нарушения речевой системы, которые также лежат в основе трудностей овладения навыком письма, в том числе при смешении графически сходных букв. Многие авторы, такие как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Е.М. Гопиченко и другие, связывали нарушения письма с недоразвитием компонентов речевой функциональной системы. Появился логопедический подход, рассматривающий дисграфию с данной точки зрения. Диагностика при таком подходе направлена на анализ устной речи и письменных работ ребёнка. Идёт целенаправленная логопедическая коррекция. Логопедический подход позволяет определить, какие речевые дефекты лежат в основе нарушения, существует большое количество упражнений и приёмов. Стоит отметить, что при выраженных сопутствующих нарушениях логопедического воздействия может быть недостаточно, так как логопедический подход больше сосредоточен на синдроме, не углубляясь в первопричину нарушений.

Учитывая всю информацию, наиболее эффективным и предпочтительным современным подходом является комплексный, включающий в себя многоуровневую оценку не только уровня речевого развития, но и уровня сформированности невербальных психических процессов. Комплексный подход включает в себя все вышеописанные подходы и рассматривает проблему нарушения письма с разных сторон. На основе комплексной диагностики удастся создать индивидуальную коррекционную программу, направленную на устранение или компенсацию всех выявленных нарушений. Данный подход предполагает

сотрудничество разных специалистов для более эффективной коррекции нарушений письма. Благодаря этому достигаются наилучшие результаты в преодолении трудностей письма и развития ребёнка в целом.

Таким образом, каждый из подходов вносит важный вклад в понимание причин и механизмов нарушения письма. Оптимальным является комплексный подход, который объединяет в себе все направления, обеспечивая многоуровневую диагностику. Такой подход позволяет наиболее эффективно устранять или компенсировать нарушения письма и способствует всестороннему развитию ребёнка.

### **Выводы по 1 главе**

В результате анализа литературы можно сделать следующие выводы: нарушения письма, или дисграфия, представляют собой специфические, стойкие, повторяющиеся ошибки, возникающие на различных этапах формирования этого сложного навыка. Поскольку письмо оказывает значительное влияние на дальнейшее развитие ребенка, своевременное выявление и коррекция дисграфии приобретают особое значение. Проявления оптической дисграфии, в частности, могут быть обусловлены дефицитом различных механизмов – от зрительных и зрительно-пространственных представлений до серийной организации движений и регуляторного компонента. Следовательно, ключевым фактором эффективности дальнейшей коррекционной работы является точное определение ведущего механизма, лежащего в основе ошибок, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к диагностике и коррекции дисграфии. Нарушения письма у детей с задержкой психического развития обусловлены сочетанием физиологических, когнитивных и педагогических факторов. Основу трудностей составляют функциональная незрелость высшей нервной деятельности, недостаточность зрительно-пространственных, моторных, мнемических и мыслительных процессов, а также несформированность речевых и регуляторных функций, таких как трудности сосредоточения внимания, повышенная отвлекаемость и трудности включения в задания, которые приводят к стойким ошибкам, снижению темпа письма и неустойчивости графических навыков. Благодаря чему можно сделать предположение о том, что механизм смешения на письме графически сходных букв у таких детей может быть полиморфным. Таким образом, можно сделать вывод, что разработка набора дидактических материалов, направленного на логопедическую работу по преодолению смешений на письме графически сходных букв, имеет особую актуальность для детей с задержкой психического развития.

## **ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СМЕШЕНИЙ НА ПИСЬМЕ ГРАФИЧЕСКИ СХОДНЫХ БУКВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»**

### **2.1. Паспорт и план реализации проекта**

Цель: разработать и апробировать дидактическое обеспечение логопедической работы по преодолению смешений на письме графически сходных букв у третьеклассников с задержкой психического развития (далее – ЗПР).

В контексте нашего исследования под дидактическим обеспечением понимается совокупность специально разработанных или подобранных средств, материалов и методических ресурсов, направленных на реализацию дидактических целей и обеспечение эффективного усвоения учебного содержания обучающимися [25].

Область применения: коррекционная педагогика (логопедия).

Место реализации проекта: одно из муниципальных автономных образовательных учреждений города Красноярска, где третьеклассники с ЗПР обучаются по АОП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.) в классе совместно с нормотипичными сверстниками.

Адресная направленность: учителя-логопеды, работающие с младшими школьниками с задержкой психического развития.

Проблема, которую должен решить данный проект: несмотря на наличие в методической литературе многочисленных упражнений, направленных на коррекцию смешений графически сходных букв на письме, большинство из них ориентировано на устранение внешних проявлений ошибок (симптоматический подход), но не в полной мере учитывают механизмы, лежащие в основе данных смешений. У обучающихся с задержкой психического развития механизмы смешения носят полиморфный характер, что требует дифференцированного подхода. В связи с этим разработка дидактического обеспечения логопедической работы, направленного на преодоление смешений графически сходных букв у

младших школьников с ЗПР с учётом механизмов дисграфических ошибок, представляет особую практическую значимость.

Целевая группа: обучающиеся третьего класса по АОП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Продукт проекта: набор дидактических материалов; методические рекомендации по использованию набора дидактических материалов.

Ожидаемые результаты: особенности, выявленные на диагностическом этапе, позволят нам составить дифференцированное содержание логопедической работы и подобрать дидактические материалы, учитывающие механизм нарушения конкретных детей.

Преимущества данной проектной идеи в том, что разработанный набор дидактических материалов структурирован по принципу дифференциации графически сходных букв (всего 8 пар: л – и, л – м, ш – щ, у – и, б – д, х – ж, а – о, э – е). Каждая пара букв представлена тремя занятиями, дифференцированными по уровням сложности (базовый, оптимальный, продвинутый). В рамках каждого занятия реализован комплексный подход: задания направлены на формирование и развитие зрительных и зрительно-пространственных представлений, коррекцию кинетического компонента письма, а также развитие регуляторных функций.

Допущение данного проекта: нами предполагается, что данный набор дидактических материалов может быть использован для третьеклассников с ЗПР, обучающихся по вариантам 7.1. и 7.2., а также для обучающихся с ОНР, обучающимся по вариантам 5.1. и 5.2. Набор дидактических материалов разработан с учётом конкретных детей.

Ограничение данного проекта: разработанный набор дидактических материалов не подходит для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обучающихся по первому варианту, так как требует значительной адаптации материала. При работе с другими обучающимися данного возраста и нозологии требуется учёт механизмов нарушений конкретных детей.

Авторский вклад: разработка структуры набора дидактических материалов; разработка и адаптация упражнений и стимульного материала; разработка методических рекомендаций по использованию дидактического обеспечения.

Ресурсное обеспечение: цветной принтер, бумага.

План работы по реализации проекта «Логопедическая работа по преодолению смешений на письме графически сходных букв у младших школьников с задержкой психического развития» отражён в таблице 1.

Таблица 1. План реализации проекта

Наименование этапов	Сроки выполнения	Содержание работы
Предпроектный	Февраль 2026 г.	<p>Определение актуальных проблем в организации – базе реализации проекта.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Изучение контингента обучающихся третьих классов с ЗПР и организационно-педагогических условий их логопедического сопровождения.</li> <li>2. Анализ дидактических материалов, которые используются при работе по преодолению смешений на письме графически сходных букв в организации.</li> </ol>
Диагностический	Февраль 2026 г.	Выявить особенности и механизмы смешений на письме графически сходных букв у третьеклассников с ЗПР.
Разработческий	Март 2026 г.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определить структуру набора дидактических материалов.</li> <li>2. Подобрать и разработать упражнения, структурированные по типам.</li> </ol>

		<p>3. Подобрать к упражнениям речевой материал и разработать стимульный материал.</p> <p>4. Разработать методические рекомендации по использованию рабочих карточек.</p>
Апробация	Март – апрель 2026г.	Апробировать набор дидактических материалов на базе образовательного учреждения в работе с 10 обучающимися в течение 9 подгрупповых занятий.
Результативно-оценочный	Апрель 2026 г.	Оценка результативности предложенного набора дидактических материалов через рефлексивный анализ логопедической работы.

## 2.2. Предпроектный и диагностический этапы

Проект был реализован на базе одного из МАОУ г. Красноярска в феврале – апреле 2026 года. В исследовании приняли участие 10 обучающихся третьих классов, осваивающих адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования для детей с задержкой психического развития (вариант 7.1). Обучение данных детей организовано в условиях инклюзивной среды – совместно с нормотипичными сверстниками.

У всех обучающихся диагностирована задержка психического развития, проявляющаяся в недостаточной сформированности высших психических функций. Половина обучающихся имеют логопедическое заключение: нарушение речи системного характера, нарушение письма и чтения, обусловленных несформированностью языковых средств. У второй половины детей выявлено системное недоразвитие речи, нарушение письма и чтения, обусловленных

несформированностью языковых средств. Всем обучающимся рекомендовано посещение логопедических занятий. В ходе наблюдения и анализа документации было установлено, что у детей отмечается ограниченный уровень представлений об окружающем мире, недостаточная сформированность обобщающих понятий, а также трудности в переработке и усвоении новой информации. Также у обучающихся выявлены нарушения регуляторной и познавательной сфер: сниженная концентрация внимания, его неустойчивость и быстрая истощаемость, трудности в переключении с одного вида деятельности на другой. У всех детей наблюдаются недостатки произвольной памяти, что проявляется в затруднениях при удержании и воспроизведении инструкций, а также в снижении объёма запоминаемого материала. Были отмечены особенности мыслительной деятельности: замедленный темп переработки информации, склонность к ситуативным обобщениям, трудности в выделении существенных признаков и установлении логических связей. У трёх обучающихся зафиксирована эмоциональная неустойчивость, проявляющаяся в колебаниях настроения, сниженной саморегуляции и трудностях в контроле поведения. Для большинства детей характерна низкая работоспособность и быстрая утомляемость в процессе выполнения учебных заданий.

Согласно заключениям психолого-медико-педагогической комиссии, всем обучающимся рекомендовано комплексное сопровождение, включающее наблюдение специалистов медицинского профиля (невролога и психиатра), а также регулярные коррекционные занятия с учителем-дефектологом, учителем-логопедом и педагогом-психологом.

Логопедическая работа с обучающимися проводится два раза в неделю в подгрупповой форме. Продолжительность одного занятия составляет 40 минут. Коррекционно-развивающая деятельность направлена на формирование и развитие всех компонентов речи и реализуется в рамках курса «Коррекция нарушения чтения и письма, обусловленное несформированностью языковых средств». Занятия охватывают всех обучающихся третьего класса с ЗПР, участвующих в данном проекте.

В образовательной организации нами было изучено дидактическое обеспечение, используемое учителем-логопедом для коррекции смешений графически сходных букв на письме.

Одним из используемых материалов является логопедическая тетрадь О.В. Сусловой и М.В. Мальм – «Дисграфия. Учусь различать буквы. 1–4 классы». Данное пособие представляет собой систему коррекционных упражнений, направленных на преодоление оптической дисграфии. Задания ориентированы на формирование навыков различения букв, близких по начертанию. В тетради представлена дифференциация следующих пар букв: а–о, и–у, п–т, б–д, к–н, п–р, л–м. Упражнения предполагают работу с различными языковыми единицами: слогами, словами, предложениями и небольшими текстами. Система включает задания на чтение и анализ слогов и слов, распределение слов по признаку, связанному с составом гласных, вставку пропущенных букв, списывание текста с выполнением заданий на различение букв, а также выделение заданных букв в словах и тексте. Кроме того, используются упражнения на преобразование слов путём замены одной буквы другой, что способствует закреплению навыков дифференциации графически сходных букв. Подобная организация материала позволяет последовательно формировать у обучающихся навыки распознавания и различения буквенных образов, а также закреплять правильный графический образ в письменной речи.

В коррекционной работе также применяется тетрадь И. В. Асташиной – «Почему ребёнок путает буквы, или Оптическая дисграфия. Профилактика нарушений письма у школьников». Пособие направлено на коррекцию нарушений письма, проявляющихся в искажённом воспроизведении букв, зеркальном написании, а также смешении и замене графически или кинетически сходных букв. Структура пособия включает две части. В первой части представлены задания, направленные на развитие логического мышления, ориентировки во времени и пространстве, формирование схемы собственного тела, а также совершенствование зрительного и слухового восприятия, памяти. Данные упражнения создают основу для формирования оптико-пространственных представлений, необходимых для

успешного овладения письменной речью. Во второй части пособия представлены задания, направленные на преодоление замен букв. Упражнения ориентированы на дифференциацию букв, имеющих оптическое (пространственное) сходство (О–С, е–с, в–д, П–Р, у–ц, ь–ъ), а также букв с кинетическим (двигательным) сходством (У–И, Х–Ж, Ш–Щ, Ц–Щ, б–д, о–а, П–Т, Л–М, К–Н). Система заданий включает различные виды работы: запись слов рукописными буквами, вставку пропущенных букв и их сочетаний, соотнесение слов со слоговыми схемами, дополнение словосочетаний, а также чтение и преобразование языкового материала. Упражнения направлены на формирование навыков различения букв, сходных по написанию, и закрепление их правильного употребления на письме.

В качестве дополнительного дидактического материала используется альбом Е.В. Мазановой – «Учусь не путать буквы», входящий в комплект пособий по профилактике и коррекции оптической формы дисграфии. В данном пособии представлена система упражнений, направленных на развитие зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительной памяти, а также зрительно-моторной координации. Задания ориентированы на формирование способности различать буквы, сходные по оптическим или кинетическим признакам (П–Т, З–Е, б–д, у–и, а–о, с–е и др.). Особое внимание уделяется развитию оптико-пространственных функций, что является важным условием формирования устойчивого зрительного образа букв и предупреждения смешений на письме. Упражнения направлены на развитие восприятия формы, размера и расположения элементов букв, а также на формирование навыков ориентировки в пространстве и на листе бумаги.

Обобщая анализ дидактических материалов, используемых учителем-логопедом, можно сказать, что несмотря на высокую практическую значимость, они имеют существенные ограничения. Основное внимание в пособиях направлено на дифференциацию букв по внешнему сходству, тогда как другим механизмам возникновения смешений не уделяется должного внимания. В результате коррекционный процесс ориентируется преимущественно на развитие зрительного восприятия и формирование графического образа, без учёта других механизмов

нарушения. Это ограничивает возможности реализации дифференцированного подхода и снижает результативность логопедического воздействия.

На диагностическом этапе нами был использован авторский диагностический комплекс.

Содержание диагностики представлено в виде схемы (Рисунок 1).

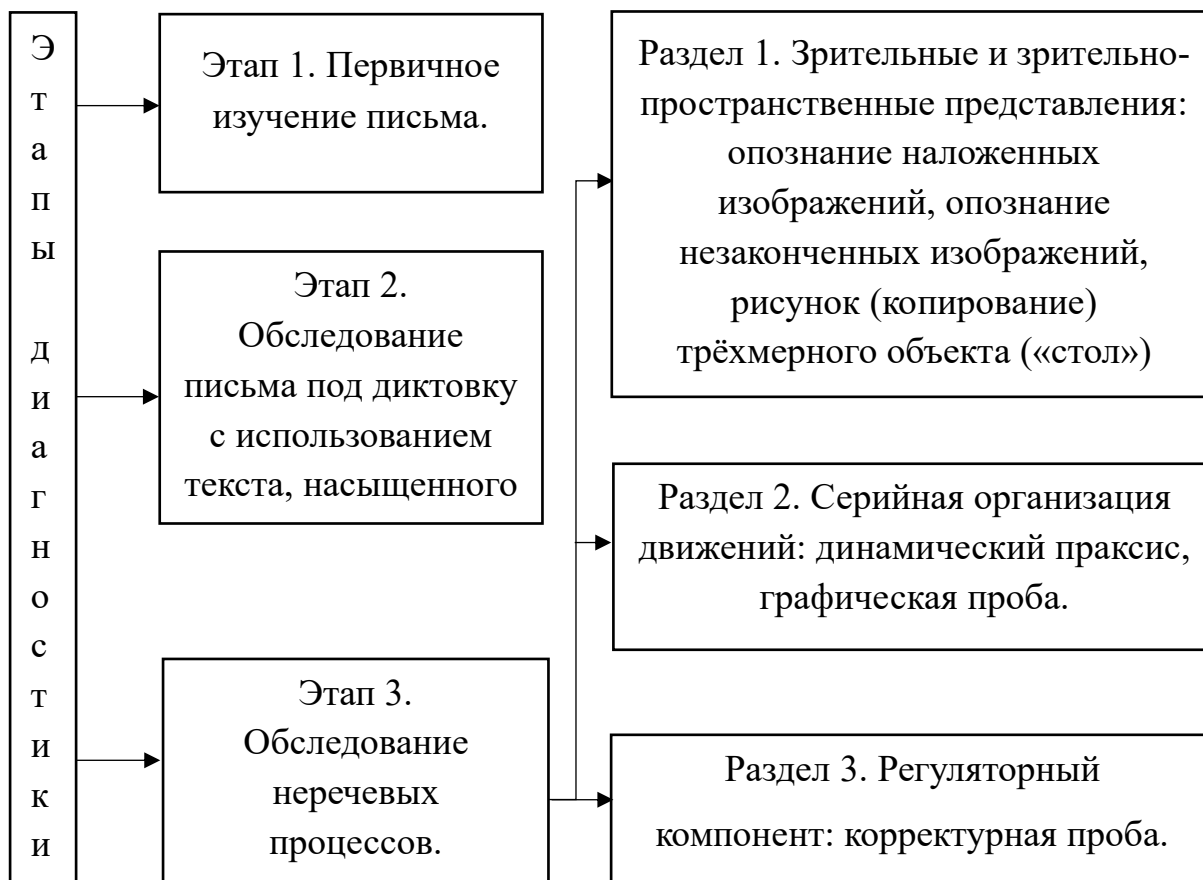


Рисунок 1. Схема содержания этапов диагностики

Как видно из рисунка, диагностический комплекс включает в себя 3 этапа:

Этап 1 – первичное изучение письма (анализ письменных работ, с целью определения характерных ошибок).

Этап 2 – обследование письма обучающихся под диктовку (для подтверждения, что ошибки стойкие и повторяющиеся).

Этап 3 – обследование неречевых процессов (для выявления механизмов нарушений).

На первом этапе проводилось изучение письменных работ обучающихся. Было просмотрено по 5 письменных контрольных работ каждого учащегося, в

которых нами были выявлены специфические дисграфические ошибки, на основе которых в дальнейшем составлялся диагностический комплекс.

Второй этап включал проведение диктанта, который был специально разработан для проявления у обучающихся дисграфических ошибок. Он был обогащён словами, включающими в себя комплекс графически и кинетически сходных букв. В частности, для оценки переключаемости зрительных образов были включены такие пары, как Н-К, т-щ, э-е и др. Для диагностики нарушений кинетического компонента использовались пары б-д, л-м, п-р и др. Кроме того, в начале некоторых предложений использовались слова, начинающиеся с редко используемых заглавных букв (У, Э), что способствует проявлению оптических и пространственных ошибок. Также были добавлены слова с редко встречающимися буквами, такими как э («это»), ф («филин»), ц («птицы»).

В рамках реализации третьего этапа – обследование неречевых процессов – были подобраны пробы на выявление разных механизмов смешений на письме графически сходных букв:

– Обследование зрительных представлений. Для обследования зрительных представлений (зрительного гнозиса) были выбраны такие пробы, как опознание наложенных изображений и опознание незаконченных изображений. Картинный материал для данных проб был выбран в соответствии со стандартами и нормами из пособий и альбомов Т.В. Ахутиной. Данный выбор обусловлен тем, что методики Т.В. Ахутиной зарекомендовали себя как наиболее чувствительные к выявлению нарушений, связанных с дисграфией, что гарантировало объективность фиксации имеющихся трудностей.

– Обследование зрительно-пространственных представлений. Обследование включало пробу, требующую воспроизведения пространственных схем, а именно рисунок (копирование) трёхмерного объекта (в данном исследовании дети рисовали стол, сначала самостоятельно, после по памяти, а затем срисовывали).

– Обследование серийной организации движений. Для обследования серийной организации движений были подобраны пробы на динамический праксис («ладонь-кулак-ребро») и графическая проба («заборчик»).

– Обследование регуляторного компонента. Для обследования регуляторного компонента была использована корректурная проба.

Все пробы были подобраны в соответствии с возрастными нормами и требованиями методического обеспечения для младшего школьного возраста. Особое внимание уделялось тому, чтобы объем и сложность предъявляемого материала соответствовали зоне ближайшего развития детей с задержкой психического развития (ЗПР). Процедура проведения всех обследований стандартизирована и включала обязательную инструкцию, время на выполнение, а также фиксацию количественных и качественных показателей. Оценка неречевых процессов проводилась в соответствии со стандартизированными критериями [55].

Предложенные нами пробы, текст диктанта, а также подробное описание процедуры, стимульного материала и системы оценивания представлены в Приложении А.

На первом этапе всего было изучено по 5 работ у 10 обучающихся с ЗПР. В результате анализа было выявлено, что у 60% (6 чел.) обучающихся в работах имеются ошибки смешения графически сходных букв. Были зафиксированы следующие ошибки данного типа, а также установлено количество обучающихся, допустивших их: неправильное соединение букв – 5 обучающихся (например: неправильное соединение ич, те, ал, ош, же и т.д.), недописывание элементов букв – 3 обучающихся (например: недописывание верхней черты у заглавной П, петли у буквы у, палочки у а, продолжения буквы т, у буквы р написана только палочка и т.д.), добавление лишних элементов букв – 3 обучающихся (например: добавление петли у буквы а, лишний завиток у ю, лишняя палочка у п, лишний завиток у Д и т.д.) и зеркальное написание букв – 1 обучающийся (например: заменена Е на З).

С целью уточнения симптоматики ошибок предлагался диктант, специально разработанный для проявления у обучающихся ошибок смешения графически сходных букв. Каждая ошибка данного типа подсчитывалась и оценивалась в 1 балл. В результате было выделено 4 уровня успешности:

Нулевая степень смещений – отсутствие ошибок.

Лёгкая степень – допустил 1-3 ошибки.

Умеренная степень – допустил 4-6 ошибок.

Грубая степень – допустил больше 6 ошибок.

Результаты обследования письма под диктовку с использованием текста, насыщенного графически сходными буквами, представлены в гистограмме (Рисунок 2).

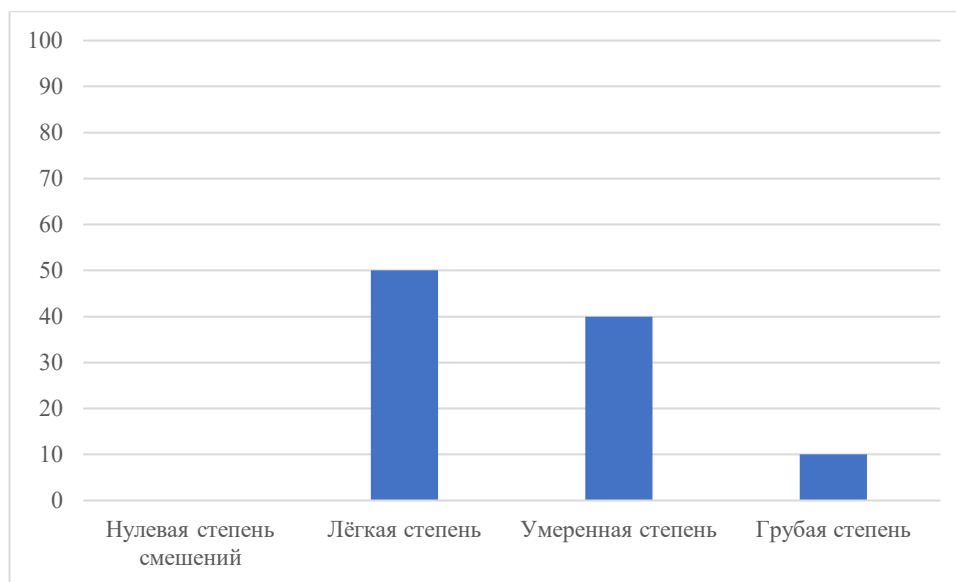


Рисунок 2. Распределение участников проекта на группы, в зависимости от степени выраженности смешений графически сходных букв (%)

Как видно из гистограммы, все 100% обучающихся допустили ошибки смешения графически сходных букв на письме. Наиболее распространена лёгкая степень успешности – 50% (5 чел.), у 40% (4 чел.) – умеренная степень, 10% (1 чел.) – грубая степень. Распространены ошибки неправильного соединения и смешения букв, таких как б – д, р – п, у – и, л – я, ц – щ, ш – щ, л – м, н – и и др. Меньше всего проявились ошибки зеркального написания букв (Э – Е, э – е), они были выявлены у 30% (3 чел.) обучающихся.

Далее нами было проведено обследование неречевых процессов для выявления механизмов, лежащих в основе ошибок смешения графически сходных букв на письме (результаты представлены в Приложении В). По всем заданиям, которые мы предлагали обучающимся, в зависимости от набранных баллов, были условно выделены уровни успешности, которые представлены в Приложении Б.

Анализ первого раздела проводился с отдельным оцениванием зрительных и зрительно-пространственных проб.

Была составлена гистограмма, отражающая результаты обследования сформированности зрительных представлений в гистограмме (Рисунок 3).

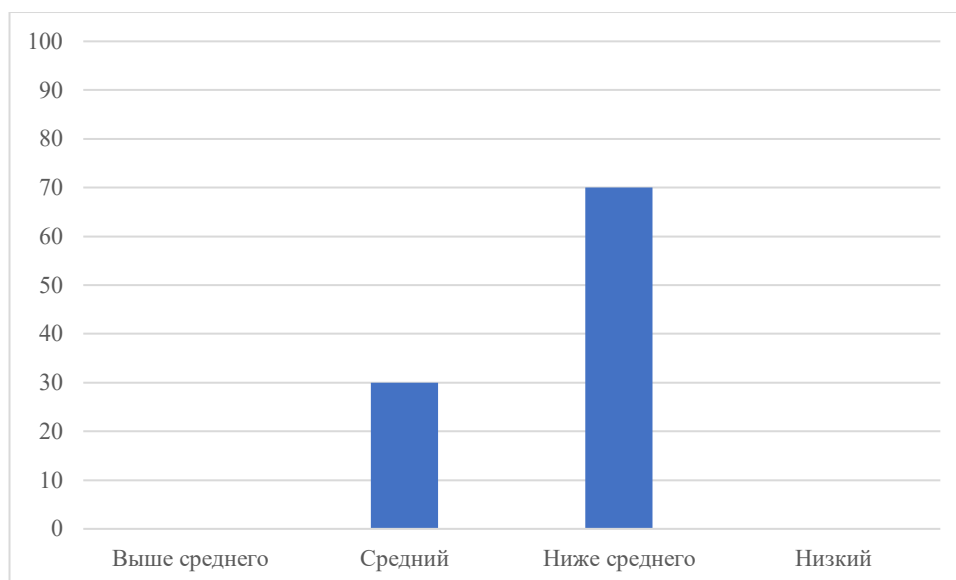


Рисунок 3. Распределение участников проекта на группы в зависимости от степени сформированности зрительных представлений (%)

Как видно из гистограммы, большая часть обучающихся – 70% (7 чел.) имеет уровень сформированности зрительных представлений ниже среднего и лишь 30% (3 чел.) – средний уровень. В пробе на опознание наложенных изображений все обучающиеся допустили вербально-перцептивные ошибки (чаще всего кувшин называли вазой, стакан-кружкой, молоток-топором, кисточку-карандашом). У 3 учащихся были замечены ошибки фрагментарности восприятия (молоток и грабли воспринимались как палка, ножницы-как нож). 5 учеников допустили перцептивно близкие ошибки (кисточка-нож, молоток-ручка, нож-ручка, стакан-мусорное ведро, вилка-кисточка) и 2 ученика – перцептивно далёкие (нож-ремень, бутылка-масло). 3 обучающихся не смогли увидеть изображение предмета вовсе (грабли, кисть, тарелка, ведро). При опознании незаконченных изображений у 6 учащихся выявлены вербально-перцептивные ошибки (нож-сабля/меч, щипцы-ножницы, булавка-пуговица,). У 5 обучающихся отмечены вербальные ошибки (ключ-«когда зуб выдирают», весы-«массу мерить», лейка-«поливают цветы», булавка-«открывается, а потом обратно»), а у 8 учащихся зафиксированы перцептивно далёкие (весы-стол/часы/торт/качели, ключ-ножницы, щипцы-очки, булавка-цепочка, чайник-нога, ключ-зубочистка, лейка-машина) и лишь у 2 перцептивно

близкие ошибки (ведро-мороженое). Один ученик придумал новое слово (вместо щипцов сказал «щёголки»).

Далее была составлена гистограмма по результатам обследования сформированности зрительно-пространственных представлений (Рисунок 4).

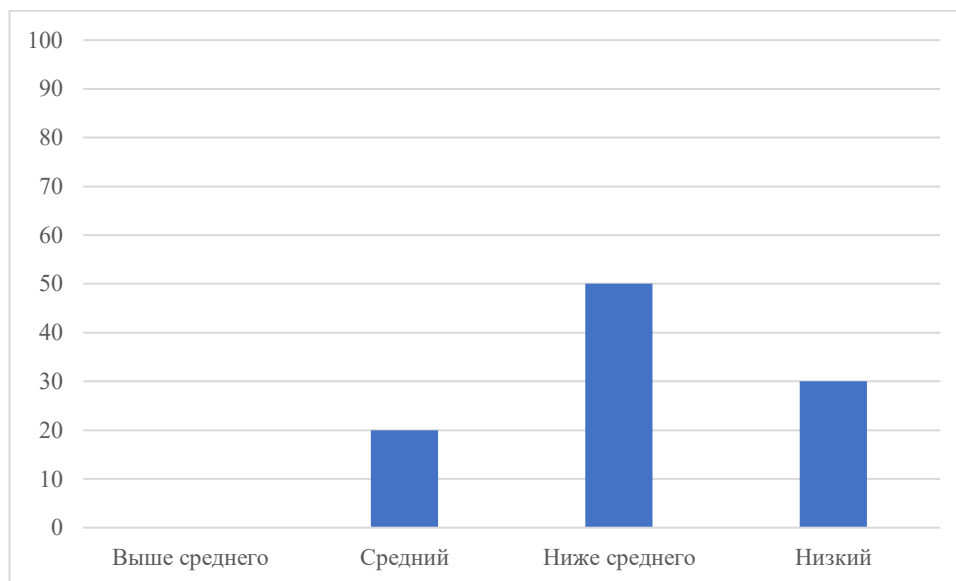


Рисунок 4. Распределение участников проекта на группы в зависимости от степени сформированности зрительно-пространственных представлений (%)

Результаты, представленные на гистограмме, показывают, что у половины обучающихся – 50% (5 чел.) уровень сформированности зрительно-пространственных представлений ниже среднего. У 30% (3 чел.) низкий уровень сформированности, у 20% (2 чел.) – средний. При самостоятельном рисунке стола у 7 обучающихся плоскостное (вид сбоку или сверху) или «распластанное» изображение стола с грубыми топологическими, метрическими или проекционными ошибками, у 2-х – плоскостное изображение стола (вид сбоку с двумя или четырьмя ножками в ряд) без искажения пропорций и у 1 ученика неточное трёхмерное изображение стола с метрическими ошибками. При рисовании по памяти у 5 обучающихся неполное трёхмерное изображение стола с крышкой в форме прямоугольника без грубых метрических ошибок, у 2-х – изображение стола с грубыми топологическими, метрическими и проекционными ошибками, у 2-х других – трёхмерное изображение стола с крышкой в форме трапеции без грубых метрических и/или проекционных ошибок, а у 1 ученика неточное трёхмерное изображение стола с метрическими и проекционными

ошибками. При срисовывании лишь 1 учащийся изобразил стол с грубыми топологическими, метрическими и проекционными ошибками, 3 ученика срисовали неполное трёхмерное изображение стола с крышкой в форме прямоугольника без грубых метрических ошибок. У 3 обучающихся трёхмерное изображение стола с крышкой в форме трапеции без грубых метрических и/или проекционных ошибок, а у 1 ученика – неточное трёхмерное изображение стола с метрическими и проекционными ошибками, в то время как 2-е учащихся скопировали трёхмерное изображение стола с традиционной формой передачи перспективы.

Анализ второго раздела был направлен на оценивание сформированности серийной организации движений.

Представлена гистограмма, отражающая результаты обследования сформированности динамического праксиса (Рисунок 5).

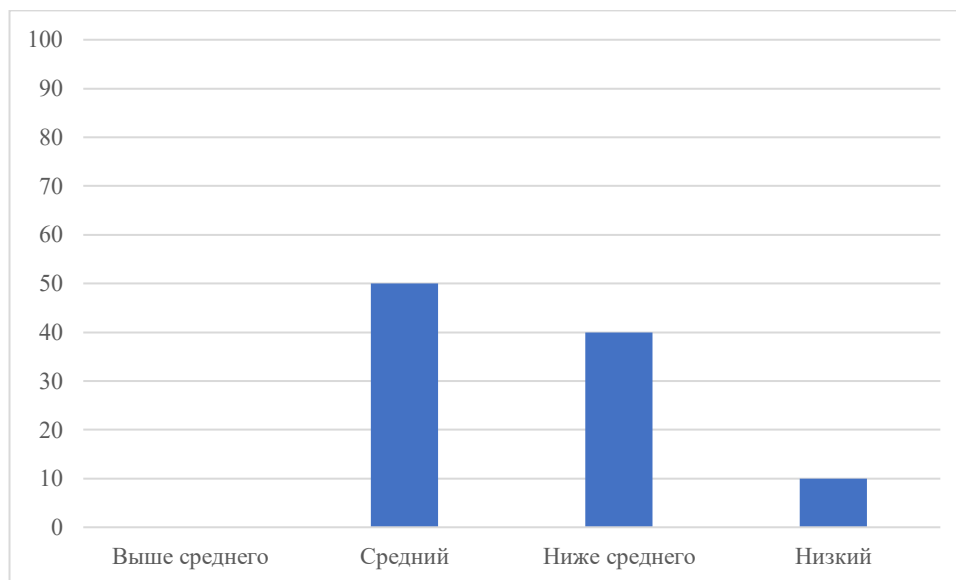


Рисунок 5. Распределение участников проекта на группы в зависимости от степени сформированности динамического праксиса (%)

Исходя из данных, представленных на гистограмме, 50% (5 чел.) обучающихся имеют средний уровень сформированности динамического праксиса, 40% (4 чел.) – ниже среднего и 10% (1 чел.) – низкий. Большинству участников потребовалась дополнительная помощь при усвоении двигательной программы: 7 обучающимся было необходимо повторное предъявление движений, 1 ученику – совместное выполнение пробы. Лишь 2 ученика справились с заданием сразу после

первого предъявления. После усвоения программы качество выполнения различалось. У 1 обучающегося отмечался постепенный переход от замедленного («пачками») выполнения к плавному. 4 ученика продемонстрировали переход от поэлементного выполнения к более плавному. У 2-х выполнение оставалось «пачками» сразу или после отдельных сбоев. У 4 обучающихся двигательная серия оставалась неавтоматизированной: действия выполнялись поэлементно и сопровождалась частыми сбоями при попытке ускорить темп. Нарушения серийной организации выявлены у 5 обучающихся и проявлялись в повторяющихся ошибках и отсутствии их коррекции. У остальных 5 учеников наблюдались единичные сбои, которые самостоятельно исправлялись. Среди пространственно-кинетических особенностей у 6 обучающихся отмечалось вертикальное положение кулака при выполнении задания. У 1 обучающегося были зафиксированы кинестетические и позо-тонические трудности, выражавшиеся в неловкости и недостаточной координации движений. У 7 обучающихся удержание двигательной программы в памяти сопровождалось ухудшением качества выполнения. Дополнительно у 3-х отмечалось отставание левой руки. У четырёх обучающихся выявлено снижение мышечного тонуса, у 2 – его повышение.

На гистограмме представлены данные об уровне успешности выполнения графической пробы (Рисунок 6).

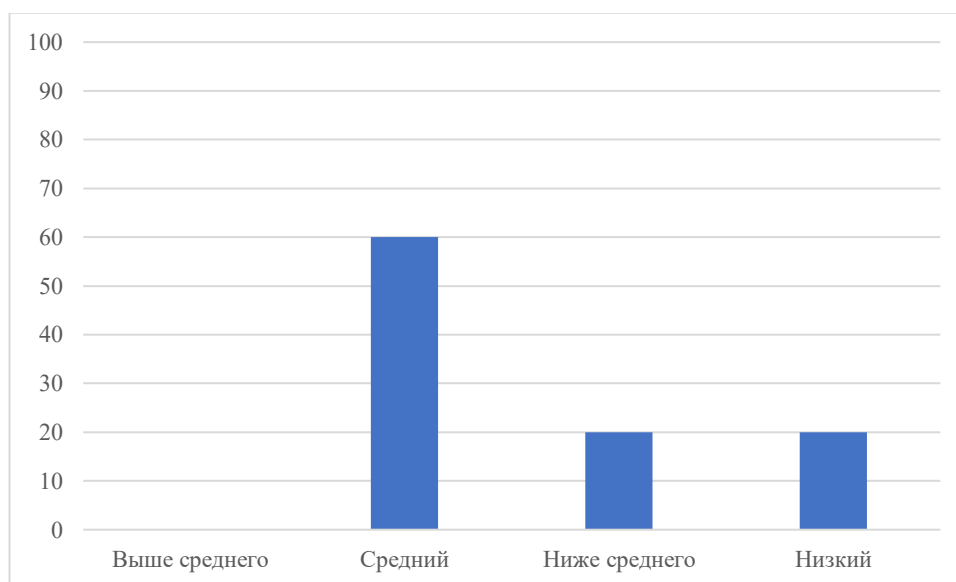


Рисунок 6. Распределение участников проекта на группы в зависимости от уровня успешности выполнения графической пробы (%)

Как видно из гистограммы, у 60% (6 чел.) обучающихся наблюдается средний уровень. У 20% (2 чел.) учащихся уровень ниже среднего, а у 20% (2 чел.) – низкий. У 5 обучающихся искажение программы по типу уподобления элементов, 2-м присуще поэлементное выполнение и/или редкие отрывы, у 2-х тенденция к расширению программы, и лишь у 1-го нормативное выполнение. 5 учащихся во время выполнения делали по 3-4 остановки, 4 ученика – 1-2 остановки, а 1 – 6 остановок. У 2-х обучающихся был переход к правильной программе после указания логопеда, у 1-го – уход от программы. У 5 учащихся графические элементы располагаются на линии строки, у 3-их – графические элементы незначительно выходят за линию строки (приблизительно на 30 градусов), у 1 ученика графические элементы значительно выходят за линию строки (приблизительно на 45 градусов) и лишь у 1 графические элементы не выходят за рамки строки. У 4 обучающихся отмечалась тенденция к макрографии, а у 2 – к микрографии.

Анализ третьего раздела был направлен на оценивание сформированности регуляторного компонента. Обработка результатов корректурной пробы производилась с помощью формул, заложенных в методике. Отдельно оценивались такие показатели как: объём внимания, концентрация внимания и устойчивость внимания. Были составлены гистограммы по всем трём показателям.

Гистограмма, отражающая результаты обследования объёма внимания, который оценивается по количеству просмотренных обучающимися букв (Рисунок 7).

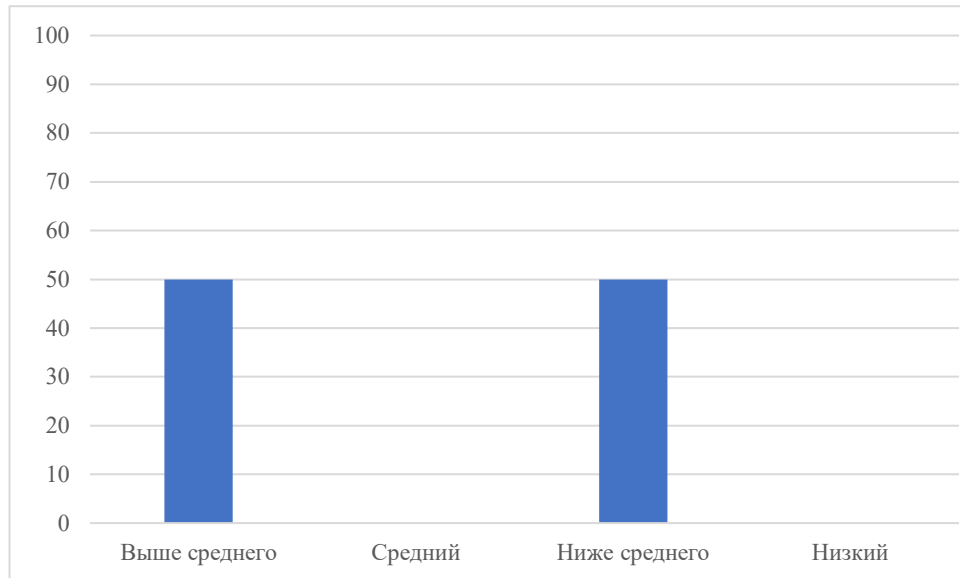


Рисунок 7. Распределение участников проекта на группы в зависимости от степени сформированности объёма внимания (%)

Как видно из гистограммы, 50% (5 чел.) обучающихся имеют уровень выше среднего, тогда как оставшиеся 50% (5 чел.) – ниже среднего. Такие показатели говорят, что у 5 учеников, вероятно, ограничена способность зрительной обработки большого объёма информации, на которую им требуется больше времени, что может сказываться на письме.

Результаты обследования концентрации внимания (оценивалось число строк, просмотренных обучающимися и количество допускаемых ошибок) представлены на гистограмме (Рисунок 8).



Рисунок 8. Распределение участников проекта на группы в зависимости от степени сформированности концентрации внимания (%)

Данные, представленные на гистограмме, показывают, что все 100% (10 чел.) обучающихся имеют низкий уровень концентрации внимания. У них наблюдаются серьёзные трудности в удержании фокуса на задании, что напрямую коррелирует с высоким количеством допущенных ошибок. Для них характерно резкое снижение продуктивности, ведь количество ошибок сильно возрастает уже после пятой–шестой строки, а у шестерых учеников ошибки проявляются начиная со второй или третьей строки. Такое быстрое падение качества работы свидетельствует о том, что обучающиеся теряют контроль над правильностью выполнения задания.

Гистограмма, демонстрирующая результаты обследования устойчивости внимания на протяжении всего задания (Рисунок 9).

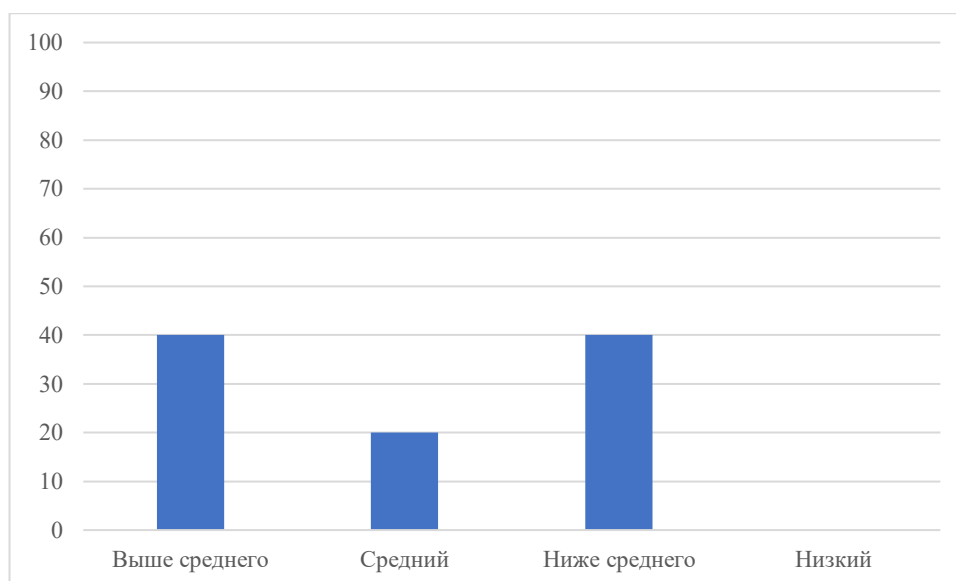


Рисунок 9. Распределение участников проекта на группы в зависимости от степени сформированности устойчивости внимания (%)

Как видно из гистограммы, 40% (4 чел.) обучающихся имеют уровень выше среднего, 20% (2 чел.) – средний и 40% (4 чел.) – ниже среднего. У 5 учеников в основном преобладала очень высокая и высокая устойчивость внимания, другие 4 обучающихся показали среднюю – низкую устойчивость, а 1 учащийся между третьей и четвёртой минутой с высокой устойчивости внимания перешёл на низкую, что говорит о резком снижении концентрации и неспособности поддерживать внимание на заданном уровне в течение всего времени выполнения пробы. Такой скачок может свидетельствовать о повышенной утомляемости,

недостаточной мотивации, внешних отвлекающих факторах или индивидуальных особенностях.

Нами было проведено сопоставление результатов по всем неречевым процессам со степенью выраженности смещений графически сходных букв (данные представлены в таблице 2, Приложение В). За всеми обучающимися была замечена недостаточная сформированность всех обследуемых неречевых процессов: зрительных и зрительно-пространственных представлений, серийной организации движений и регуляторного компонента. Их анализ показал определённую закономерность. Так, например, обучающиеся с лёгкой степенью, несмотря на малое количество ошибок, продемонстрировали уровни средний – ниже среднего, а в отдельных случаях – низкий уровень сформированности (в зрительно-пространственных представлениях). У учащихся с умеренной степенью выраженности смещений также преобладали уровни средний и ниже среднего, однако низкие показатели встречались чаще (в пробах на серийную организацию движений). Единственный ученик с грубой степенью смещений продемонстрировал низкие результаты по всем пробам – от уровня ниже среднего до низкого, что соотносится с его степенью выраженности ошибок. Стоит отметить, что у всех участников был зафиксирован низкий уровень концентрации внимания. Это сказывается на выполнении всех видов учебной деятельности. Таким образом, анализ данных показал, что все 100% (10 чел.) имеют полиморфный механизм нарушения. Данные результаты указывают на необходимость комплексного подхода в коррекционной работе.

### **2.3. Разработческий этап**

На основании анализа данных, полученных на диагностическом этапе, было принято решение о разработке специализированного дидактического обеспечения. В основу структуры легли пары графически сходных букв, в которых были зафиксированы наиболее частотные ошибки: л – и, л – м, ш – щ, у – и, б – д, х – ж, а – о, э – е. На каждую пару букв разработан цикл из трёх последовательных

занятий, построенных по принципу от простого к сложному: работа с буквами, работа со словами, работа с предложениями и текстами. Все занятия проводятся в подгрупповой форме, что способствует созданию благоприятной коммуникативной среды. Так как у всех детей полиморфный механизм нарушения смешения графически сходных букв на письме, каждое занятие включает в себя задания, направленные на развитие ключевых нейропсихологических компонентов: зрительных представлений, кинетического и регуляторного компонента.

В качестве представления дидактического обеспечения был выбран формат «Сундучок Буквоед». В состав «Буквоеда» вошли: карточки, дифференцированные по буквам и занятиям; вырезанные объёмные буквы из картона; картинный материал. Также были разработаны методические рекомендации для логопеда, не входящие в состав «Сундучка Буквоеда».

Далее рассмотрим пример структуры занятия на материале пары у – и. Полный комплект заданий представлен в Приложении Г.

Пример первого занятия на буквы у – и.

1. Задание на развитие кинетического компонента. Детям предлагается прописать буквы у и и до конца строки. Сначала выполняется написание одиночных букв, затем их удвоение и утроение (ии, иии, уу, ууу). Это задание способствует автоматизации моторной программы каждой буквы и формированию чёткого двигательного образа.

2. Задание на развитие зрительного компонента. На иллюстрации, содержащей множество букв, дети должны найти все буквы у и и и обвести их разными цветами: и – зелёным, у – синим. Цвета обоснованы тем, что перед и согласные произносятся мягко (обозначаются зелёным), перед у – твёрдо (обозначаются синим). Такой приём усиливает зрительную дифференциацию.

3. Задание на развитие регуляторного компонента. В строке, состоящей из последовательности различных букв графически близких к у и и (ш, ц, л, м и др.), обучающиеся должны выделить только буквы у и и, используя ранее предложенное цветовое обозначение. Данное задание требует удержания инструкции, концентрации внимания и подавление импульсивных реакций.

4. Комплексное задание (регуляторный и кинетический компоненты). Дети с закрытыми глазами на ощупь определяют, какая из двух объёмных букв (у или и) находится у них в руке. Затем каждому выдаются наборы букв. Логопед диктует слоги (например: му, ли, цу, ши), а дети по памяти составляют их из имеющихся букв. Сначала предлагается два слога, далее цепочки из трёх – четырёх слогов. Упражнение развивает тактильное восприятие, кратковременную память и произвольный контроль.

5. Интегративное задание, направленное на все три компонента. Учащимся предлагается заменить условные обозначения (стрелочки) на соответствующие буквы: вертикальная стрелка вниз – и, вверх – у (буквы прописываются в соединении). После этого детям предлагается прописать слоги, меняя стрелки на буквы. Затем возвращаемся к первой части задания с усложнённой программой (четыре стрелки: вверх, вниз, вправо, влево), где обозначения стрелок меняются. Это задание направлено на зрительный анализ, моторный и регуляторный компонент.

Если на первом занятии акцент делался на различение и автоматизацию написания отдельных букв, то на втором основное внимание уделяется работе со слогами и словами. Все упражнения по-прежнему охватывают три ключевых компонента, но их сочетание становится более интегративным.

Пример второго занятия на буквы у – и.

1. Задание на развитие кинетического компонента. Занятие начинается с прописывания букв в соединении: сначала пишутся пары иу и уи, затем – слоги с этими буквами (ми, му, ли, лу). Такая последовательность способствует формированию плавных переходов между буквами, развитию координации движений руки и закреплению моторных образов слогов, содержащих дифференцируемые звуки.

2. Задание на развитие кинетического и регуляторного компонентов. Детям предлагается прослушать серию слогов, произнесённых логопедом, и записать их в два столбика: в первый – слоги, содержащие букву у, во второй – слоги с буквой и. Это задание требует не только точного слухового восприятия и чёткого моторного

выполнения, но и произвольного контроля: ребёнок должен удерживать правило распределения слогов по столбцам и подавлять импульсивные ошибки.

3. Задание на развитие зрительного компонента. Учащимся предлагаются слова, частично обрезанные сверху или снизу. Их задача – определить, какие слова написаны, и записать их. Такое упражнение развивает способность к зрительному восприятию на основе фрагментарной информации.

4. Задание на развитие регуляторного компонента. Детям предлагается расшифровать слова, в которых буквы заменены условными символами, а после записать их. Это задание направлено на удержание инструкции и оперирование абстрактными обозначениями.

5. Комплексное задание (регуляторный и кинетический компоненты). На этом задании дети снова работают с объёмными вырезными буквами, но теперь среди предложенных могут встречаться не только и и у, но и графически близкие к ним буквы (ц, м, ш, л и др.). С закрытыми глазами они на ощупь определяют, какую букву они держат в руках. Затем каждому выдаётся набор букв, и логопед диктует слова (например: мука, лужа, суши). Дети по памяти составляют их из имеющихся элементов. Сначала предлагаются два слова, далее – цепочки из трёх – четырёх. Упражнение развивает тактильную дифференциацию, рабочую память и контроль.

6. Интегративное задание (все три компонента). В завершение занятия детям предлагается строка, в которой слова написаны слитно без пробелов. Их задача – выделить все возможные слова и выписать их через запятую. Это задание требует: зрительного анализа – для распознавания границ слов; регуляторного контроля – для удержания внимания и последовательного сканирования строки; кинетической точности – при записи выделенных слов.

Третье занятие ориентировано на закрепление навыков различения букв в слогах и словах, но основной упор делается на применение в предложениях и текстах. Задания строятся на материале словосочетаний, предложений и коротких текстов, что максимально приближает их к реальным учебным ситуациям.

1. Задание на развитие кинетического компонента. Занятие начинается с прописывания слоговых цепочек, содержащих чередование букв и и у (с

включением прописывания отдельных букв и слогов с предыдущих карточек): лими, мулу, лули, милу. Такие сочетания моделируют сложные случаи письма, где требуется чёткое переключение между графически близкими элементами. Упражнение способствует автоматизации движений и формированию устойчивого двигательного образа слогов.

2. Задание на развитие зрительного компонента. Детям предлагаются предложения, в которых одно или несколько слов зачёркнуты. Их задача – внимательно прочитать предложение, понять зачёркнутое слово и записать его. Это задание развивает зрительное восприятие текста в целом, умение использовать контекст предложения.

3. Задание на развитие зрительного компонента. Учащимся демонстрируются предложения, в которых намеренно перепутаны буквы и и у. Их задача – найти ошибки и записать предложение в исправленном виде. Данное упражнение направлено на формирование зрительного самоконтроля.

4. Интегративное задание (все три компонента). Детям предлагаются предложения с пропущенными буквами и или у. Сначала они вписывают недостающие буквы, опираясь на смысл. Затем, закрыв исходный вариант, по памяти записывают полное предложение. После этого проводится самопроверка. Это задание одновременно задействует: зрительный компонент – при анализе пропусков; регуляторный компонент – при письме предложения по памяти и самопроверки/взаимопроверки; кинетический компонент – при записи предложений.

5. Интегративное задание (все три компонента). В завершение занятия дети списывают короткий связный текст, в котором буквы и и у заменены условными символами: треугольник обозначает и, квадрат – у. Перед списыванием обсуждаются обозначения, после чего учащиеся самостоятельно расшифровывают и записывают текст. Это упражнение требует: зрительного анализа символов и их соотнесения с буквами; произвольного внимания и устойчивости при длительной работе с текстом; точного моторного выполнения при записи слов и предложений.

В целях предотвращения утомления и поддержания работоспособности на протяжении всего занятия, между заданиями регулярно проводились кратковременные упражнения на релаксацию и активизацию рук. Упражнения включали элементы пальчиковой гимнастики, тактильных игр (работа с шариками) и простых координационных проб. Таким образом, данные перерывы не только способствовали физиологической разгрузке, но и дополнительно стимулировали развитие кинетического компонента.

Также в рамках проекта были специально изготовлены объёмные буквы, предназначенные для сенсомоторного опыта обучающихся. Комплект включает 28 букв (с исключением ы, ь, ь, й, ё), по 3 экземпляра каждой буквы. Буквы сделаны из плотного картона и обклеены бумагой. Комплект предназначен для тактильного подкрепления образа букв. Примеры изготовленных букв представлены в Приложении Д.

Кроме того, был разработан картинный материал для проведения упражнений на релаксацию и активизацию рук. На них представлена наглядная последовательность движений. Картинный материал служит визуальной опорой для более точного выполнения. Примеры представлены в Приложении Е.

На основе проведённой работы и апробации разработанного дидактического материала были составлены методические рекомендации для учителей-логопедов, включающие инструкции по использованию дидактического обеспечения, а также рекомендации к проведению занятий. Полный текст методических рекомендаций представлен в Приложении Ж.

#### **2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап**

Апробация продукта нашего проекта проводилась в течение 9 занятий с каждым обучающимся. Занятия проводились в подгруппах по 3-4 ученика, продолжительность одного занятия составляла 40 минут. Занятия были по следующим темам: дифференциация букв и и у в слогах, дифференциация букв и и у в слогах и словах, дифференциация букв и и у в предложениях и тексте;

дифференциация букв а и о в слогах, дифференциация букв а и о в слогах и словах, дифференциация букв а и о в предложениях и тексте; дифференциация букв л и м в слогах, дифференциация букв л и м в слогах и словах, дифференциация букв л и м в предложениях и тексте. В структуру каждого занятия входили: организационный момент, основная часть, кратковременные упражнения на релаксацию и активизацию мелкой моторики, для снятия мышечного напряжения, а также подведение итогов занятия.

В ходе апробации было замечено, что обучающимся нравились занятия. Они проявляли к ним интерес и активно включались в работу. Методом наблюдения было видно, что большинство детей в целом справлялись с предложенными нами заданиями, особенно при оказании своевременной помощи. Учитывая малую продолжительность апробации говорить о положительной динамике преждевременно. Необходимо дальнейшее продолжение работы.

На протяжении всех занятий обучающиеся вели себя эмоционально стабильно и адекватно. Они проявляли заинтересованность в предстоящей деятельности и положительно реагировали на введение игровых элементов. Нами не было замечено признаков тревожности, отказа от выполнения заданий, агрессивного поведения и выраженной фрустрации. Учащиеся спокойно принимали нашу помощь при этом сохраняя работоспособность. Они положительно реагировали на похвалу и одобрение. Даже небольшое вербальное подкрепление способствовало повышению уверенности и положительному настрою. Если обучающиеся что-то не поняли или не расслышали, они не стеснялись задавать уточняющие вопросы и просили повторить инструкцию. Во время занятий нами не было замечено конфликтного поведения между учениками.

Для оценки результативности предложенного нами дидактического обеспечения, нами был проведён рефлексивный анализ собственной деятельности, основанный на данных наблюдения за обучающимися во время выполнения заданий. Рефлексивный анализ проводился по следующим критериям: успешность выполнения, тип необходимой помощи, если она требовалась, самоконтроль во время выполнения.

Были проанализированы все предлагаемые детям типы заданий:

1. Задания на прописывание букв и их сочетаний в начале каждого занятия давали положительную динамику. Большинство обучающихся, после наших словесных указаний, начинали следить за правильностью написания букв (их элементов, высоты, наклона) и в последующих заданиях старались писать красиво и аккуратно. Однако многие ученики торопились, из-за чего происходили замены букв, а также их неправильное написание. Таким обучающимся требовалась стимулирующая помощь («Посмотри внимательно на пример», «Какой длинны должен быть хвост у буквы у? У тебя такой же?» и т.д.), после чего они исправлялись.

2. Задание с «зашумлёнными» изображениями вызывало у обучающихся большой интерес. Они все успешно справлялись с данным типом заданий, внимательно искали нужные буквы. Однако нами были выявлены технические недостатки. При использовании зелёной ручки её чернила не было видно на тёмно-сером шрифте. С синей ручкой таких проблем не было. Нами планируется сделать шрифт более светлым, чтобы убрать данную проблему. Также некоторые обучающиеся не понимали инструкции, они обводили буквы в кружок вместо того, чтобы их прописывать. Мы вовремя их останавливали и заново объясняли инструкцию. Требуется корректировка формулировки инструкции, для более точного понимания детьми, что от них требуется.

3. Задание на поиск из перечня букв было успешным. Оно тренировало правильность написания букв, а условные обозначения синим и зелёным цветом хорошо тренировали саморегуляцию и переключаемость. Однако данное задание требует особого контроля за правильностью его выполнения. Обучающиеся в процессе часто забывали, что нужно идти строго по строчке, прописывая сразу обе буквы (одну одним цветом, другую – другим), а не выделять сначала одну букву во всех строчках, а затем другую. После словесных указаний («Как звучало задание?», «Мы ищем одну букву или две?» и т.д.) ученики исправлялись.

4. Задание с заменой стрелочек на определённые буквы не вызывало у обучающихся особого интереса, что для нас было неожиданно. Вначале ученики

успешно справлялись с данным типом заданий, прописывая вместо стрелочек соединения дифференцируемых букв, а затем слоги с этими буквами. Однако, когда программа изменилась: добавились новые буквы и стрелочки, а старые обозначения поменялись на новые, более сложные (стрелочка вправо и влево), у части учеников возникли затруднения. В последствии выяснилось, что эти затруднения были вызваны невнимательностью и торопливостью, а не неумением различать право и лево. Однако один ученик действительно не дифференцировал эти понятия, из-за чего ему требовалась дополнительная организующая помощь («Куда смотрит стрелочка? На дверь или окно?» «Какую букву напишем?»). Тем не менее, мы считаем, что данное задание является целесообразным, просто требует более плавного поэтапного усложнения и дополнительной его вариации, без изменения изначальной программы.

5. Задание, где обучающимся предлагается на ощупь определять вырезанные буквы, впоследствии составляя из них слоги и слова, было одним из самых успешных. Ученики проявляли к нему особый интерес. Нами планируется расширение данного задания, в виде увеличения количества букв и перехода к составлению небольших простых словосочетаний.

6. Задание на распределение слогов по столбикам оказалось слишком лёгким и требует усложнения. Например, диктовать вместо изолированных слогов односложные слова.

7. Задание, где обучающимся предлагалось угадать и записать слова, у которых стёрта верхняя либо нижняя часть оказалось слишком сложным. Большинство обучающихся не могли назвать ни одного слова даже с организующей помощью («Давай подумаем, какая это может быть буква?», «Сколько букв в этом слове?» и т.д.). Мы предполагаем, что само задание валидно, просто его стоит давать дозированно с поэтапным усложнением (сначала слова, где мало графически сходных букв, средне и много). Также, нам кажется, что успешность выполнения задания была низкой из-за недостаточного уровня сформированности зрительных и зрительно-пространственных представлений. В данном случае требуется

продолжительная и более глубокая коррекционная работа данных функциональных систем.

8. Задание с разгадыванием шифра понравилось всем обучающимся. Ошибки, как правило, допускались из-за невнимательности, но после стимулирующей помощи – исправлялись («Проверьте, всё ли правильно»). Целесообразно расширить задание, добавив больше зашифрованных слов.

9. Задание, предлагающее найти все слова в строчке и выписать их, обучающимися выполнялось успешно. Лишь некоторым ученикам в начале требовалась направляющая помощь («Давай посмотрим на пример»), после чего они начинали выполнять задание самостоятельно. Некоторые слова дети не выписывали в силу незнания. Мы объясняли их значения и показывали, как выглядит этот предмет.

10. Задание, где детям предлагается прочитать предложения и выписать из них зачёркнутые слова было успешным. С ним справлялись все обучающиеся.

11. Задание на поиск 11 ошибок в предложениях, их правильная запись, большинство выполняло без затруднений. Некоторым ученикам требовалась стимулирующая помощь («Посмотри внимательно на это предложение», «Проверьте себя»).

12. Задание с пропущенными буквами в предложениях, а затем их запись по памяти, вызывало у детей сложности. Многим уже на этапе вставления пропущенных букв требовалась стимулирующая помощь («Обрати внимание на это предложение», «Проверьте, всё ли правильно»). При записи по памяти возникали большие трудности, лишь половина обучающихся записывала предложения верно. Остальные не пытались понять суть предложений, выборочно запоминали слова и записывали только их. Таким ученикам требовалась направляющая помощь («О чём говорилось в этом предложении?», «Что было ещё?» и т.д.). Однако с каждым занятием учащиеся выполняли данный тип заданий всё более успешно.

13. Работа с текстом, содержащим символы вместо дифференцируемых букв, была успешной. Проблема, с которой мы столкнулись, заключалась в недостаточном количестве строк для записи, что мы планируем исправить. Также

иногда обучающиеся могли пропустить слова в тексте при списывании, поэтому мы оказывали им стимулирующую помощь («Проверьте себя», «Все ли предложения записаны правильно?»).

14. Упражнения на релаксацию пальцев рук, проводимые между заданиями, оказывали положительное влияние. Несмотря на начальные трудности, возникающие при первом выполнении, обучающиеся справлялись с упражнениями благодаря организующей помощи («Следи за последовательностью», «С какого пальца начинаем?» и т.д.). Используемый нами картинный материал хорошо помогал, как визуальное подкрепление.

Таким образом, цель и задачи проекта реализованы. В качестве дальнейшей перспективы нами планируется отслеживание динамики у обучающихся, а также расширение набора дидактических материалов и исправление замеченных нами недостатков.

## Выводы по 2 главе

Во второй главе представлена практическая часть нашего проекта, включающая в себя следующие этапы: предпроектный, диагностический, разработческий, апробационный и результативно-оценочный.

На предпроектном этапе был проведён анализ контингента обучающихся с задержкой психического развития третьих классов, а также изучено методическое обеспечение, используемое на базе образовательной организации. В результате были замечены дефициты в обеспечении. Это обусловило актуальность нашей проектной разработки.

На диагностическом этапе нами были собраны данные о смешениях на письме графически сходных букв у обучающихся с помощью специально разработанного диагностического комплекса. Анализ результатов показал, что у всех обучающихся полиморфный механизм нарушения: недостаточно сформированы все обследуемые неречевые процессы. В параграфе подробно описаны полученные результаты.

На разработческом этапе мы создали «Сундучок Буквояд», который включал в себя набор дидактических материалов и методические рекомендации для учителей-логопедов по использованию продукта проекта. Главной особенностью стал учёт механизмов возникновения ошибок.

На апробационном и результативно-оценочном этапах был проведён рефлексивный анализ эффективности нашего продукта. По его итогам мы выявили недостатки и сильные стороны нашего проекта. Вместе с тем, зафиксировали первые небольшие улучшения у обучающихся во время выполнения предложенных нами заданий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанный нами продукт проекта продемонстрировал потенциал для эффективного применения при работе с третьеклассниками с задержкой психического развития по преодолению на письме графически сходных букв.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной целью данного проекта являлась разработка дидактического обеспечения логопедической работы, направленного на преодоление смешений на письме графически сходных букв у третьеклассников с задержкой психического развития.

При анализе научно-методической литературы по проблеме формирования навыка письма и преодоления смешений графически сходных букв было установлено, что письмо представляет собой сложный процесс, включающий взаимодействие зрительных, кинетических и регуляторных механизмов. Существуют разные подходы к пониманию механизмов, лежащих в основе смешения графически сходных букв. Одни исследователи рассматривают их как оптические, обусловленные недостаточностью зрительных и зрительно-пространственных представлений. Другие связывают их с кинетическими нарушениями. Третьи подчёркивают роль несформированности регуляторного компонента, который также может являться причиной ошибок. Было выявлено, что у младших школьников с задержкой психического развития данные механизмы часто оказываются недостаточно сформированными, что приводит к возникновению стойких ошибок письма, в том числе смешений графически сходных букв.

На предпроектном этапе исследования нами были изучены дидактическое обеспечение, используемое учителем-логопедом при коррекции смешений графически сходных букв. Анализ показал, что применяемые пособия имеют практическую ценность, но их основное внимание направлено на дифференциацию букв по внешнему сходству, а механизмам возникновения нарушений внимание не уделяется. Это ограничивает возможности реализации дифференцированного подхода и снижает результативность логопедического воздействия. В связи с этим была отмечена необходимость разработки специализированного дидактического обеспечения, учитывающего полиморфный характер механизмов смешений у обучающихся с задержкой психического развития.

На диагностическом этапе был использован авторский диагностический комплекс, включающий три этапа: анализ письменных работ обучающихся, проведение диктанта и обследование неречевых процессов. Анализ письменных работ показал наличие ошибок смешения графически сходных букв у всех обучающихся. Результаты диктанта подтвердили стойкий характер данных ошибок различной степени выраженности. Обследование неречевых процессов выявило недостаточную сформированность зрительных и зрительно-пространственных представлений, серийной организации движений и регуляторных функций. Нами было установлено, что у всех обучающихся механизмы смешений носят полиморфный характер, что подтвердило необходимость разработки дидактического обеспечения, направленного на воздействие на различные механизмы нарушений письма.

На разработческом этапе, опираясь на результаты диагностики, было создано специализированное дидактическое обеспечение, представленное в формате набора заданий «Сундучок Буквоед». В основу структуры набора дидактических материалов были положены наиболее часто смешиваемые пары графически сходных букв: л – и, л – м, ш – щ, у – и, б – д, х – ж, а – о, э – е. Для каждой пары букв был разработан цикл из трёх последовательных занятий, построенных по принципу постепенного усложнения материала: от работы с отдельными буквами к работе со словами, словосочетаниями, предложениями и текстами. Задания были направлены на развитие зрительного, кинетического и регуляторного компонентов письма, что обеспечивало комплексный характер коррекционного воздействия. Также были разработаны методические рекомендации по использованию данного дидактического обеспечения в практике учителя-логопеда.

На этапе апробации разработанное дидактическое обеспечение было реализовано в течение марта – апреля на подгрупповых занятиях с обучающимися. Занятия проводились по принципу постепенного усложнения материала: от работы со слогами к словам и словосочетаниям, предложениям и текстам. В структуру каждого занятия входили организационный момент, выполнение комплекса заданий, а также кратковременные упражнения на релаксацию и активизацию

мелкой моторики. В ходе апробации обеспечивалось поэтапное формирование навыков дифференциации графически сходных букв и развитие механизмов письма.

На результативно-оценочном этапе был проведен рефлексивный анализ собственной деятельности на основе наблюдения за выполнением обучающимися предложенных заданий. Оценка осуществлялась по критериям успешности выполнения заданий, характеру оказываемой помощи и самоконтролю во время выполнения. Анализ показал, что большинство заданий вызывали интерес у обучающихся и способствовали постепенному повышению точности выполнения письменных заданий. Отмечена положительная динамика в развитии навыков самоконтроля, снижении количества ошибок и повышении самостоятельности при выполнении заданий, что свидетельствует об эффективности разработанного дидактического обеспечения. Таким образом, мы считаем, что цель проекта достигнута, а задачи выполнены в полном объеме.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Адилова М.Ш. Особенности психомоторики младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.10 / НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва, 1988. –16 с.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму. Сб. Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящённой памяти профессора Н. Н. Трауготт. СПб., изд-во СПб Университета, 2001. – 211 с.
3. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. – М.: Школьная Пресса, 2006. – 80 с.
4. Безруких М.М. Обучение письму. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009. – 608 с.
5. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников // М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320с.
6. Беликов В. А., Кожевников М. В., Лапчинская И. В. Коррекция дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения / Беликов В. А., Кожевников М. В., Лапчинская И. В. // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. –№ 5.
7. Борзина А.К Преодоление оптической дисграфии у младших школьников с ЗПР, в процессе логопедического сопровождения / Борзина А.К // Вестник науки. – 2025. – № 5 (74). – С. 708-711.
8. Величенкова О.А Основные подходы к развитию неречевых функций в системе коррекции дисграфии / Величенкова О.А // Специальное образование. – 2021. –№ 3. – С. 23-37.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд.5, испр. – Издательство «Лабиринт», М., –1999.352 с.

10. Горбачева, Е. С. Методы преодоления оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е. С. Горбачева // Вестник науки. – 2022. – № 6 (51). – С. 25-29.

11. Егорова О. Р., Меженцева Г. Н. К вопросу об особенностях проявления оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста // Научный аспект. – 2023. – №. 1. – С. 669-675.

12. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1973. С. 150 с.

13. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2011. – 270 с.

14. Жинкин Н.И. Механизмы речи Москва: Издательство академии педагогических наук, 1958.4 –56 с.

15. Иншакова, О. Б. Значение психосоматического фактора в динамике дисграфии / О. Б. Иншакова // Специальное образование. – 2016. – № 3. – С. 115-124.

16. Иншакова, О. Б. Изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения / О. Б. Иншакова // Специальное образование. – 2018. – № 1. – С. 115-124.

17. Иншакова, О. Б. Лонгитюдный анализ проявлений дисграфии у учащихся начальной школы / О. Б. Иншакова // Специальное образование. – 2017. – № 3.

18. Калашникова О. Г., Талыпова А. Ч., Ценева И. К. Профилактика оптической дисграфии у младших школьников с помощью графо-моторных навыков // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – №. 6 (55). – С. 93-99.

19. Керн, С. А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста / С. А. Керн // Научный журнал. – 2017. – № 1. – С. 67-73.

20. Ковшиков В.А., Ю.Г. Демьянов. О речевых нарушениях у детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1967. №11. 12 – 23 с.

21. Кондратьева С. Ю. Если у ребенка задержка психического развития...СПб.; ООО "ИЗДАТЕЛЬСТВО "ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 64 с.
22. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
23. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии / Под ред. Л. В. Кузнецовой. –Москва: «Академия», 2005.– 480 с.
24. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. // М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
25. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 256 с.
26. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб.: «Образование», 1997. 172 с.
27. Лебедева И. Н. «Связная речь: речь в общении и речь в деятельности». Журнал «Специальное образование», 2011.
28. Лиходедова Л. Н. Нарушение письменной речи у школьников с задержкой психического развития / Лиходедова Л. Н. // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 93-101.
29. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии); Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
30. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Москва: Издательство МГУ. 1973. – 376 с.
31. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма // Москва: Изд-во Акад. пед. Наук РСФСР, 1950. – 84 с.
32. Матвиенко, Е. В. Комплексный подход к выявлению и анализу нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста / Е. В. Матвиенко // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – № 1 (9). –С. 122-131.

33. Медведева, Е. Ю., Ольхина, Е. А. Нейропсихологические методы профилактики специфических нарушений письма. / Е. Ю. Медведева, Е. А. Ольхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 5. – С. 261-265.

34. Назарова, А. А. Вопрос о взаимосвязи дисграфии и дизорфографии у учащихся с нарушением письма / А. А. Назарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – С. 1-9.

35. Обнизова Т.Ю Динамическое изучение письма у младших школьников с трудностями обучения / Обнизова Т.Ю // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. –С. 228-237.

36. Овсянникова, С. А. Процесс развития устной речи у младших школьников с различной динамикой дисграфии / С. А. Овсянникова // Специальное образование. – 2008. – № 1. – С. 413-421.

37. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2014. – 223 с.

38. Пускаева, Татьяна Дмитриевна. Возрастные особенности структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития: на материале решения классификационных задач: дис. Канд. псих. наук: 19.00.07. – Москва, 1983. – 182 с.

39. Разживина Н.В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией / Н.В. Разживина // Практическая психология и логопедия. – М.: Издательство «Коррекционная педагогика», 2014. – № 7 – С. 41–44.

40. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.

41. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей/И.Н. Садовникова. – М.: ПАРАДИГМА, 2011. – 279 с.

42. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов, дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с: ил.

43. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – 256 с.

44. Свистун Л. В. Оптическая дисграфия как вид нарушения письменной речи / Л. В. Свистун // Международный научный журнал "ВЕСТНИК НАУКИ". – 2024. – № 1 (70). – С. 578-579.

45. Соколова И.А. Механизмы и симптоматика нарушений письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / Соколова И.А // Концепт. – 2018. – № 5. – С. 1-5.

46. Сычева Е. В. Логопедическая работа по преодолению оптической дисграфии у младших школьников // Научный аспект. – 2021. – №. 1. – С. 38-42.

47. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

48. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: Айрис–Пресс, 2007. – 176 с.

49. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

50. Чернышова, Д. И. Комплексная оценка нарушений письма у младших школьников / Д. И. Чернышова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – С. 273 -276.

51. Чупров, Леонид Федорович. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: автореферат дис.канд. псих. наук: 19.00.10 / АПН СССР. НИИ дефектологии. – Москва, 1987. – 17 с.

52. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М., Воронеж, 1995г. – 414 с.

53. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.

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

55. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей редакцией Т.В Ахутиной, О.Б.Иншаковой. – М.:В. Секачев,2008. – 128с.

56. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

Приложение А

**Текст диктанта****Пришла осень**

Миновало жаркое лето. В роще ветер шелестит опавшей листвой. Птицы улетают на юг. Это приходит золотая пора – осень. На поляне между старым дубом и стройной берёзой пробежал маленький ёж и скрылся в сухой траве. У тропинки в чаще леса хрустели жёлтые листья – это мышь тихо проскочила в норку. Рядом с ней на ель грузно уселся филин. Каждый встречал свою осень!

**ЗРИТЕЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ*****1. Опознание наложенных изображений (проба Поппельрейтера).***

Проба направлена на исследование способности опознавать изображения, наложенные друг на друга.

***Процедура проведения пробы.*** Ребенку последовательно предъявляют 2 набора наложенных изображений.

***Инструкция:*** «Здесь художник нарисовал несколько предметов в одном месте. Назови то, что здесь нарисовано».

Если ребенок затрудняется в выделении предмета из фона, то психолог оказывает стимулирующую помощь (например: «Ты уверен? Посмотри внимательнее»). Если она окажется недостаточной, не надо добиваться правильного ответа, более целесообразно спросить, что ещё нарисовал художник.



### Оценка:

*1. Продуктивность:* (количество правильно названных картинок с первого раза  $\times 1$ ) + (после самокоррекции или стимулирующей помощи  $\times 0,5$ ).

### *2. Ошибки:*

Количество вербальных ошибок (правильный ответ заменяется функциональным описанием изображения);

Количество вербально-перцептивных ошибок (вместо правильного предмета называется предмет похожий на него и из той же семантической категории, н-р: тарелка-миска);

Количество перцептивно близких ошибок (ребенок называет похожий предмет из другой семантической категории, н-р: тарелка-обруч);

Количество ошибок по типу фрагментарности восприятия (выделяется только фрагмент изображения, на его основе производится ошибочное опознание целого, оценка целого оказывается недоступной, н-р: ёлка-сосульки, вода);

Количество перцептивно далеких ошибок.

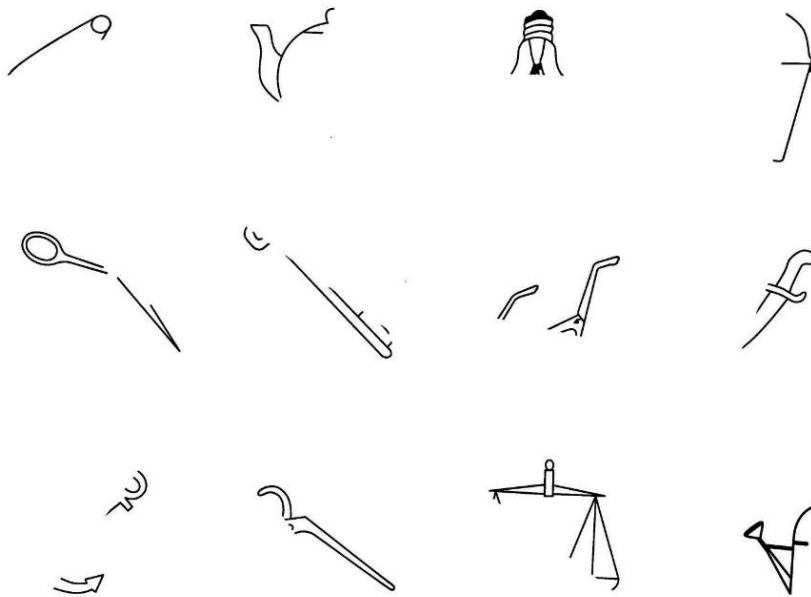
### **2. Опознание незаконченных изображений.**

Проба направлена на исследование способности опознания предметов по их фрагментам, позволяет оценивать сформированность холистической стратегии восприятия.

**Процедура проведения пробы.** Ребёнку предъявляется лист с 12 изображениями недорисованных предметов, которые необходимо опознать.

**Инструкция:** «Посмотри внимательно: художник начал рисовать какие-то предметы и не закончил. Что хотел нарисовать художник?»

Педагог фиксирует ответы ребёнка и последовательность сканирования изображений и/или их названия. Если ребёнок затрудняется в опознании предмета или даёт неверный ответ, то психолог оказывает ему стимулирующую помощь. Психолог не должен добиваться правильного ответа, стимулирующая помощь (одна реплика) может быть оказана не более чем в трёх случаях ошибок. Желательно дать ребёнку назвать все изображения и только после этого обратиться к рисункам, названным ошибочно.



**Оценка:**

1. *Продуктивность:* (количество правильно названных картинок с первого раза  $\times 1$ ) + (после самокоррекции или стимулирующей помощи  $\times 0,5$ )

2. *Ошибки:*

- Количество вербальных ошибок;
- Количество вербально-перцептивных ошибок;
- Количество перцептивно близких ошибок;
- Количество ошибок по типу фрагментарности восприятия;
- Количество перцептивно далеких ошибок
- Количество персевераторных ответов.

**ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ****1. Рисунок стола.**

**Процедура проведения пробы.** Проба состоит из 3-х этапов.

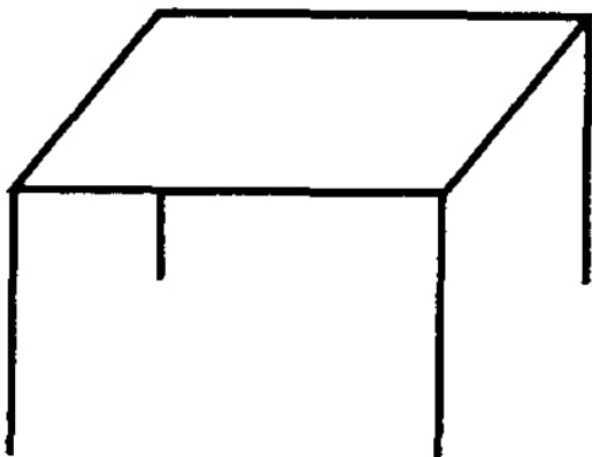
1. Самостоятельное изображение стола.

**Инструкция:** «Нарисуй стол так, чтоб были видны все четыре ножки».

2. Рисование стола по памяти.

Ребенку на несколько секунд показывают образец изображения стола и предъявляют инструкцию: «Посмотри, какой у меня стол, и нарисуй, пожалуйста, такой же».

Образец:



3. Копирование стола.

Инструкция: «А теперь смотри на стол и срисовывай».

**Оценка:**

Наличие рисунков низкого качества (с оценкой 4), как и нарушение ориентации столов по осям пространства свидетельствуют о слабости правополушарных зрительно-пространственных функций.

*1. Оценка самостоятельного рисунка:*

0 — трехмерное изображение стола в перспективе (прямой или обратной) без грубых метрических и проекционных ошибок;

1 — неточное трехмерное изображение стола с метрическими и/или проекционными ошибками;

2 — не полное трехмерное изображение стола (ножки изображаются в перспективе, а крышка нет или наоборот);

3 — плоскостное изображение стола (вид сбоку с двумя или четырьмя ножками в ряд) без искажения пропорций;

4 — плоскостное (вид сбоку или сверху) или «распластанное» изображение стола с грубыми топологическими, метрическими или проекционными ошибками

*2. и 3. Оценки рисования по памяти и копирования:*

0 — трехмерное изображение стола с традиционной формой передачи перспективы (крышка стола — параллелограмм, одна ножка частично скрыта);

1 — неточное трехмерное изображение стола с метрическими и проекционными ошибками;

2 — трехмерное изображение стола с крышкой в форме трапеции без грубых метрических и/или проекционных ошибок;

3 — неполное трехмерное изображение стола с крышкой в форме прямоугольника без грубых метрических ошибок;

4 — изображение стола с грубыми топологическими, метрическими и проекционными ошибками.

*4. Нарушения пространственной ориентации:*

0 — правильная ориентация рисунка по осям;

1 — нет ориентации рисунка по вертикально-горизонтальным осям (стол летит или заваливается), столы хаотически расположены на странице.

По этому параметру и следующему три этапа рисования оцениваются суммарно.

*5. Количество ошибок по типу инертности* (ошибочное повторение деталей в следующем воспроизведении, например, в самостоятельном рисунке были нарисованы толстые ножки или квадратная столешница, и эти детали ошибочно повторяются позже).

## СЕРИЙНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДВИЖЕНИЙ

### 1. *Динамический праксис.*

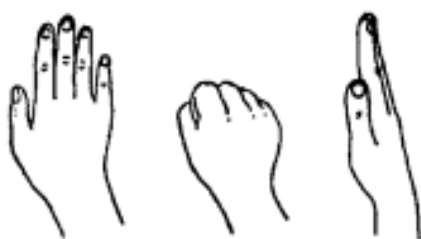
Проба позволяет исследовать: 1) возможность усвоения двигательной программы по наглядному образцу; 2) способность к автоматизации двигательного навыка, переключения с одного движения на другое. Существуют развёрнутые и краткие варианты этой пробы: с использованием одной или двух рук, с выполнением одной или двух последовательных движений.

Процедура проведения пробы. Психолог, сидя напротив ребёнка, демонстрирует ему последовательность движений рукой.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе движения рукой, а ты внимательно смотри и запоминай, сам пока ничего не делай».

Психолог выполняет последовательность «ладонь – кулак – ребро». Его рука располагается по центру относительно ребёнка. При выполнении только кисть руки (но не запястье!) касается стола. Последовательность выполняется 3 раза. Перед последней серией, не делая паузы в своих движениях, психолог предупреждает: «И последний раз». Затем предлагает ребёнку самостоятельно воспроизвести серию. Выбор руки зависит от ребёнка.

Образец:



В случае затруднений (если ребёнок не может правильно, т.е. без ошибок или с самокоррекцией, воспроизвести последовательность) ему оказываются следующие виды помощи:

1. Повторное предъявление (образец аналогичным образом демонстрируется второй раз);
2. Совместное выполнение (образец предъявляется ещё раз, но теперь ребёнку разрешают повторять движения совместно с психологом);

3. Совместное выполнение + речевая инструкция (совместное выполнение образца сопровождается речевой инструкцией педагога: «ладонь – кулак – ребро»).

Если ребёнок не усваивает после этого программу движений, пробу прекращают.

После усвоения программы для оценки автоматизации педагог предлагает выполнять движения побыстрее и оценивает выполнение примерно 7-10 серий. После интерференции (выполнение других проб) ребёнка просят вспомнить и воспроизвести эти движения. Это самый краткий вариант данной пробы (одна последовательность одной рукой).

Следующий вариант: одна последовательность двумя руками. После выполнения движений одной рукой ребёнку предлагают выполнить программу другой рукой.

#### **Оценка:**

Для оценки серийной организации движений используются 4 основных параметра: усвоение программы, возможность автоматизировать движение, ошибки, удержание серии движений. За неправильное выполнение начисляются штрафные баллы.

##### *1. Усвоение двигательной программы (для каждой программы отдельно):*

0 – после первого предъявления;

1 – после второго предъявления;

2 – после совместного выполнения;

3 – после совместного выполнения по речевой инструкции;

4 – не усвоение программы (в таком случае максимальные штрафные баллы ставятся и по остальным трём параметрам).

##### *2. Выполнение программы (после усвоения):*

0 – от замедленного или пачками к плавному выполнению;

1 – от поэлементного к плавному;

2 – выполнение пачками сразу или после сбоев;

3 – поэлементное неавтоматизированное выполнение или появление многочисленных сбоев при попытках увеличения темпа.

3. *Ошибки серийной организации:*

0 – отсутствие ошибок;

1 – единичные сбои, т.е. ошибки с самокоррекцией;

2 – повторяющиеся сбои (более 2 раз) единичные неисправленные ошибки;

3 – неустойчивая тенденция к расширению программы;

4 – инертное повторение расширенной или суженной программы.

4. *Удержание в памяти:*

0 – воспроизводит так же, как показывал при заучивании;

1 – ухудшение выполнения;

2 – отказ от выполнения.

1 и 4 параметры комплексные: первый включает также собственно программирование и контроль, четвёртый – способность к сохранению следа.

Остальные параметры, как правило, комплексные, их целесообразно учитывать при качественном «факторном» анализе, а количественная оценка факультативна.

5. *Наличие внешнего опосредования (компенсаторных приёмов для усвоения и поддержания программы):*

– выполнение с речевым опосредованием;

– выполнение с пространственным опосредованием (элементы программы разнесены пространственно).

6. *Пространственно-кинетические ошибки:*

0 – отсутствие ошибок;

1 – кулак ставится вертикально;

2 – зеркальное положение кисти руки.

7. *Кинестетические и позо-тонические характеристики выполнения:*

неловкие, плохо скоординированные движения (возможно с участием всего корпуса).

8. *Асимметрия рук:*

– отстаёт правая;

– отстаёт левая.

9. *Характеристики энергетического блока:*

– снижение тонуса – вялая рука, неполное сжатие и/или разжимание кулака, недоведение до вертикального положение в позиции «ребро»;

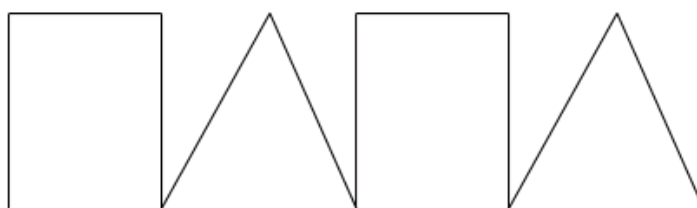
– повышение тонуса – напряжённая рука, большая амплитуда движений, удары или «вжимание» руки в стол.

**2. *Графическая проба.***

Проба направлена на исследование возможности усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, плавного переключения с одного элемента программы на другой, автоматизации двигательной серии. Кроме того, проба может дать информации. О развитии зрительно-моторных координаций и пространственных функций (соблюдение строки). При выполнении выявляются также тенденция к микрографии, нейродинамические характеристики движения – темп деятельности, утомляемость, важные для оценки функции I блока мозга.

Процедура проведения пробы. Проба заключается в рисовании узора, составленного из двух чередующихся элементов: П и Λ, высота которых равна 0,8-0,9 см, а ширина – 0,6-0,7 см. Ребёнку предъявляется образец узора, и он продолжает его до конца строки по узкой стороне листа формата А4. Начинать рисовать узор необходимо, отступив 1 см от левого края и приблизительно одну треть высоты листа, чтобы уменьшить вероятность использования горизонтального края для ориентации строки. Пробы выполняется цветными фломастерами (одним цветом рисует психолог, а другим – ребёнок) на достаточно тонкой бумаге для последующей оценки пауз. Фиксируется время выполнения пробы.

Образец:



Инструкция: «Сейчас я начну рисовать узор, а ты продолжи его до конца строки. Только фломастер отрывать от листа нельзя». Если в ходе выполнения ребёнок сбивается с образца, то его внимание вновь обращается к образцу: «Посмотри на образец. Будь внимательнее». Если он отрывает руку от листа, то ему напоминают это условие, но лишь однократно.

### **Оценка:**

Оцениваются разные компоненты графической деятельности, из них три основных отражают состояние серийной организации.

#### *1. Выполнение:*

- 0 – нормативное выполнение;
- 1 – компенсаторное введение различия элементов по размеру;
- 2 – искажение программы по типу уподобления элементов – замена вертикальных линий пологими и наоборот, незначительное сглаживание углов;
- 3 – поэлементное выполнение и/или редкие отрывы, и/или «площадки» с самокоррекцией;
- 4 – поэлементное выполнение с паузами и/или отрывами руки, наличие «площадок» без самокоррекции;
- 5 – тенденция к расширению программы – появление лишнего компонента внутри серии;
- 6 – инертное повторение расширенной или упрощённой программы.

#### *2. Среднее время выполнения одной пачки (время выполнения пробы/количество пачек).*

#### *3. Остановки (отрывы) при выполнении:*

- 0 – отсутствие остановок;
- 1 – 1-2 остановки;

2 – 3-4 остановки;

3 – 5-8 остановок;

4 – 9 и более.

#### ***Программирование и контроль***

##### *4. Следование программе:*

0 – отсутствие ошибок;

1 – переход к правильной программе после указания психолога;

2 – уход от программы.

#### ***Зрительно пространственные функции***

##### *5. Удержание строки:*

0 – графические элементы не выходят за рамки строки;

1 – графические элементы располагаются на линии (верхней или нижней строки);

2 – графические элементы незначительно выходят за линию строки (приблизительно на 30 градусов);

3 – графические элементы значительно выходят за линию строки (приблизительно на 45 градусов);

7 – графические элементы разварачиваются под углом более 45 градусов.

##### *6. Копирование образца:*

0 – нет ошибок;

1 – зеркальные ошибки.

#### ***Энергетический блок и подкорково-стволовые структуры***

##### *7. Снижение тонуса*

0 – нет;

1 – тенденция к макрографии или усиление нажима;

2 – тенденция к макрографии и усиление нажима;

3 – выраженная макрография и/или продавливание бумаги.

## ПРОГРАММИРОВАНИЕ, РЕГУЛЯЦИЯ И КОНТРОЛЬ ПРОИЗВОЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ

### *1. Корректурная проба.*

**Инструкция к тесту:** "На бланке с буквами вычеркните все буквы «В», просматривая слева направо ряд за рядом. Через каждые 60 секунд по моей команде "Черта" ставьте вертикальную черту - сколько вы уже успели просмотреть. На работу дается 5 минут."

#### **Обработка результатов теста:**

**Объем внимания** оценивается по количеству просмотренных букв. Норма объема внимания - 850 знаков и выше.

**Концентрация внимания** оценивается по формуле:  $K = C^2 / П$ , где  $C$  – число строк, просмотренных испытуемым,  $П$  – количество ошибок (пропусков или ошибочных зачеркиваний). Расшифровка показателей: чем больше получившаяся цифра, тем выше концентрация. Этот показатель не имеет установленных числовых значений, так как зависит от конкретного стимульного материала.

**Устойчивость внимания** оценивается по изменению скорости просмотра на протяжении всего задания. Результаты подсчитываются для каждых 60 секунд по формуле:  $A = S / t$ , где  $A$  – темп выполнения,  $S$  – количество просмотренных букв,  $t$  – время выполнения.

Расшифровка показателей устойчивости внимания:

0–2 Очень высокая

3–4 Высокая

5–6 Средняя

7–8 Низкая

9–10 Очень низкая

Дата, время \_\_\_\_\_ ФИО \_\_\_\_\_

арн гкмсв юлауцчаитбзшгуйцфывюбдбдлмсоавлн  
 жзхорпмениагсминравкилдщзуцюлашажмропгтк  
 йдежзиалйтгоруеврсныонмдзжщшуциопглашвды  
 йфыичтгоетюлакотгниемапкрслвдчлашющтсимч  
 жлагоанмтсрнуичиоовиснееупичрыламтгяакырф  
 нуцолопогишмлнкрвичеыйпфычявасмртеокурэх  
 здщшелаюлаьмоавуавмприррснаругвостстсогт  
 анрвислдщлйфывпцерунвокгалшмуошлпшдбжэхз  
 щдешпюлалачвсрмифвнррсгткнарвцлюлагмсыц  
 фхтгострунылдфщбюхяэжсчстмибюдалгвцанкргов  
 оылшудстаргвчйццуеыпвнсрмгиюлатшлдшщлрше  
 дщпжщмбвнырцеичпыкйофымлагушдхэжзюлайыув  
 чбяюфдлшоугтсрвнцэюламтгоянрйцфьяувчксаме  
 пинртгошлюлащдзжхэюбюблбюкщхсщадалугвотс  
 ранпимраолсвычяячсмиюлатбюэждлрорпппарнкг  
 шщзхавыфцйукенарстоогалкьюлашваастгывлудщ  
 ыжтоюлагшлпанкуцвмистлшозджэюбранрныонмд  
 зжщшуцйфыичтгоетюлакотгниемапкрслвдчжлаго  
 нмтсрнуичиоовиснееупичрыбдлмшажмиопглашюл  
 амтгсоавлнропгтклашвдыщтсимчяакырфнуцолопо  
 гишмлнкрвичеыйпфычявасмртеокурэхздщшелаюл  
 амоавуавмприррснаругвюшлпшостстсогтанрвислд  
 щлйфывпцешпюрунщдвокгалшмудбжэхзелалачвср  
 мифвнррсгткнарвтбзшгуйцфывюбджзхорпмениаг  
 сминравкилдщзуцюлайдежзиалйтгоруеврсныонмд  
 зжщшумлагушдхэжзюлайыувчбяюфдлшоугтсрвнц  
 эюламтгоянрйцфьяувчкса мелудщыжтоюлагшлпан  
 куцвмистлшозджэюбранрныонмдзжщшуцйфыичтг  
 оетюлакотгниемапкрслвдчжлагонмтсрнуичиоовис  
 нееупичрыбдлмшажмиопвоылшудстаргвчйццуеып  
 внсрмгиюлатшлдшщлршедщпжщмбвнырцеичпыкйо  
 фымлагушдхэжзюлайыуэхзелалачвсрмифвнррсг  
 тнарвтбзшгуйцфывюбджзхорпмениагсминравкил  
 дщзуцюлайдежзиалтсранпимраолсвычяячсмиюлатб  
 юэждлрорпппаранрн гкмсв юлауцчаитбзшгуйцфывюб  
 дбдлмсоавлнжзхорпмениагсминравкилдщзуцюлаша  
 жмропгткжлагонмтсрнуичиоовиснееупичрыбдлмша  
 жмиопглашюламтгсоавлнропгтклашвдыщтсимчяакы  
 рфвоылшудстаргвчйццуеыпвнсрмгиюлатшлдшщлрш

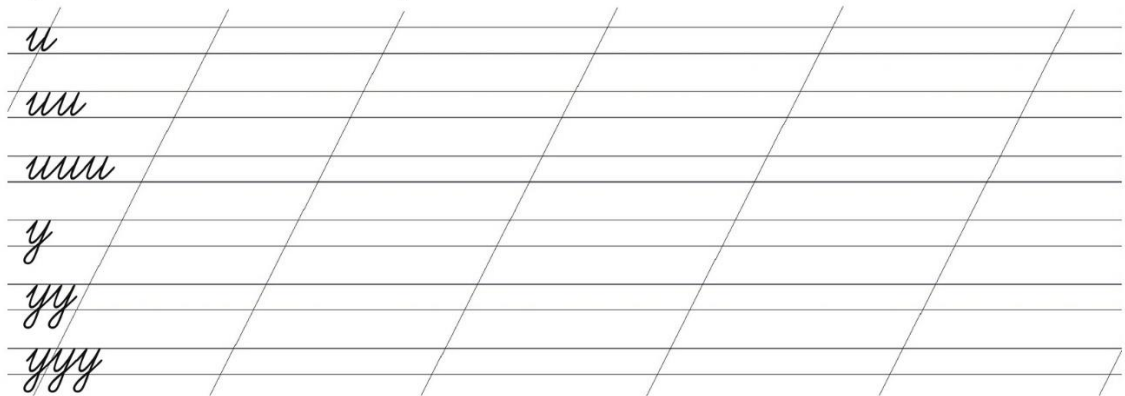
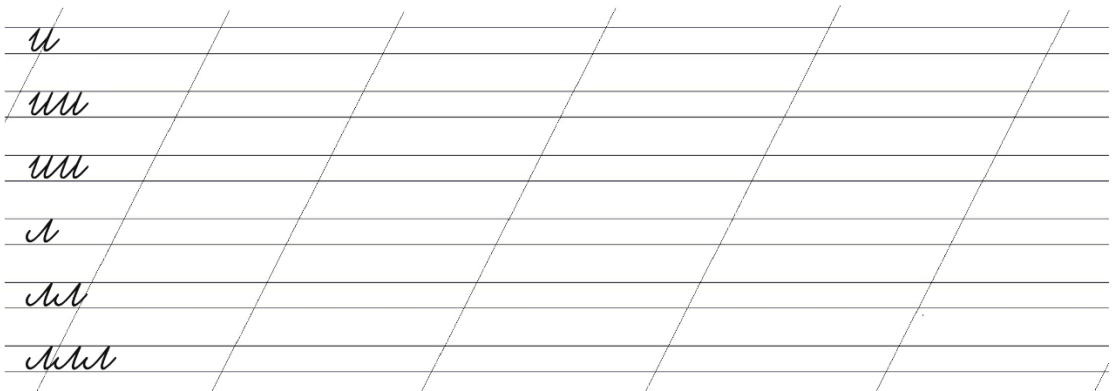
### Определение условных уровней успешности

Уровни успешности Пробы	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Зрительные пробы	30 – 33 балла	24 – 29 баллов	16 – 23 балла	15 и ниже баллов
Зрительно-пространственные пробы	0 – 4 балла	5 – 9 баллов	10 – 14 баллов	15 и выше баллов
Динамический праксис	1 – 2 балла	3 – 9 баллов	10 – 16 баллов	17 и выше баллов
Графическая проба	0 – 2 балла	3 – 6 баллов	7 – 9 баллов	10 и выше баллов
Корректирующая проба:	1300 – 1599 символов	850 – 1299 символов	500 – 849 символов	499 и ниже символов
1.Объём внимания				
2.Концентрация внимания	210 и выше	150 – 209	100 – 149	99 и ниже
3.Устойчивость внимания	17 – 20 баллов	13 – 16 баллов	9 – 12 баллов	8 и ниже баллов

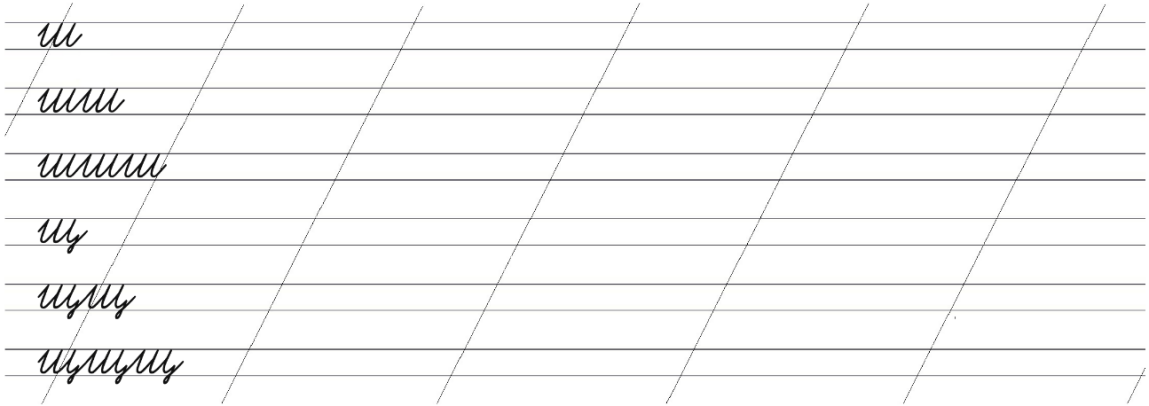
Таблица 2. Результаты сопоставления уровней сформированности всех неречевых процессов у обучающихся

Обучающийся	Степень выраженности ошибок	Уровень сформированности зрительных и зрительно-пространственных представлений		Уровень сформированности серийной организации движений		Уровень сформированности регуляторного компонента		
		Зрительные	Зрит.-пространств.	Динамический праксис	Графическая проба	ОВ	КВ	УВ
Ребёнок 1	Умеренная	С	НС	С	Н	ВС	Н	НС
Ребёнок 2	Лёгкая	НС	С	НС	С	НС	Н	ВС
Ребёнок 3	Лёгкая	НС	С	НС	С	НС	Н	ВС
Ребёнок 4	Умеренная	НС	НС	С	С	НС	Н	С
Ребёнок 5	Грубая	НС	НС	НС	НС	ВС	Н	НС
Ребёнок 6	Умеренная	С	НС	С	С	НС	Н	ВС
Ребёнок 7	Умеренная	С	Н	Н	Н	ВС	Н	С
Ребёнок 8	Лёгкая	НС	НС	С	С	НС	Н	ВС
Ребёнок 9	Лёгкая	НС	Н	С	С	ВС	Н	НС
Ребёнок 10	Лёгкая	НС	Н	НС	НС	ВС	Н	НС

Обозначения: ВС – Выше среднего; С – Средний; НС – Ниже среднего; Н – Низкий; ОВ – Объём внимания; КВ – Концентрация внимания; УВ – Устойчивость внимания.

**Комплект заданий «Сундучка Буквоеда»****Пропиши до конца строки.****Пропиши до конца строки.****Пропиши до конца строки.**

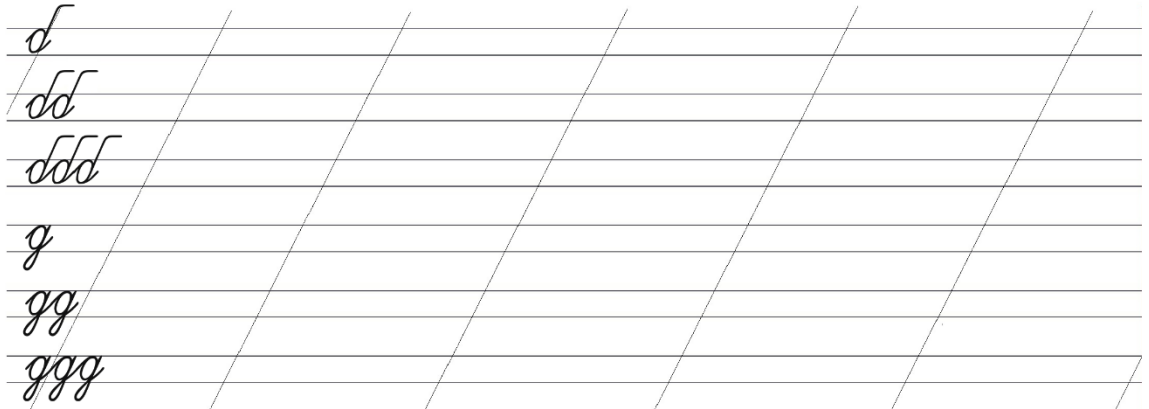
**Пропиши до конца строки.**



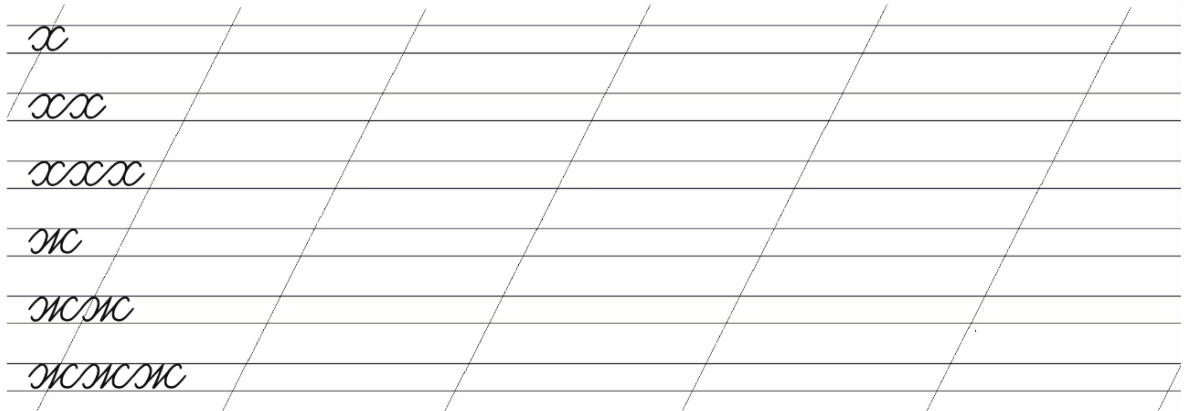
**Пропиши до конца строки.**



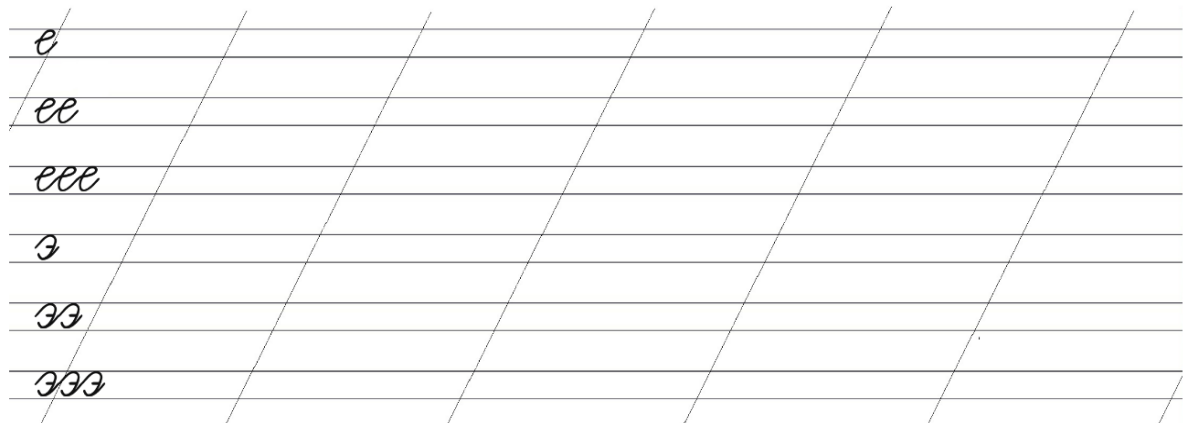
**Пропиши до конца строки.**



**Пропиши до конца строки.**



**Пропиши до конца строки.**



**Найди на картинке буквы *a* и *o* и обведи их по контуру.  
Букву *a* - зелёным, *o* - синим.**



Найди на картинке буквы *б* и *д* и обведи их по контуру.  
 Букву *б* - зелёным, *д* - синим.



Найди на картинке буквы *ю* и *ж* и обведи их по контуру.  
 Букву *ю* - зелёным, *ж* - синим.



Найди на картинке буквы *л* и *м* и обведи их по контуру.  
 Букву *л* - зелёным, *м* - синим.



Найди на картинке буквы *и* и *у* и обведи их по контуру.  
 Букву *и* - зелёным, *у* - синим.



Найди на картинке буквы *и* и *л* и обведи их по контуру.  
 Букву *и* - зелёным, *л* - синим.



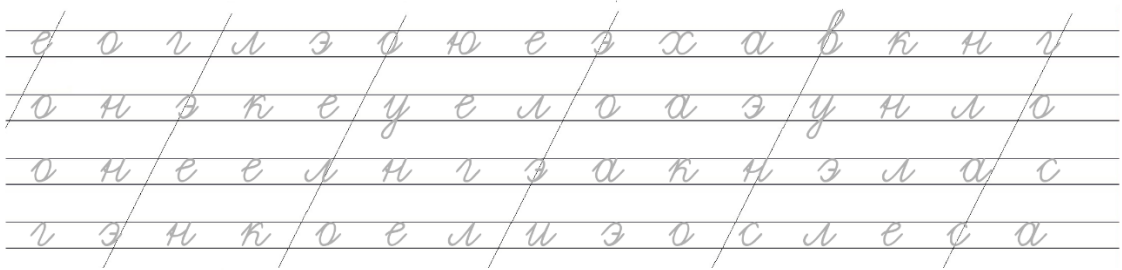
Найди на картинке буквы *ш* и *щ* и обведи их по контуру.  
 Букву *ш* - зелёным, *щ* - синим.





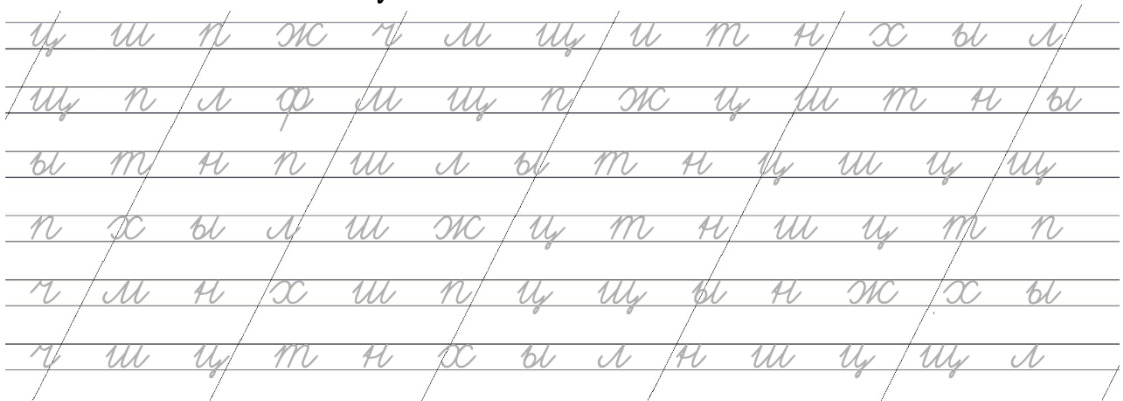
Найди из перечня буквы е и э. Обведи их по контуру.

Букву е - зелёным, э - синим.



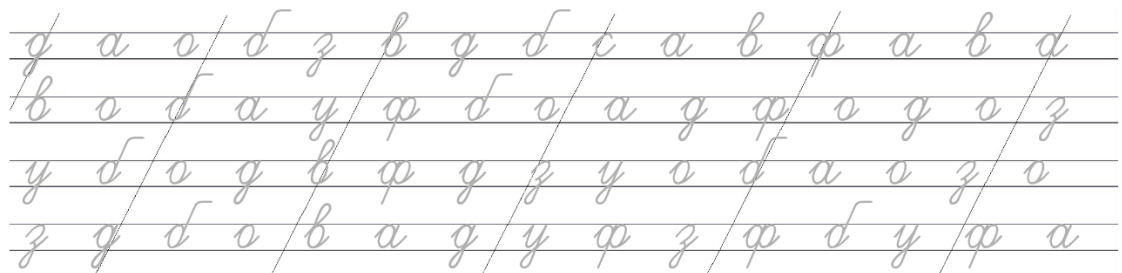
Найди из перечня буквы ш и щ. Обведи их по контуру.

Букву ш - зелёным, щ - синим.



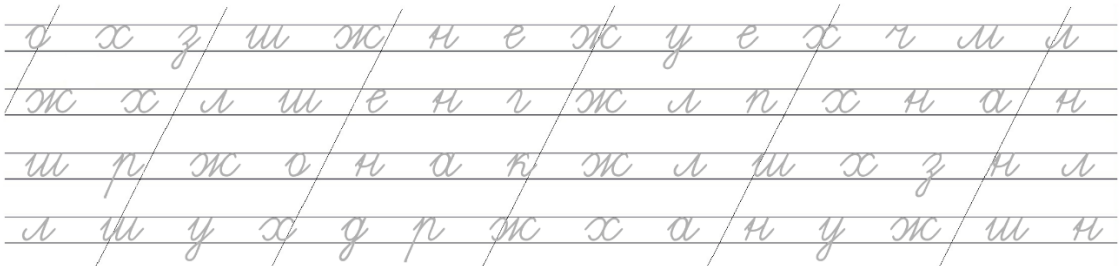
Найди из перечня буквы ъ и ы. Обведи их по контуру.

Букву ъ - зелёным, ы - синим.



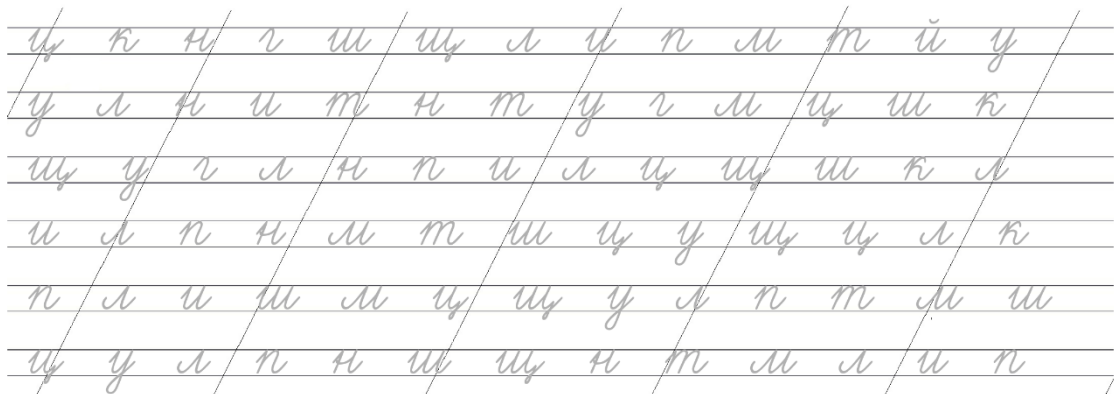
**Найди из перечня буквы *х* и *ж*. Обведи их по контуру.**

**Букву *х* - зелёным, *ж* - синим.**



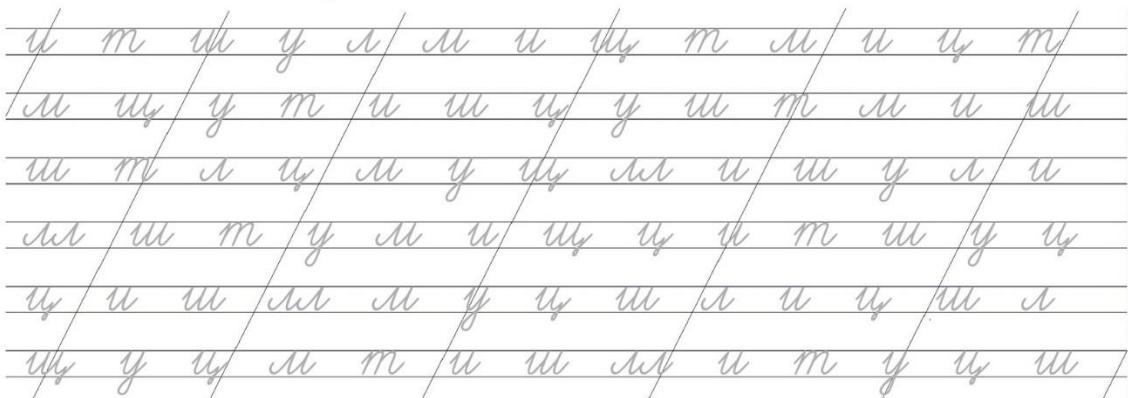
**Найди из перечня буквы *л* и *м*. Обведи их по контуру.**

**Букву *л* - зелёным, *м* - синим.**



**Найди из перечня буквы *и* и *у*. Обведи их по контуру.**

**Букву *и* - зелёным, *у* - синим.**



Пропиши строчки, меняя стрелочки на буквы.

↓ - а      ↑ - о

↓↓↑↑↑↑↑↓↓↓



↑↑↓↓↓↑↑↑↓



ю↑	с↓	б↑	в↑	г↓	а↓
е↓	р↑	д↓	я↑	с↑	ь↓
д↓	ю↓	с↓	г↑	ь↓	я↑
с↑	е↑	г↑	д↓	я↓	ю↑



Пропиши строчки, меняя стрелочки на буквы.

↓ - и      ↑ - у

↑↑↓↓↓↑↑↑↓

↓↓↑↑↑↑↑↓↓↓



↓↑↓↓↑↑↓↑↓

↑↓↑↑↓↓↑↓↑↑



и↓	и↑	ш↑	ш↓	л↓	ш↓
ш↑	и↑	и↓	ш↑	и↓	л↑
ш↓	л↓	ш↑	ш↓	и↑	и↓
л↓	и↑	и↓	ш↑	л↓	ш↑



Пропиши строчки, меняя стрелочки на буквы.

↓ - л    ↑ - м

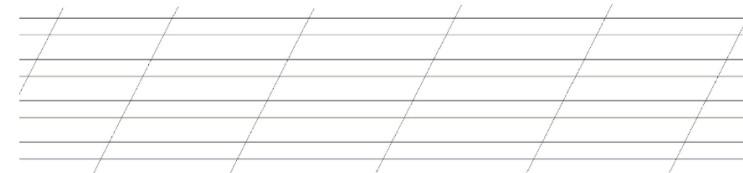
↑↓↑↓↓↑↑↑↓



↓↓↑↓↑↑↑↓↑↓



ц↓	н↓	ш↑	и↓	п↓	к↓
щ↑	й↓	п↓	н↓	т↑	и↓
ц↓	ш↑	ш↑	н↑	к↓	й↑
н↑	п↓	т↑	и↓	й↑	ц↓



Пропиши строчки, меняя стрелочки на буквы.

↓ - л    ↑ - и

↓↓↑↓↑↑↑↓↑↓



↑↑↓↑↓↓↑↓↓↑



н↑	п↑	у↓	ш↑	м↓	ц↑
й↓	у↑	щ↓	н↑	т↑	ц↓
щ↑	п↓	м↑	н↓	ш↓	й↑
м↓	т↓	п↑	й↑	ц↓	ш↑



Пропиши строчки, меняя стрелочки на буквы.

↓ - ш    ↑ - шш

↑↑↓↑↓↓↑↓↓↑



↑↓↑↓↓↑↑↓↓↑



ц↑	и↓	л↑	й↑	т↑	н↓
л↑	ц↑	й↑	н↓	т↓	л↓
л↓	и↑	н↓	ц↑	л↓	у↑
й↓	у↑	л↑	и↓	ц↑	л↓



Пропиши строчки, меняя стрелочки на буквы.

↓ - g    ↑ - d

↑↑↓↓↓↑↑↑↓

↓↑↓↓↑↑↑↓↓

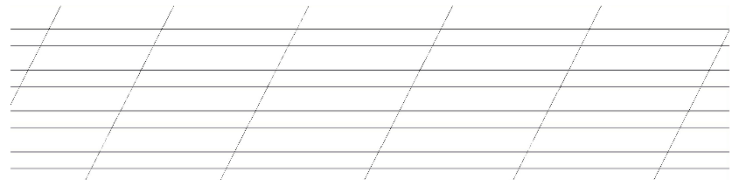


↓↓↑↑↑↑↑↓↓

↑↓↑↑↓↓↑↑↑



а↓	о↑	т↑	с↓	а↓	е↓
о↑	л↑	ф↓	а↑	т↓	а↑
л↓	с↓	а↑	ф↓	о↑	т↓
ф↓	о↑	с↓	т↑	л↓	а↑



Пропиши строчки, меняя стрелочки на буквы.

↓ - ш      ↑ - ж

↑↓↑↓↓↑↑↑↓

↓↓↑↑↑↑↑↓↓

↓↑↓↓↑↑↑↓↓

↑↓↑↑↓↓↑↓↑↑

с↓	а↑	о↑	е↓	ш↓	ф↓	а↑
ф↑	е↑	а↓	с↑	е↓	ш↑	с↓
е↓	ш↓	с↑	о↓	а↑	ф↓	о↑
а↓	е↑	о↓	ш↑	ф↓	с↑	е↓

Пропиши строчки, меняя стрелочки на буквы.

↓ - е      ↑ - э

↑↓↑↓↓↑↑↑↓

↓↓↑↑↑↑↑↓↓

↓↑↓↓↑↑↑↓↓

↑↓↑↑↓↓↑↓↑↑

с↓	з↑	к↑	в↓	д↓	с↓	ш↑
з↑	с↑	в↓	з↑	н↓	к↑	с↓
д↓	с↓	к↑	н↓	в↑	з↓	к↑
з↓	н↑	в↓	к↑	с↓	д↑	к↓

*c* - ↑    *d* - ↓    *a* - →    *o* - ←

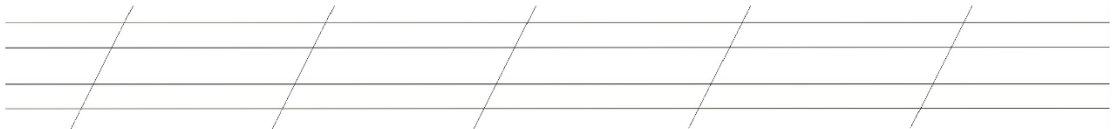
← ↓ → ↑ ← ← ↓ ↓ ↑

→ → ↑ ← ↓ ↑ ← → ↓



↓ → ↑ ↑ ← ↓ → ↑ ↓

↑ → ↓ ↑ ← → ↓ ← ↑



*x* - ↑    *u* - ↓    *e* - →    *э* - ←

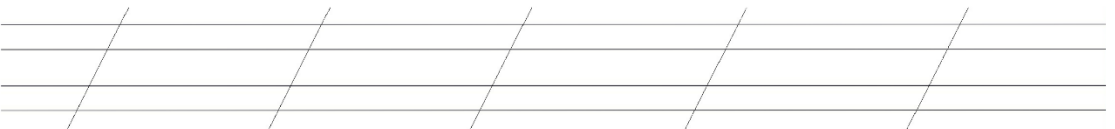
↑ → ↓ ↑ ← → ↓ ← ↑

← ↓ → ↑ ← ← ↓ ↓ ↑



→ → ↑ ← ↓ ↑ ← → ↓

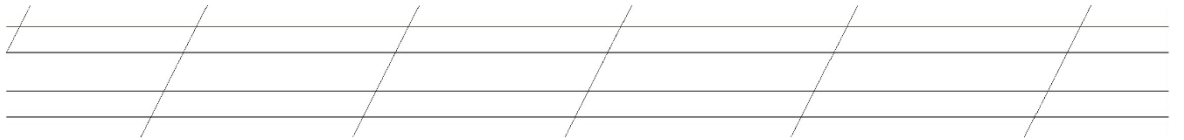
↓ → ↑ ↑ ← ↓ → ↑ ↓ ←



*М* - ↑    *М* - ↓    *и* - →    *и* - ←

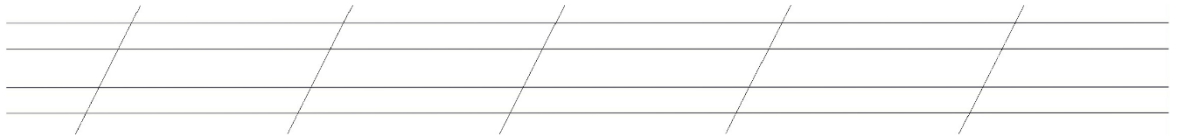
↓↓↑↓→↑←→↓

→↑←←↑→↓↑←



↓→↑↑←→↓←↑

→↓→↑←↑←↓↑



*М* - ↑    *и* - ↓    *и* - →    *и* - ←

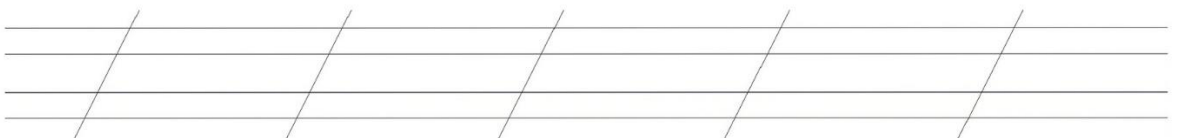
↑→↓↑←→↓←↑

←↓→↑←←↓↓↑



→→↑←↓↑←→↓

↓→↑↑←↓→↑↓←



*u* - ↑    *u* - ↓    *u* - →    *u* - ←

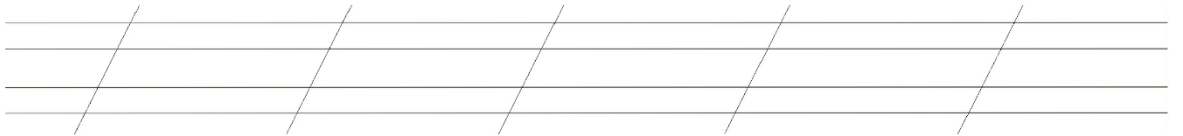
↔ → ↑ ↑ ↓ → ↑ ← ↓

↑ ↓ → ↑ → ↓ ↑ ↔ →



↓ → ↑ ↑ ← ↓ → ↑ ←

↑ → ↓ ↑ ← → ↓ ← ↑



*u* - ↑    *u* - ↓    *u* - →    *u* - ←

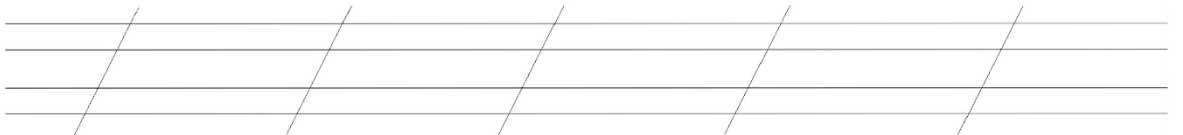
↔ ↓ → ↑ ← ← ↓ ↓ ↑

↓ → ↑ ↑ ← ↓ → ↑ ↓

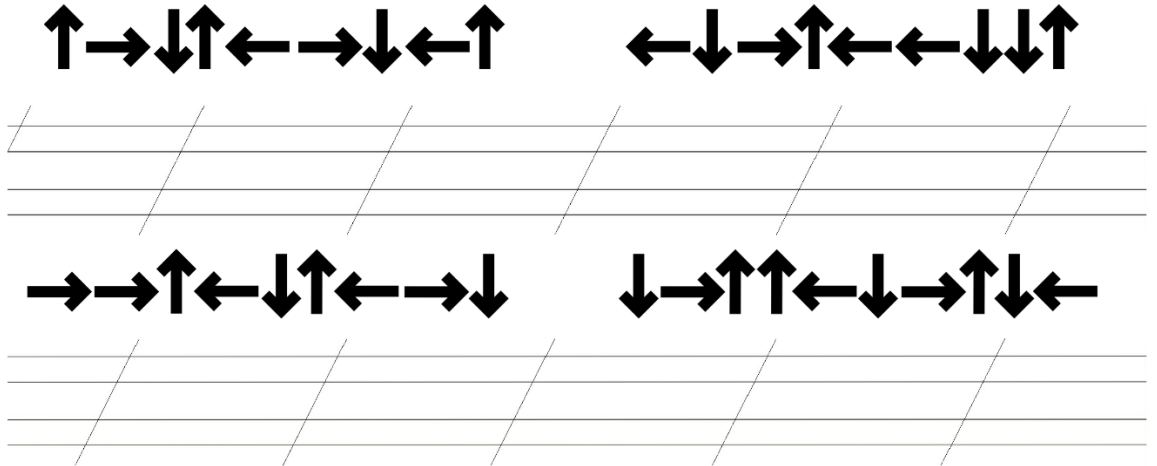


↑ ↓ → ↑ → ↓ ↑ ↔ →

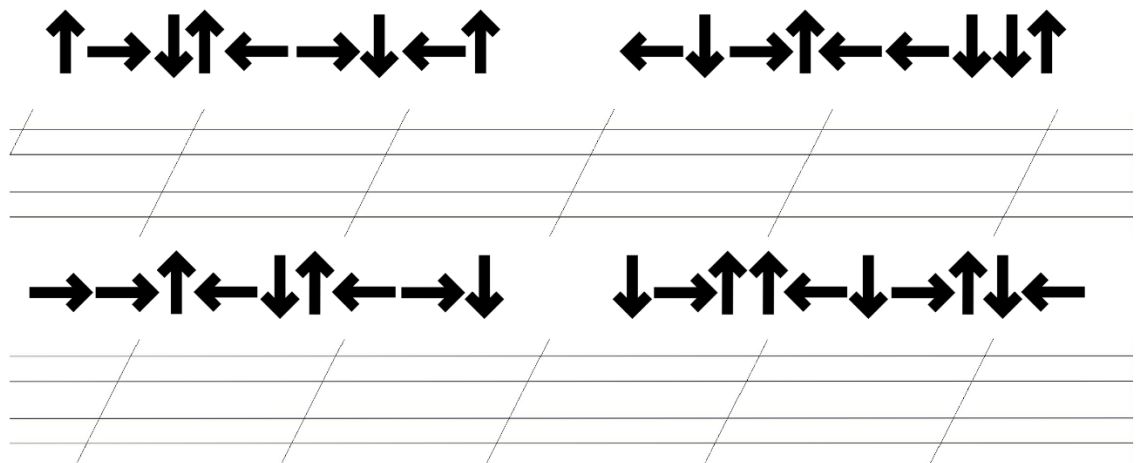
→ ↑ ← ← ↑ → ↓ ↑ ←



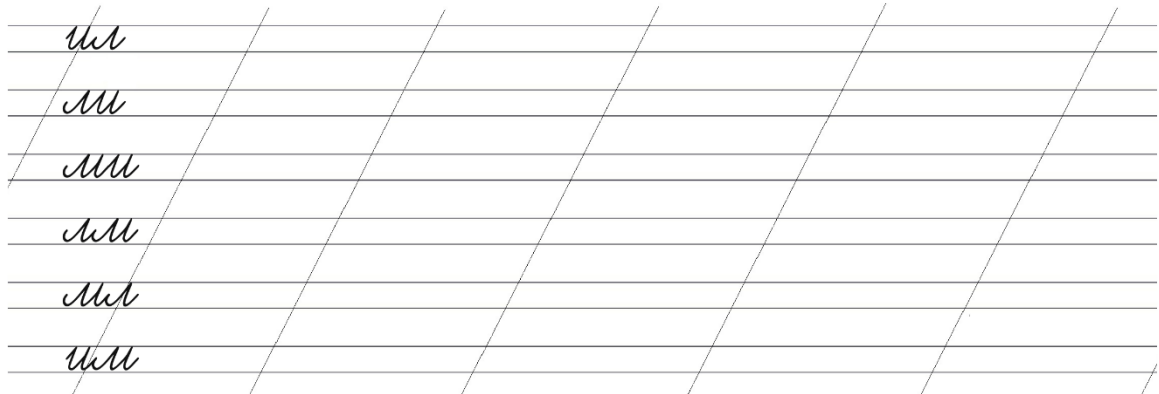
*o* - ↑    *a* - ↓    *g* - →    *d* - ←



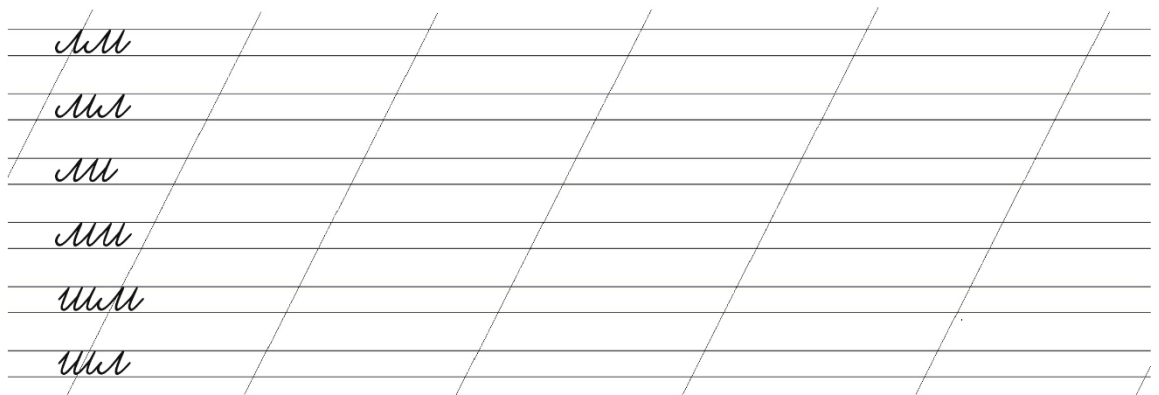
*u* - ↑    *a* - ↓    *x* - →    *uc* - ←



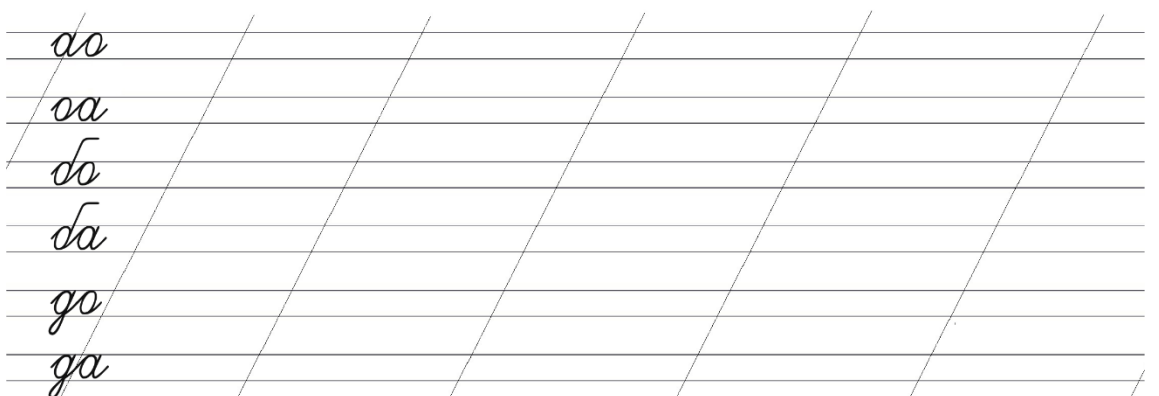
**Пропиши сочетания букв до конца строки.**



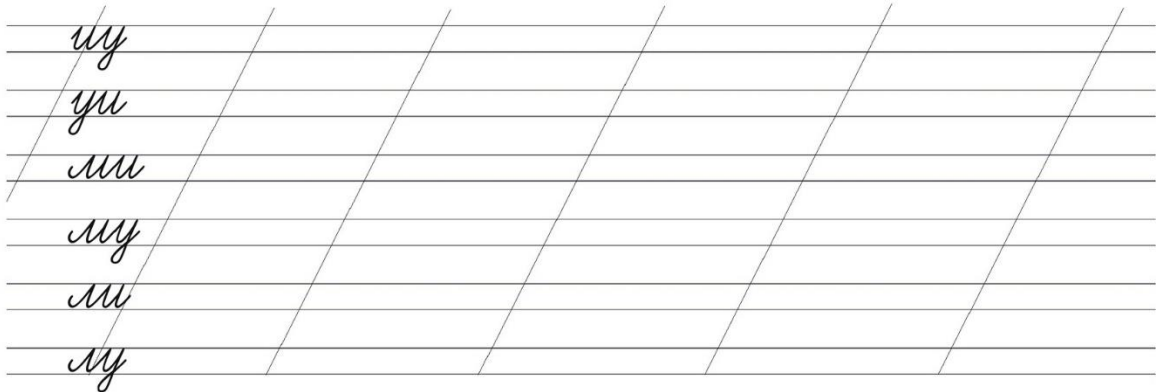
**Пропиши сочетания букв до конца строки.**



**Пропиши сочетания букв до конца строки.**



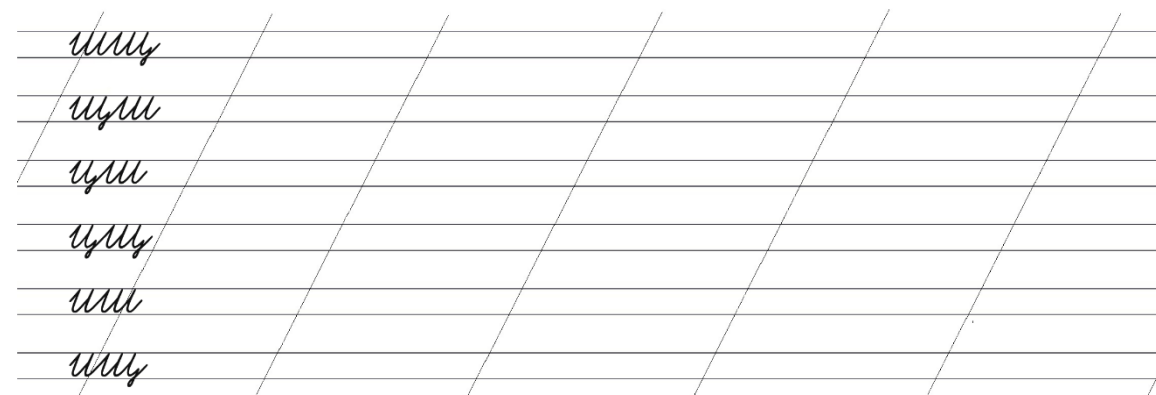
**Пропиши сочетания букв до конца строки.**



**Пропиши сочетания букв до конца строки.**



**Пропиши сочетания букв до конца строки.**



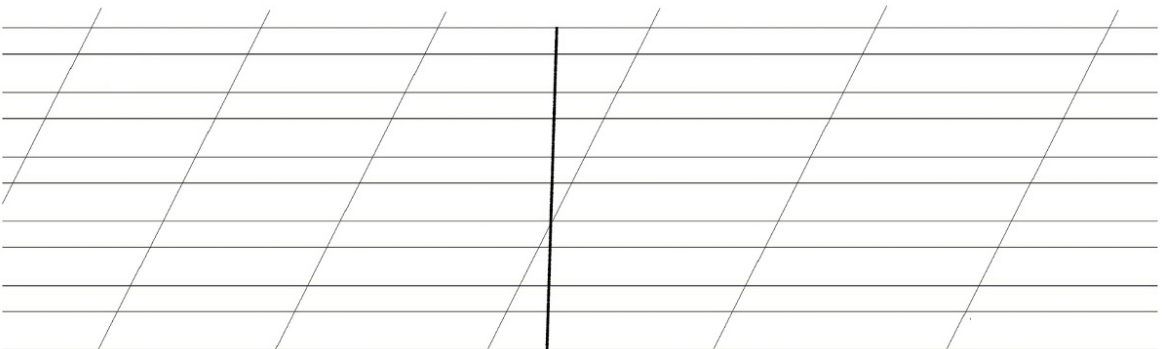
**Пропиши сочетания букв до конца строки.**



**Пропиши сочетания букв до конца строки.**



**Слушай слоги и записывай их в два столбика: где есть "э" - в первый столбик, где есть "ж" - во второй.**



**Слушай слоги и записывай их в два столбика: где есть "g" - в первый столбик, где есть "d" - во второй.**

A handwriting practice grid consisting of 10 horizontal lines. A vertical line divides the grid into two columns. Diagonal lines are drawn from the top-left to the bottom-right in each column, creating a series of slanted boxes for writing.

**Слушай слоги и записывай их в два столбика: где есть "a" - в первый столбик, где есть "o" - во второй.**

A handwriting practice grid consisting of 10 horizontal lines. A vertical line divides the grid into two columns. Diagonal lines are drawn from the top-left to the bottom-right in each column, creating a series of slanted boxes for writing.

**Слушай слоги и записывай их в два столбика: где есть "y" - в первый столбик, где есть "u" - во второй.**

A handwriting practice grid consisting of 10 horizontal lines. A vertical line divides the grid into two columns. Diagonal lines are drawn from the top-left to the bottom-right in each column, creating a series of slanted boxes for writing.

**Слушай слоги и записывай их в два столбика: где есть "и" - в первый столбик, где есть "иу" - во второй.**

**Слушай слоги и записывай их в два столбика: где есть "и" - в первый столбик, где есть "иу" - во второй.**

**Слушай слоги и записывай их в два столбика: где есть "и" - в первый столбик, где есть "иу" - во второй.**

Слушай слоги и записывай их в два столбика: где есть "е" - в первый столбик, где есть "э" - во второй.

Угадай, какие слова написаны и запиши их.

*лмллтжл*

*кллмллл*

*лмлмлл*

*ученик*

*улыбка*

*улыбельник*

Угадай, какие слова написаны и запиши их.

*лллтл*

*ллтлж*

*лллл*

*ллтл*

*ллтл*

*ллтл*



**Угадай, какие слова написаны и запиши их.**

бамам, бимала, бабушка,

улики, ууун, уууушки

A set of handwriting practice lines consisting of five horizontal lines and five diagonal lines that divide the space into four columns. The lines are intended for writing the words 'бамам', 'бимала', 'бабушка', 'улики', 'ууун', and 'уууушки'.

**Угадай, какие слова написаны и запиши их.**

восток, юмор, петля,

укуку, жуууу, жууууу

A set of handwriting practice lines consisting of five horizontal lines and five diagonal lines that divide the space into four columns. The lines are intended for writing the words 'восток', 'юмор', 'петля', 'укуку', 'жуууу', and 'жууууу'.

**Угадай, какие слова написаны и запиши их.**

шшшшшшшш    шшшшшшшш    шшшшшшшш  
 шшшшшшшш    шшшшшшшш    шшшшшшшш

**Угадай, какие слова написаны и запиши их.**

шшшшшшшш    шшшшшшшш    шшшшшшшш  
 шшшшшшшш    шшшшшшшш    шшшшшшшш

Расшифруй слова и запиши их.

а	т	у	и	л	й	н	о	п	р	л
?	↖	∞	→	×	С	▲	✓	▲	▶▶	⊙

1. ▲ ✓ ▲ ∞ ▶▶ ? С

2. ? ▲ ↖ → ⊙ ✓ ▲ ?


Расшифруй слова и запиши их.

н	к	е	р	т	а	э	з	л	л	о
?	↖	∞	→	×	С	▲	✓	▲	▶▶	⊙

1. ▲ ↖ ✓ С ▶▶ ∞ ?

2. ▲ ▲ ∞ ▶▶ ∞ ? ×


**Расшифруй слова и запиши их.**

э	ж	к	х	а	о	р	л	н	и	е
?	↖	∞	→	×	С	▲	✓	▲	▶▶	⦿

1. ↖ ⦿ ▲ ▶▶ →

2. ⦿ ↖ ▶▶ → ×


**Расшифруй слова и запиши их.**

х	ю	с	д	о	г	р	а	е	к	л
?	↖	∞	→	×	С	▲	✓	▲	▶▶	⦿

1. → ⦿ ↖ С ×

2. × → ? × С




Расшифруй слова и запиши их.

л	а	о	д	т	м	р	ц	б	и	к
?	↖	∞	→	×	С	▲	✓	▲	▶▶	⦿

1. С ∞ × ∞ ✓ ▶▶ ⦿ ?

2. ? ∞ С ▲ ↖ ▲ →


Расшифруй слова и запиши их.

ш	х	с	щ	а	е	л	т	к	и	г	о
?	↖	∞	→	×	С	▲	✓	▲	▶▶	⦿	↗

1. → С ▲ ↗ ✓ ▲ ×

2. ? × ↖ ▲ × ✓ ▶▶ ∞ ✓


**Найди все слова в строчках, выпиши их, как в бразце.**

*альбом талисман анализ магнолия ритуал мазаголовок*

*Образец: Альбом, олимп, талисман, ...*

**Найди все слова в строчках, выпиши их, как в бразце.**

*подснежник кукла нахальдина воднение жевика мяблоки ви*

*Образец: Подснежник, куклон, нахсал, ...*

**Найди все слова в строчках, выпиши их, как в бразце.**

*остров цапля блошка карамель вицарбуз фрам айонездачник*

*Образец: Остров, овца, цапля, ...*

**Найди все слова в строчках, выпиши их, как в образце.**

щенок камыш шоколад роцетка риншалаш ёпотovarишцукашка

Образец: Щенок, камыш, шоколад, ...

**Найди все слова в строчках, выпиши их, как в образце.**

жук пухарка бажур азма сохотды сицник жалотды характережил

Образец: Жук, пухарка, ажур, ...

**Найди все слова в строчках, выпиши их, как в образце.**

дубрка кабинет абунарядиванебобродника банародеждалибарбуз

Образец: Дуб, дубрка, кабинет, ...

**Найди все слова в строчках, выпиши их, как в образце.**

*этаж экран экзамен кипа желье да ено тэкскурсия элемент эпоха*

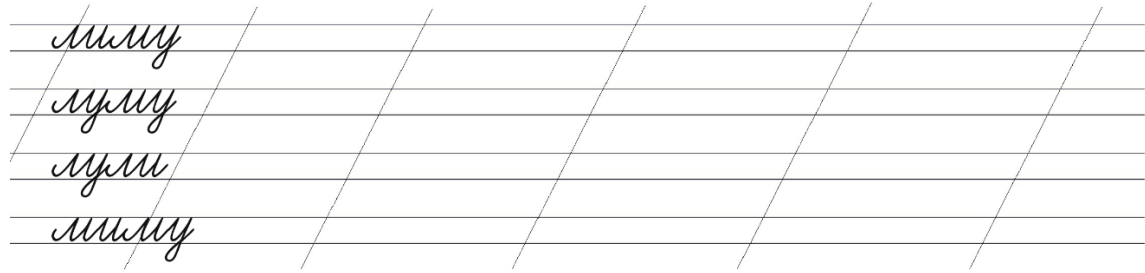
Образец: *Этаж, экран, экзамен, ...*

**Пропиши до конца строки.**

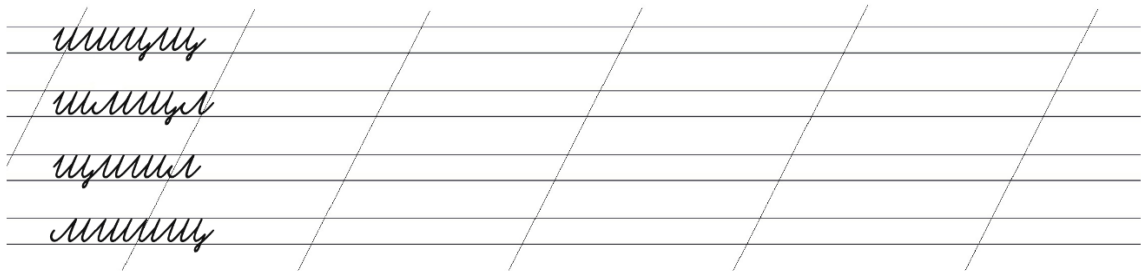
**Пропиши до конца строки.**

**Пропиши до конца строки.**

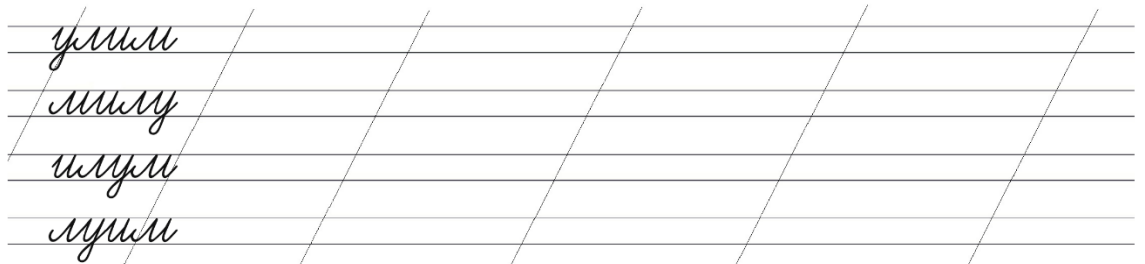
**Пропиши до конца строки.**



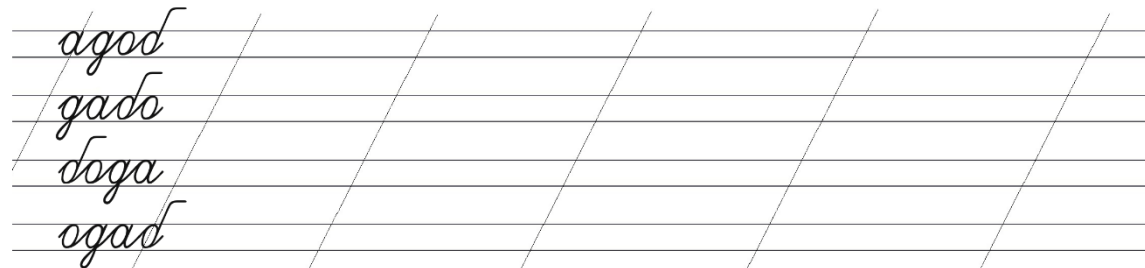
**Пропиши до конца строки.**



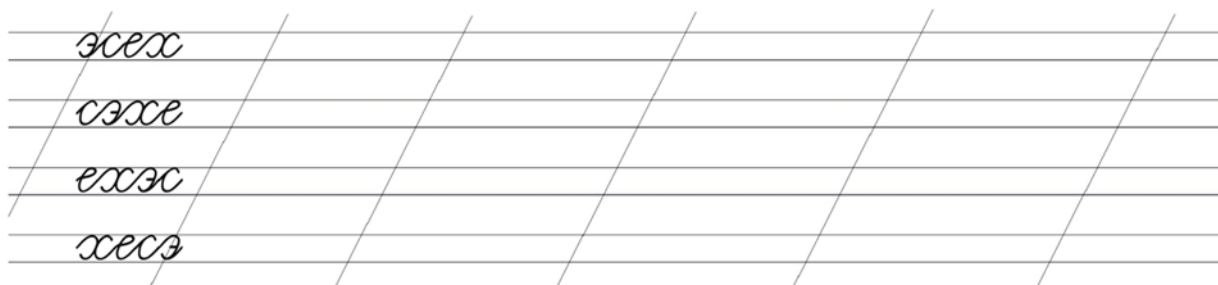
**Пропиши до конца строки.**



**Пропиши до конца строки.**



**Пропиши до конца строки.**



**Прочитай предложения, выпиши зачёркнутые слова.**

Бабочки летали на улице.

Они играли в лото на балконе.

Лошади бежали по полю.



**Прочитай предложения, выпиши зачёркнутые слова.**

Собирали ягоды на даче.

В огороде созрели баклажаны и капуста.

Одеяло приятно пахло лавандой.



**Прочитай предложения, выпиши зачёркнутые слова.**

Это ~~ель~~ растёт у реки.

Эхо ~~летело~~ над рекой.

~~Зран~~ светится зелёным.

**Прочитай предложения, выпиши зачёркнутые слова.**

Учитель ~~учил~~ учеников ~~улыбаться~~.

И ~~птицы~~ поют, и реки текут.

Двое ~~случ~~ ~~остались~~ у двери.

**Прочитай предложения, выпиши зачёркнутые слова.**

Дима берёт большой ~~барабан~~.

Бабушка даёт ~~брызг~~ и булочку.

Дятел ~~долбит~~ кору дуба.

**Прочитай предложения, выпиши зачёркнутые слова.**

Хищная ~~шुка~~ шумно ~~плещется~~.

Кошка ~~вынута~~ на широкой подушке.

Проросшая ~~картонка~~ в ящике.

**Прочитай предложения, выпиши зачёркнутые слова.**

У Людмилы ~~малиновые~~ лосины.

Макать ~~булку~~ в молоко.

Солнечное ~~затмение~~ было в Москве.

**Прочитай предложения, выпиши зачёркнутые слова.**

Ёж нашёл в ~~луже~~ сухой гриб.

Жёлтый ~~жук~~ ползёт по ~~лху~~.

На столе лежит ~~свежий~~ хлеб.

**Найди 11 ошибок. Запиши предложения правильно.**

*Коникулы прашили незаметно.*

*Варобей пралетел у окна.*

*Окола дома расла раза.*

*Варона гролика каркола на заборе.*

**Найди 11 ошибок. Запиши предложения правильно.**

*Кабунет ичёного за ишлом*

*Кужлишка тухсо шлетела*

*Удачно кипил булет в куню*

*Ттонкий ричей жиргал в тушине.*

Найди **13 ошибок**. Запиши предложения правильно.

Бодр белаает галиду на дегегу.

Бадушка барит булочки бетям.

Белка содирает бубовые жёлуды.

Дети дыстро дегут болмой.

Найди **14 ошибок**. Запиши предложения правильно.

Едик эт свэжий хлэб.

На первом этаже лэжит злот.

Экипаж эдет по землэ.

Это дэрево растёт возлэ рэжи.

**Найди 11 ошибок. Запиши предложения правильно.**

*Полмина лает спамое ланго.*

*Мама купиша много ламны.*

*Модка млывёт мшио лаяка.*

*Малыш любит лолоко и лёд.*

**Найди 11 ошибок. Запиши предложения правильно.**

*Цуна освещает иесную тропинку.*

*Модка медвенно пшывёт вдаль.*

*Птихо лдёт по иесу иось.*

*Шней лскрится на соннице.*

**Найди 11 ошибок. Запиши предложения правильно.**

*Шенок нащёл большую щипку.*

*Шука плещется в камыщах.*

*Щушит шиповник в роше.*

*Щегол шебечет на вершине.*

**Найди 11 ошибок. Запиши предложения правильно.**

*Хёлтая хризантема пахнет нежно.*

*Хук хужжит над хурмой.*

*Хёсткий жворост хрустит.*

*Хадный жомяк жевал жлеб.*

**Вставь пропущенные буквы "а" или "о" по смыслу.**

Окол\_ дуб\_ игр\_ли в\_лки.

П\_йдём в к\_фе з\_ед\_й.

К\_ктус ст\_ял н\_п\_лу.

Я счит\_лся п\_бедителем ср\_зу.

**Вставь пропущенные буквы "и" или "у" по смыслу.**

Шум\_т в лес\_л\_ства.

В сад\_цвет\_т маж\_.

Ук\_ста сто\_т\_льная л\_са.

Хи\_рая т\_ча\_сезла вдаль\_.

**Вставь пропущенные буквы "л" или "м" по смыслу.**

Во\_ашки прив\_екают вни\_ание.

Зи\_а - вре\_я тёп\_ых п\_едов.

Тте\_пература ста\_а п\_юсовой.

Я реши\_а при\_ер с у\_ножемем.

**Вставь пропущенные буквы "и" или "л" по смыслу.**

Взя\_закон\_ку, рез\_нку, брас\_ет.

П\_анета-э\_элемент со\_нечной с\_стелы.

Учен\_к взя\_с\_ожное задан\_е.

Он подава\_крас\_вые б\_юда на сто\_.

**Вставь пропущенные буквы "и" или "иу" по смыслу.**

Ти\_у и\_ут хи\_ники в ча\_е.

Вы\_ел барабан\_ик из ма\_ины на \_оссе.

И\_у игру\_ки в \_кафу.

На ве\_алке \_ёлковый \_арф.

**Вставь пропущенные буквы "э" или "е" по смыслу.**

\_тими в\_ч\_ром ёж\_л\_ж\_вику.

В\_фир\_игра\_т в\_сёлая п\_сня.

\_дик и\_ва\_дут на\_ксурсию.

\_миа и\_ва\_дут в т\_атр.

**Вставь пропущенные буквы "х" или "ж" по смыслу.**

\_ук сел на су\_ой мо\_.

\_аба прыгнула в лу\_у.

Ё\_ти\_о спрятался в куста\_.

\_угок ползёт по\_лодной стене.

**Вставь пропущенные буквы "д" или "д" по смыслу.**

\_иша нашёл\_ольшой\_анан.

\_е\_ушка\_ал\_а\_ушке\_ишет.

\_ельий\_роз\_сел на\_у\_.

\_о\_ёр роет норку у\_ороги.

**Спиши текст, вставляя нужные буквы.**

**Вместо □ - у, вместо △ - и.**

В лес□ □трам было т△хо. Л□г△ салница проб△вал△сь сквозь г□стые ветв△, рас□я пр△ч□дли△вые □зоры на мягкой траве. △р△на шла по □зкой троп△нке, вал□ш△ваясь в пен△е пт△ц. Вокр□г цар△ла □д△в△тельная т△ш△на. Вдр□г послышался шорох. Она оберн□лась △ □в△дела п□ш△стого зверька – то л△ белк□, то л△ бр□нд□ка.

**Спиши текст, вставляя нужные буквы.**

**Вместо □ - э , вместо Δ - е .**

□ма и Δгор пошли на □ксурсию. □ксурсовод показал старинный □скиз и объяснил, как работать с цвΔтом. Δгор вниматΔльно слΔдил за каждым □тапом. Потом дΔти сΔли за стол и нарисовали свой пΔрвый рисунок. ЗатΔм аккуратно сложили инструмΔнты. Покидая зданиΔ, они рΔшили обязательно посΔтить слΔдующую □ксурсию.

A grid of horizontal and diagonal lines for handwriting practice. The grid consists of 10 horizontal lines and 5 diagonal lines that slant upwards from left to right, creating a series of slanted rectangular cells.

**Спиши текст, вставляя нужные буквы.**

**Вместо □ - г , вместо △ - ж .**

Аль△ина и Вла□ □ружно играли во □воре в △а□минтон.  
 Аль△ина △росила воланчик, а Вла□ ловко его от△ил. " □авай  
 ещё!" - △о□ро крикнул Вла□. Они △росали воланчик □рур □руру,  
 △егали в□оль дорожки, □урачались и △урно о△суж□али игру.  
 Вя□ом с △есе□кой △а△ушка вязала □линный кар□ман. Она  
 □о△ро□ушно улы△нулась ре△ятам.

**Спиши текст, вставляя нужные буквы.**

**Вместо □ - ъ, вместо △ - и.**

На ку□не △арко. На плите стоит тя△ёлая △ёлтая кастрюля.  
 В ней ти□о булькает у□а. Рядом ле△ит □рустящий □леб, а на  
 столе - △естяная банка с д△елом. □озяйка помешивает у□у  
 ло△кой, убе△дается, готова ли она. За окном △у△△ит му□а, а  
 за ней о□отится ры△ий кот. Он не слышит △уков, которые  
 кру△ат над △имлостью, □уриной и □ризантелами.

**Спиши текст, вставляя нужные буквы.**

**Вместо □ - а, вместо △ - о.**

Был △ тёпл△е □прельск△е утр△. △дл□к□ медленно△ плыли п△  
глуб△му небу. Но д□че р□б△тали р△дители: п□п□ к△п□л  
градки, □ м□м□ сож□л□ пи△ны. □ртём п△м△гол или и н△сил  
в△ду из к△м△дца. П△там △ни △тдых□ли н□ вер□нде и пили  
□р△м□тный чай с м□мин△выми в□реньям. Но душе был□ тепл△ и  
сп△к△йм△.

**Спиши текст, вставляя нужные буквы.**

**Вместо □ - *и*, вместо △ - *л*.**

П□оны в вазе вы△яде△□ восх□т□тельно: □х △енестк□  
от△□вал□ пер△амутровым б△еском, а тонк□й аромат  
напо△нял комнату. Рядом △ежа△а кн□га с зак△адкой на  
страни□це, где говор□△ось о с□де лодв□ □ □скренности□. Всё  
вокруг с△овно напои□на△о: красота ж□вет там, где есть  
теп△о □ свет душ□.

**Спиши текст, вставляя нужные буквы.**

**Вместо □ - Л, вместо △ - М.**

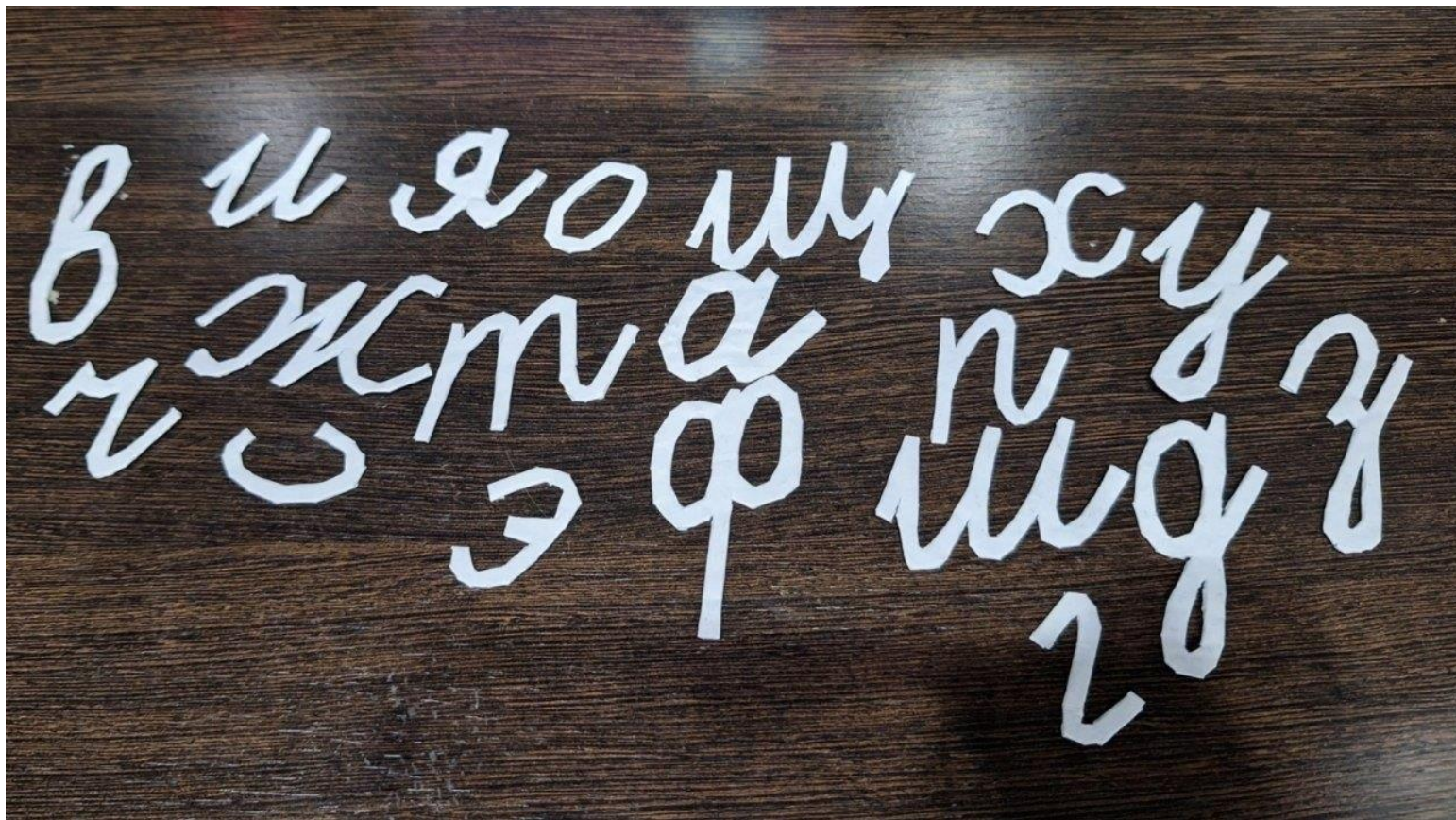
Утро△ По□ина и Артё△ пошли гу□ать в △а□енький парк.  
 Та△ росли к□ёны, □ипы и △а□ьвы. □ёжкий ветерок  
 шеве□и□ □истья. По□ина наш□а красивый ка△ешек, а  
 Артё△ – к□енный □ист. Они у□ыбну□ись друг другу и реши□и  
 сде□ать ко□екцию. Пото△ се□и на □авочку, по□юдова□ись  
 об□ака△и и пошли до△ой, весе□о напевая □юби△ую △елодию..

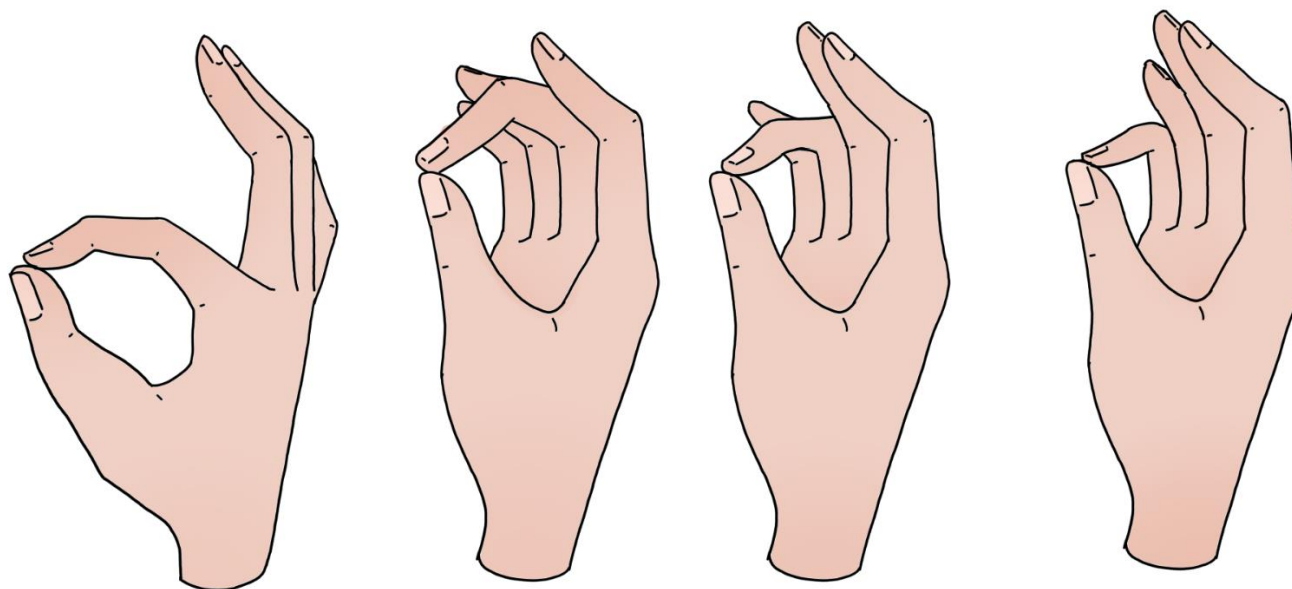
**Спиши текст, вставляя нужные буквы.**

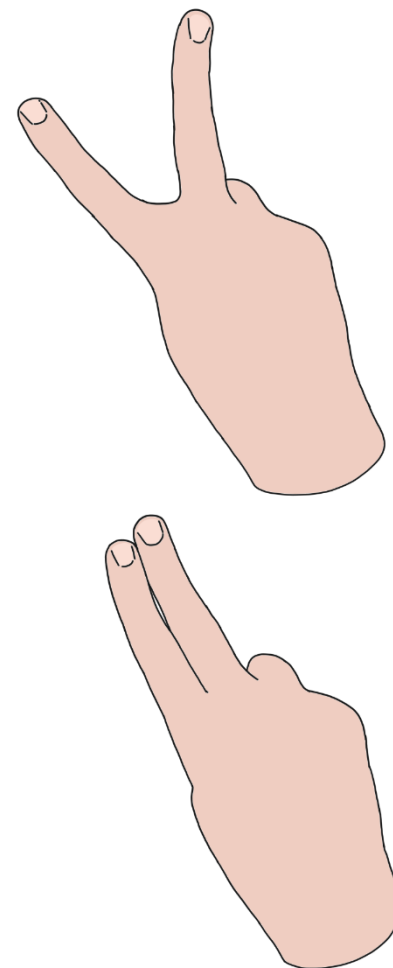
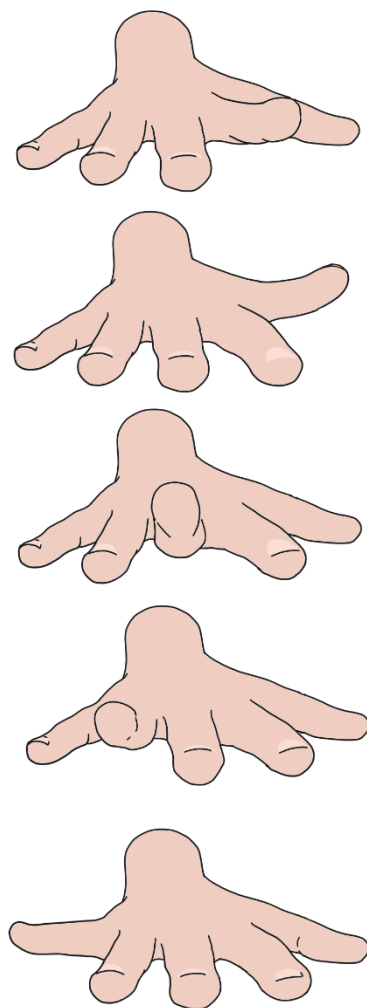
**Вместо □ - Ш, вместо △ - Шу.**

В углу □уиной мастерской стоит мо△ный □лифовальный станок - он □ушит, △ёлкает, бле△ет искрами. Вдоль - я△ик с инструментами: кле△и, △ипцы, □айбы, □урупы. Мастер т△ательно осматривает детали станка: и△ет △ели, проверяет □вы, с△урывает □ероховатости. Берёт △ипцы, подцепляет □айбу, вставляет □уруп, чистит △ёткой. Мастер отступает на □аг, △урит глаза: механизмы готов, всё хоро□о!

## Объёмные буквы из картона



**Картинный материал**



### **Методические рекомендации**

Настоящие методические рекомендации разработаны для обеспечения эффективного, системного и научно обоснованного применения дидактического комплекса «Сундучок Буквоеда» в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками, имеющими задержку психического развития (ЗПР). Документ опирается на принципы отечественной дефектологии, нейропсихологического подхода и сенсомоторной интеграции, направлен на преодоление полиморфных нарушений письма, связанных с недостаточностью зрительно-пространственного гнозиса, кинетической организации движений, фонематического восприятия и регуляторных функций. Рекомендации содержат пояснения к структуре заданий, логику их предъявления, особенности формулирования инструкций, стратегии педагогической поддержки и критерии мониторинга динамики усвоения материала.

Оптимальная форма работы – подгрупповая, в составе 3–4 обучающихся, что позволяет сохранять баланс между элементами группового взаимодействия и возможностью индивидуального контроля, своевременного дозирования помощи и фиксации личностной динамики. Продолжительность одного занятия составляет 40 минут с обязательным включением структурных пауз для профилактики утомления и поддержания оптимального уровня активации ЦНС. Работа строится в виде тематического цикла из трёх последовательных занятий, посвящённых одной паре графически сходных букв. Такая организация реализует принцип постепенного усложнения и многократного повторения в изменяющихся условиях: первое занятие ориентировано на сенсомоторное ознакомление и дифференциацию изолированных графем; второе – на аналитико-синтетическую работу в составе слогов, слов; третье – на автоматизацию навыка в контексте связного письма.

В состав дидактического обеспечения входят: дифференцированные карточки с заданиями (разделённые по парам букв и уровням сложности), объёмные буквы из плотного картона, картинный материал для упражнений и релаксационных пауз. Объёмные буквы используются как инструмент

формирования целостного сенсомоторного образа графемы; их применение наиболее эффективно на этапах тактильного узнавания, конструирования и кинетического прописывания, что компенсирует недостаточность зрительного анализа у детей с ЗПР. Картинный материал служит визуальной опорой при активизации мелкой моторики, организации релаксационных циклов и создании эмоционально безопасной образовательной среды.

Перед началом работы с каждой парой букв целесообразно провести вводную беседу, направленную на актуализацию имеющихся представлений: обсуждение визуальных сходств и различий, выявление опорных элементов («на что похожи», «где у буквы палочка, где закругление»), совместное прописывание в воздухе и на плоскости, конструирование из частей. Инструкции должны быть краткими, конкретными, сопровождаться демонстрацией образца и, при необходимости, жестовой поддержкой. Важнейшим условием успешности является создание ситуации успеха: дозирование сложности, акцент на прогрессе относительно предыдущего результата, поощрение попыток и самостоятельной проверки. Педагогическая помощь оказывается дозированно и поэтапно: от организующей (привлечение внимания, структурирование задачи) и стимулирующей (напоминание правила, сравнение с образцом) до обучающей (совместное выполнение с постепенным снятием поддержки). Самостоятельность возвращается как только ребёнок демонстрирует устойчивое понимание алгоритма.

#### **Рекомендации по выполнению заданий.**

1. Задания на прописывание букв и их сочетаний используются в начале каждого занятия как минутка чистописания для разогрева кисти и актуализации кинетического стереотипа. Работа строится по принципу «от простого к сложному»: изолированные буквы – удвоенные/утроенные графемы – открытые/закрытые слоги – короткие слова. При работе с карточками повышенной сложности предварительно предъявляются облегчённые варианты для закрепления базового навыка. При затруднениях

применяется стимулирующая помощь с опорой на прошлый опыт («Вспомни, как мы выводили эту петлю вчера», «Сравни наклон своей буквы с образцом»).

2. Задания с зашумлёнными изображениями предъявляются после прописи как упражнение на зрительный анализ, избирательное внимание и самоконтроль. Инструкция формулируется однозначно и повторяется при необходимости: «Обведи все буквы и зелёным, а у – синим». Используются контрастные, неагрессивные цвета. При непонимании задачи (например, обведение в кружок вместо выделения) педагог демонстрирует эталон выполнения на отдельном листе, чётко проговаривая алгоритм.
3. Задания на поиск букв в строке направлены на развитие регуляторного компонента и линейного просмотра. Требуется строгое соблюдение последовательности: чтение слева направо, одновременное выделение обеих букв пары, недопущение «скачков» по полю. Поскольку дети с ЗПР склонны к поиску по одному признаку, педагог контролирует траекторию взора и при нарушении стратегии оказывает направляющую помощь: «Ищи по порядку, пальчиком веди, не перескакивай».
4. Задание с заменой стрелок на буквы развивает пространственное ориентирование и программно-контрольную деятельность. Начинается с упрощённой схемы (два направления – две буквы), переход к усложнённому варианту (четыре направления) допускается только после безошибочного выполнения. Перед стартом обязательно проверяется усвоение условных обозначений. При ошибках из-за торопливости акцент смещается на самопроверку, при трудностях пространственной дифференциации – на организующую помощь и тактильное дублирование направления.
5. Тактильное задание (определение букв на ощупь) выполняется строго последовательно: сначала с закрытыми глазами определяется графема в руке (развитие тактильного гнозиса), затем из набора объёмных букв по слуховой

инструкции составляются слоги, а впоследствии – слова. Задание особенно эффективно для детей с низкой моторной автоматизацией, требует спокойного темпа, чёткой артикуляции инструкций и обязательного положительного реагирования на любую попытку.

6. Задание на распределение слогов по столбикам предъявляется в устной форме: логопед чётко, с выделением ударного и дифференцируемого звука, произносит слоги, ребёнок записывает их в соответствующую колонку. Объём начинается с 3–4 единиц, постепенно увеличивается до 6–8. Развивает слуховую дифференциацию, оперативную память и регуляцию. При необходимости слог повторяется, но не подсказывается; акцент делается на самостоятельном анализе звукового состава.
7. Задание на восстановление слов с частично стёртыми элементами относится к высокому уровню сложности и предъявляется выборочно, дозированно, начиная со слов, содержащих минимальное количество графически близких элементов. Обязательно градуирование по уровням. Сопровождается организующей помощью: «Посмотри, сколько букв в слове? Какая может быть первой? Где обычно стоит эта буква?». Не следует настаивать на выполнении при выраженной неуспешности или эмоциональном напряжении; целесообразно временно перейти на более доступный материал.
8. Задание с разгадыванием шифра используется как мотивационный и рефлексивный элемент. После выполнения организуется обязательная самопроверка по ключу. При ошибках ребёнку даётся время на самостоятельный поиск неточности; при необходимости оказывается стимулирующая помощь с опорой на правила декодирования.
9. Задание на выделение слов в слитной строке развивает зрительный анализ, смысловое прогнозирование и регуляторные функции. Предварительно обсуждается суть задания: «Слова написаны слитно, тебе нужно найти границы и отделить их». При затруднениях применяется направляющая

помощь: «Где может быть конец первого слова? Какая буква обычно стоит в конце?». Незнакомые или сложные для чтения слова разбираются совместно с опорой на контекст.

10. Задание на восстановление зачёркнутых слов в предложениях требует опоры на лексико-грамматический контекст. Если ребёнок не знает зачёркнутое слово, педагог объясняет его значение, показывает написание, акцентирует внимание на графическом облике дифференцируемой буквы в контексте слова.
11. Задание на поиск и исправление ошибок визуализируется через цветовое маркирование (например, ошибки одного типа подчёркиваются одним цветом, другого – иным), что усиливает дифференциацию. Поощряется самостоятельное исправление; педагог фиксирует не только результат, но и ход мыслительного поиска.
12. Задание с пропущенными буквами и воспроизведением по памяти требует чёткой структуры: вставка пропущенных графем – совместное вычитывание предложений – самостоятельное перечитывание – инструкция на воспроизведение по памяти – убирание карточек – запись. Предложения предъявляются по одному. При самопроверке применяется обучающая помощь: «Почему ты написал так? Давай сравним с образцом, где разница?». Задание комплексно развивает рабочую память, осмысленное письмо и внутренний контроль.
13. Работа с текстом, содержащим символы вместо букв, проводится на завершающем этапе цикла. Педагог следит за тем, чтобы ребёнок не пропускал строки и слова, не заменял символы случайными графемами. При необходимости используется стимулирующая помощь: «Проверь, всё ли переписал? Сравни количество стрелок и вставленных букв».
14. Упражнения на релаксацию пальцев рук проводятся между основными блоками заданий (1–2 раза по необходимости) для снижения мышечного

тонуса, профилактики судорожности и восстановления работоспособности кисти. Картинные схемы фиксируются на доске как визуальный алгоритм. На начальных этапах требуется организующая помощь для усвоения последовательности движений; по мере автоматизации дети выполняют комплекс самостоятельно, что способствует формированию навыков саморегуляции.

Ошибки рассматриваются не как неудача, а как диагностический материал, указывающий на зону ближайшего развития. При устойчивом смещении букв рекомендуется вернуться к тактильно-кинестетическому этапу, усилить проговаривание артикуляционных укладов, использовать цветовой код или графические подсказки. Для детей с выраженной импульсивностью вводится правило «стоп-кадр» (проверка перед сдачей работы), для детей с замедленным темпом – увеличение времени на выполнение и дробление задачи на микрошаги.

Предложенные методические рекомендации обеспечивают последовательное, научно обоснованное формирование навыков дифференциации графически сходных букв у младших школьников с ЗПР. Их системное применение позволяет учитывать полиморфный характер нарушений письма, гармонично воздействовать на зрительный, кинетический, слуховой и регуляторный компоненты деятельности, создавать условия для позитивной учебной мотивации и постепенного перехода от внешней поддержки к внутреннему самоконтролю. Регулярное использование дидактического комплекса в рамках коррекционно-развивающего цикла способствует не только преодолению специфических трудностей письма, но и общему когнитивному развитию, формированию учебной самостоятельности и успешной адаптации в образовательной среде.

Примечание: дидактические материалы комплекса «Сундучок Буквоеда» обладают высокой степенью адаптивности. Педагог может использовать как целостную программу работы с циклом из трёх занятий, так и отдельные карточки в качестве дидактического раздаточного материала для фронтальной, подгрупповой

или индивидуальной работы, не привязываясь к предложенной последовательности.

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

**ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ  
ПРОЕКТНОГО ТИПА**

**ФИО:** Клоцбах Ксения Алексеевна, Петухова Александра Сергеевна.

**Направление:** 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование,  
направленность (профиль) образовательной программы: «Логопедия и  
олигофренопедагогика».

**Группа:** SO-Б22Д-01.

**Руководитель:** Мамаева Анастасия Викторовна, канд.пед.наук, доцент.

**1. Запрос учреждения (описание проблемы):**

По итогам проведенного предпроектного исследования было выявлено, что обучающиеся 3 классов с задержкой психического развития имеют полиморфный механизм смешения графически сходных букв. Для решения данной проблемы было решено разработать и реализовать проект, по преодолению смешений на письме графически сходных букв у третьеклассников с задержкой психического развития посредством разработки дидактического обеспечения логопедической работы «Сундучок Буквоед».

**2. Тема проекта:** «Логопедическая работа по преодолению смешений на письме графически сходных букв у младших школьников с задержкой психического развития».

**3. Цель проекта:** разработать и апробировать дидактическое обеспечение логопедической работы по преодолению смешений на письме

графически сходных букв у третьеклассников с задержкой психического развития.

**4. Основные требования и исходные данные (количество участников проекта, сроки реализации проекта, описание участников).**

**Участники проекта:**

В проекте задействованы 10 обучающихся 3 классов с задержкой психического развития с логопедическим заключением «нарушение чтения и письма».

Сроки реализации проекта: сентябрь 2025 г. – май 2026 г.

**5. Перечень основных вопросов, которые должны быть рассмотрены в выпускной квалификационной работе проектного типа:**

1. Теоретические аспекты проблематики проявлений и преодоления смещения графически сходных букв у младших школьников с задержкой психического развития.


2. Описание проекта «Сундучок Буквоед» для преодоления смещения графически сходных букв у младших школьников с задержкой психического развития.

3. Реализация и результаты внедрения проекта «Сундучок Буквоед» для преодоления смещения графически сходных букв у младших школьников с задержкой психического развития и методические рекомендации по его использованию.

Утверждено на заседании кафедры, протокол №1 от «24» сентября 2025 г.


**Заведующий кафедрой:**

Заф.кафедрой, канд.пед.наук, доцент


 / Беляева О.Л.


**Научный руководитель выпускной квалификационной работы:**

Канд.пед.наук, доцент

 / Мамаева А.В.

**Задание принял к исполнению:**

/  / Клоцбах К.А.

/  / Петухова А.С.

**ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ**  
**выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы) и сопроводительных**  
**документов основным требованиям к ее оформлению обучающегося ИСГТ КГПУ**  
**им. В.П. Астафьева**

Тема ВКР: Логопедическая работа по преодолению смещений на письме графически сходных букв у младших школьников с задержкой психического развития  
 Обучающийся Клоцбах Ксения Алексеевна, Петухова Александра Сергеевна  
 Группа СО-Б22 Д-01

№ п/п	Объект	Параметры	+/-
1	2	3	4
1.	Наименование темы работы	Соответствует теме, утвержденной распоряжением директора ИСГТ	+
2.	Размер шрифта	14	+
3.	Название шрифта	Times New Roman, обычный, цвет – черный	+
4.	Межстрочный интервал	1,5	+
5.	Абзацный отступ (мм)	1,25	+
6.	Поля (мм)	Левый край – 2,5 см; правый – 1,0 см; верхний и нижний края по 2 см	+
7.	Выравнивание	Основной текст – по ширине	+
8.	Общий объем	Не менее 60 страниц текста, включая иллюстрации, таблицы, формулы, приложения (не менее 40 страниц текста без учета приложений)	+
9.	Последовательность приведения структурных частей	Титульный лист. Содержание. Введение. Основная часть. Заключение. Список использованной литературы. Приложения. Вкладываются в ВКР: отзыв, справка Антиплагиат, согласие на обработку персональных данных, протокол о прохождении нормоконтроля	+
10.	Оформление содержания	Написание СОДЕРЖАНИЯ начинается с новой страницы. Название СОДЕРЖАНИЯ оформляется заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа. Все разделы содержания (главы, параграфы, выводы по главам, заключение, список использованных источников и приложения) должны разместиться на одной странице, отделяются от СОДЕРЖАНИЯ одним пробелом, выравниваются по ширине, интервал 1,5	+
11.	Объем и наличие всех структурных элементов	Объем параграфов от 5 стр. Выводы в конце параграфов и глав. Выделения по тексту работы (исключить)	+
12.	Объем заключения	2–3 страницы	+

13.	Нумерация страниц	Нумерация страниц сквозная по всей работе, страницы нумеруются посередине верхнего поля 14 кеглем, номер на первой странице (Титульный лист ВКР) не ставится, нумерация продолжается со второй страницы ВКР. – Содержанию необходимо присвоить номер 2, а не 1.	+
14.	Нумерация таблиц, формул, иллюстраций	Нумерация таблиц, рисунков и др. – сквозная по всей ВКР, включая Приложения (нумеруем отдельно каждый вид графического изображения: у таблиц своя нумерация, рисунки также имеют свою сквозную нумерацию т.д.). Если таблица в работе одна, номер таблицы не указывается, при этом оформление остается таким же Таблицы нумеруются «Таблица 1. Зависимость показателей уровня тревожности от условий» над таблицей посередине. Иллюстрации нумеруются «Рисунок 1. Абакус» под иллюстрацией посередине.	+
15.	Оформление заголовков	Написание ГЛАВ начинается с новой страницы. Название ГЛАВЫ оформляем заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа, интервал 1,5. Написание первого Параграфа первой главы и первого Параграфа второй главы пишем с новой строки (не отделяем от главы пробелом). Остальные параграфы принято писать или с новой страницы (если более ½ текста предыдущей страницы оформлено текстом), или продолжать страницу предыдущего параграфа (если менее ½ текста предыдущей страницы оформлено текстом). В последнем варианте особенности оформления следующие: необходимо выдержать один пробел между текстом предыдущего параграфа и заголовком нового параграфа, а также один пробел между заголовком нового параграфа и его текстовой части. Название Параграфа оформляем с использованием полужирного начертания текста; первое слово в названии Параграфа пишем с заглавной буквы, остальные буквы и слова оформляем строчными буквами без абзацного отступа. Основной текст от заголовка отделяется одним пробелом.	+

Ответственный за нормоконтроль Дав А.А. Давлетшина