

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

**ШЛАПАК АЛЕКСАНДРА ВАЛЕРЬЕВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**


Сравнительное изучение нарушений письма у третьеклассников с общим  
недоразвитием речи и задержкой психического развития

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Логопедия и олигофренопедагогика.

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Заведующая кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.


«11» мая 2026г. 

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

«11» мая 2026г. 

Обучающийся Шлапак А.В.

«11» мая 2026г. 

Дата защиты:

«11» июня 2026г.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск, 2026

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ...	7
1.1. Психофизиологическая основа и психологическая структура процесса письма, предпосылки и этапы овладения навыком письма в онтогенезе .....	7
1.2. Классификации нарушений письма .....	13
1.3. Особенности проявления нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи и младших школьников с задержкой психического развития.....	19
1.4. Анализ существующих подходов к диагностике и коррекции нарушений письма у младших школьников .....	26
Выводы по главе 1.....	35
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	37
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	37
2.2. Количественно-качественный сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
2.3. Дифференцированное содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у третьеклассников с общим недоразвитием речи и третьеклассников с задержкой психического развития .....	57
Выводы по главе 2.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	75

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность: освоение навыка письма является одной из важнейших задач начального общего образования. Особую сложность процесс обучения письму представляет для детей с общим недоразвитием речи (далее - ОНР) и для детей с задержкой психического развития (далее - ЗПР). Нарушения процесса письма являются одной из наиболее распространенных форм речевых нарушений у данных нозологий. Недостаточная дифференциация нарушений затрудняет выбор адекватных методов коррекционной работы, что может привести к снижению эффективности обучения, стойкой неуспеваемости, формированию негативного отношения к учебе и вторичным эмоционально-личностным проблемам и поведенческим нарушениям. Кроме того, третий класс является критическим периодом, поскольку процесс письма автоматизируется, нескорректированные нарушения закрепляются.

В связи с этим сравнительное изучение особенностей нарушений письма у третьеклассников с ОНР и ЗПР является актуальным как в теоретическом, так и в практическом аспектах, поскольку позволяет уточнить подходы к диагностике и коррекции, способствуя повышению качества образования и интеграции детей в школьную среду.

Результаты проведенного нами сравнительного анализа дополняют и уточняют имеющиеся научные данные об особенностях нарушений письма у обучающихся указанных категорий, актуальны учителям-логопедам и учителям начальных классов при планировании дифференцированной коррекционно-развивающей работы.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что нарушения письма у третьеклассников с ОНР и третьеклассников с ЗПР имеют как общие, так и специфические проявления, обусловленные различиями в структуре речевых и познавательных функций.

Целью данной исследовательской работы является определение степени выраженности и качественного разнообразия типов ошибок у третьеклассников с

ОНР и ЗПР и разработка дифференцированного содержания логопедической работы по коррекции нарушений письма у данных нозологий.

Объектом исследования является процесс письма у третьеклассников с ОНР и у третьеклассников с ЗПР.

Предметом исследования являются специфические ошибки письма у третьеклассников с ОНР и у третьеклассников с ЗПР.

В соответствии с целью были определены следующие задачи:

1. Определить современное состояние проблемы нарушений письма у младших школьников с ОНР и ЗПР в психолого-педагогической и логопедической литературе.

2. Составить комплекс диагностических заданий, направленных на выявление особенностей нарушений письма у указанных нозологических групп.

3. Выявить и классифицировать наиболее распространенные типы ошибок у третьеклассников с ОНР и третьеклассников с ЗПР при письме под диктовку и при записи самостоятельно составленных предложений и определить их степень выраженности и качественное разнообразие.

4. Составить дифференцированное содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у третьеклассников с ОНР и у третьеклассников с ЗПР.

Теоретической и методологической основой исследования послужили:

– Понимание письма как об одной из наиболее сложных высших психических функций, которая обеспечивается на основе сохранного и полноценного функционирования центральных и периферических отделов и проводящих путей анализаторных систем, а также работой трех функциональных блоков головного мозга (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина).

– Учение о психологической структуре письма, зависящей от этапа овладения навыком, а также от формы письменной продукции.

– Классификация дисграфий, основанная на принципе учета несформированности определенных операций письма (Р.И. Лалаева).

Методы исследования: к используемым теоретическим методам относится анализ психолого-педагогической, логопедической и нейропсихологической литературы. К практическим методам относится изучение психолого-педагогической документации, проведение констатирующего эксперимента. Для обработки полученных данных мы использовали методы описательной статистики, позволяющие наглядно представить результаты исследования, а также интерпретационные методы (количественно-качественный сравнительный анализ распространенности, количества и характера ошибок участников обеих групп).

Организация эксперимента: Исследование проводилось на базе одной из школ города Красноярск. Для проведения исследования были скомплектованы три группы: 2 экспериментальные и контрольная группа. Всего в констатирующем эксперименте приняли участие 30 третьеклассников. В первую экспериментальную группу вошли 10 третьеклассников с ЗПР, вторую экспериментальную группу составили 10 третьеклассников с ОНР III, III-IV, IV уровней. Контрольная группа была сформирована из 10 третьеклассников с условной нормой речевого развития.

Исследование включало в себя четыре этапа:

Первый этап - изучение и анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования, определение цели и задач исследования, выбор объекта, предмета, а также определение базы исследования и формирование групп участников эксперимента.

Второй этап - разработка диагностического комплекса, проведение констатирующего эксперимента.

Третий этап - количественно-качественный сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента, их оформление.

Четвертый этап - разработка дифференцированного содержания логопедической работы по коррекции нарушений письма у данных нозологий.

Теоретическая значимость исследования: Исследование дополняет и уточняет теоретические сведения о нарушениях письма у детей с ОНР и детей с ЗПР, что способствует формированию новых подходов к диагностике и коррекции

данных нарушений, а также создает теоретическую базу для дальнейших исследований.

Практическая значимость исследования: на практическом уровне авторский вклад заключается в составлении диагностического комплекса, предрасполагающего к проявлению специфических ошибок, а также в составлении дифференцированного содержания логопедической работы, направленной на коррекцию нарушений письма у третьеклассников с ОНР и у третьеклассников с ЗПР.

Структура и объём работы: Исследовательская выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части, представленной двумя главами, заключения, приложений и библиографического списка.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Психофизиологическая основа и психологическая структура процесса письма, предпосылки и этапы овладения навыком письма в онтогенезе**

Процесс письма является одним из сложнейших когнитивных навыков, формирующихся у ребенка в младшем школьном возрасте. Успешное освоение письма базируется на комплексном взаимодействии целого ряда психофизиологических механизмов и предполагает наличие сформированных предпосылок, закладывающихся на более ранних этапах развития. Понимание нормативного процесса развития письма в онтогенезе необходимо для последующего анализа нарушений, возникающих при различных отклонениях в развитии, в частности, при общем недоразвитии речи (далее - ОНР) и задержке психического развития (далее - ЗПР).

По психофизиологическим механизмам письмо является более сложным процессом, чем устная речь, однако, процессы письма рассматриваются в неразрывном единстве с уровнем ее развития [25]. О.Б. Иншакова также рассматривает процесс письма как начальную ступень овладения письменной речью [12].

Основы психологического изучения процесса письма были заложены в работах А.Р. Лурии, Б.Г. Ананьева. Исследования А.Р. Лурии позволили сформировать понимание процесса письма как о сложной, саморегулирующейся функциональной системе, в состав которой входит много компонентов, опирающихся на работу различных участков мозга, сохранное и полноценное функционирование центральных и периферических отделов, а также на анализаторные системы, таких как речеслуховой, речедвигательный, зрительный и общедвигательный анализаторы. Недоразвитие любого из этих компонентов ведет к специфическим затруднениям формирования навыка письма [28].

Каждый структурный компонент письма локализуется в определенном участке мозга и входит в состав одного из трех блоков мозга [5].

За поддержание работоспособности во время процесса письма отвечает первый блок мозга - блок регуляции тонуса и бодрствования, представленный стволом и подкорковыми структурами.

Второй блок (задние отделы коры) отвечает за прием, переработку и хранение информации (зрительной, слуховой, кинестетической и полимодальной), полученной от анализаторов.

В коре головного мозга наблюдается чёткая иерархия обработки информации. Первичные зоны отвечают за начальный приём данных от конкретных органов чувств. Над ними располагаются вторичные зоны, которые занимаются дальнейшей переработкой и распознаванием этой информации. Высший уровень представляют третичные зоны, где происходит интеграция данных от различных сенсорных систем, что позволяет обрабатывать сложную, многоаспектную информацию. Существуют различия обработки информации между полушариями мозга. Левое полушарие характеризуется последовательным (сукцессивным) восприятием, в то время как правое оперирует симультанным, обобщенным восприятием [9].

Переработка слухоречевой информации осуществляется в височных отделах коры головного мозга. Левое полушарие отвечает за смысловое различение фонем, правое - обеспечивает надежность восприятия речи, отделяя ее от других звуков, а также отвечает за опознавание интонации, голоса и других просодических компонентов.

За переработку кинестетической информации отвечают переднетеменные отделы коры головного мозга. Полученная информация обеспечивает анализ и контроль двигательных актов, отвечает за отбор артикулем при произнесении. На начальных этапах обучения письму практически все звенья функциональной системы переработки кинестетической информации реализуются осознанно, в дальнейшем отдельные звенья автоматизируются.

За анализ и интерпретацию зрительной информации отвечают затылочные отделы полушарий мозга. При дисфункции правого полушария страдает целостное восприятие, при котором детали объединяются в единый образ. Напротив, при поражении левого полушария нарушается аналитический подход, требующий детального разбора элементов.

Теменно-височно-затылочная область (зона ТПО) интегрирует различные виды сенсорной информации, что критически важно для пространственного восприятия элементов письма - от правильного расположения частей буквы до выстраивания целых строк. Она также обеспечивает согласованность движений глаз и рук и формирует целостные пространственные образы слов.

Третий блок (передние отделы полушария, лобные доли (моторные, премоторные, префронтальные отделы) обеспечивает программирование, регуляцию и контроль деятельности письма, а также серийную организацию движений. Эти области также организованы по принципу иерархии. В отличие от второго блока, здесь процессы протекают сверху вниз, от центра к периферии [9]. Первичная зона (предцентральная извилина) служит основным каналом для отправки двигательных команд. Вторичная зона (премоторная область) отвечает за планирование последовательности движений, которые затем передаются в первичную кору. Наиболее развитая и формирующаяся позднее других префронтальная область (третичная зона) отвечает за планирование и управление сложными действиями, а также за общую регуляцию поведения.

Таким образом, психофизиологическая основа письма обеспечивается целым комплексом совместно работающих аппаратов мозга, что обуславливает сложность психологической структуры этого процесса.

Процесс письма представляет собой осознанное действие, которое начинается с появления мотива. При помощи внутренней речи замысел постепенно трансформируется в сложную структуру фразы, элементы которой связаны между собой. А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и Т.В. Ахутина отмечают, что, как и любая другая форма деятельности, написание текста требует сформированной произвольной

регуляции, включающей в себя планирование, осуществление и контроль самого акта написания [5].

Важно отметить, что психологическая структура письма зависит от степени овладения навыком, а также от формы письменной продукции. Существует 4 формы: списывание, диктант, творческие работы (сочинения и изложения), каждая имеет свою последовательность операций. В рамках нашего исследования необходимо подробно рассмотреть психологическую структуру таких письменных работ как диктант и творческая работа (элементы изложения).

Психологическая структура диктанта включает в себя:

1. Восприятие на слух вербальной информации (смыслового контекста).
2. Фонематический анализ состава слова, подлежащего написанию, который предполагает определение количества и последовательности звуков.
3. Построение графемной модели слова.
4. Переход в моторную программу (графема - кинема). Одновременно с движением руки осуществляется зрительный и кинестетический контроль.
5. Проверочное чтение.

Данная схема соответствует письму на основе фонетического принципа, по правилам графики. О.И. Азова, Т.В. Цветкова, О.Б. Иншакова и другие исследователи в своих работах указывают, что в основе дисграфии преимущественно лежит дефицит освоения именно этого принципа правописания [12]. При написании диктанта по морфологическому принципу, т.е. записи слов, содержащих орфограмму, психологическая структура несколько меняется. После фонематического анализа состава слова, ученику необходимо выявить орфограмму, определить ее позицию (т.е. провести анализ морфемного состава слова), актуализировать нужное правило и подобрать проверочное слово, а затем принять решение верного написания и осуществить графо-моторную программу [20]. Нарушения освоения данного принципа могут стать причиной дизорфографии, проявляющейся в многочисленных ошибках, совершаемых ребенком, несмотря на знание им правилами правописания.

Важное отличие структуры диктанта от структуры творческих работ заключается в том, что письмо под диктовку не предполагает создания замысла, формулирования мысли и самостоятельного выбора лексических или синтаксических средств ее выражения. Поэтому написание таких творческих работ, как изложение включает в себя следующие этапы [20]:

1. Внутреннее порождение высказывания.
2. Лексическое членение.
3. Замена трудных лексем.
4. Фонематический анализ и далее те же этапы, что и при написании диктанта.

Помимо анализа психофизиологических и психологических механизмов письма, критически важным является рассмотрение этапов овладения навыком письма.

По мнению А.Н. Корнева, процесс становления письменной речи проходит через четыре основных этапа [20]:

1. Ориентировочный (подготовительный). В дошкольный период ребенок учится взаимодействовать с письменными принадлежностями, формируются графо-моторные навыки, координация движения руки и зрительного анализатора. Ребёнок начинает осознавать письмо как средство общения.

2. Аналитический (добукварный и букварный периоды школьного обучения). Этот этап подразделяется на два подэтапа:

- Элементарный подэтап, ключевым компонентом которого является анализ отдельных элементов букв и их соединений.

- Буквенный подэтап, направленный на установление прочной связи между фонемами и соответствующими им графемами.

3. Аналитико-синтетический этап (послебукварный период): на данном этапе письмо постепенно уходит от поэлементного написания. Как правило, аналитико-синтетический этап приходится на второй год обучения и отчасти на третий.

4. Синтетический этап (этап автоматизации). Письмо достигает уровня автоматизма, и технические аспекты написания становятся менее значимыми. К

третьему году обучения зрительные образы букв усвоены, двигательные алгоритмы отработаны и закрепляются [33]. Сознательный контроль за технической стороной письма минимизируется. Главный акцент смещается на способность выражать свои мысли в письменной форме и правильной орфографии.

Переход на каждый следующий этап должен осуществляться после того, как пройден предыдущий. Знание этапов формирования процесса письма уменьшает трудности при обучении и помогает выбрать подходящие методы обучения.

Известно, что для успешного прохождения этапов становления и развития навыка письма необходима сформированность следующих предпосылок [9]:

1. Нормативное владение устной речью (лингвистическая готовность), включающее в себя четкое, правильное произношение всех звуков родного языка, сформированность фонематических процессов и навыков языкового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи, а также умение выстраивать последовательное, логичное и связное высказывание.

2. Сформированность неречевых процессов и функций:

– Готовность всех анализаторных систем, а также сформированность моторных навыков, слухо-оптико-моторной координации и пространственных представлений;

– психологическая готовность ребенка к овладению новым видом речевой деятельности, включающая способность концентрироваться на задаче и удерживать ее в течение длительного времени, устойчивость внимания, достаточный объем кратковременной и долговременной памяти;

– достаточное развитие эмоционально-волевой и личностной сферы ребенка, наличие благоприятной социальной среды.

Таким образом, сформированность произносительной стороны речи, навыков фонематического анализа и синтеза, а также способность к дифференциации оппозиционных фонем на слух у старших дошкольников и первоклассников являются речевыми предпосылками готовности к овладению навыком письма. Не менее важными для становления данного навыка являются сформированные неречевые предпосылки, включающие в себя достаточное

развитие когнитивных психических функций и мотивационной психологической готовности детей к обучению в школе [18]. Отсутствие или недостаточная сформированность любого из указанных компонентов может привести к трудностям при освоении навыка письма и, как итог, к нарушению данного процесса.

## **1.2. Классификации нарушений письма**

В психолого-педагогической и логопедической литературе дисграфия описывается как особое, стойкое нарушение формирования процесса письма, характеризующееся многочисленными, устойчивыми своеобразными ошибками, не связанными с незнанием орфографических правил или невнимательностью ребенка (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Т.В. Ахутина, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова, О.И. Азова и др.). Дисграфические ошибки носят перманентный характер, сохраняются на протяжении длительного времени и не исчезают без своевременной и адекватной коррекционной помощи.

Ключевая характеристика дисграфии - ее комплексность. Нарушения процесса письма возникают из-за неполноценного формирования языковых механизмов, которые лежат в основе этого процесса, а также являются следствием недостаточного развития неречевых функций, таких как зрительно-моторная координация, серийная организация движений, зрительное восприятие, произвольное внимание.

Нарушения письма являются одной из наиболее распространенных категорий трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники. По мнению О.Б. Иншаковой, правомерно говорить о дисграфии уже в конце первого года обучения при наличии стойких своеобразных ошибок множественного характера, если их число превышает показатели числа ошибок у нормотипичных детей в 2 раза [12]. Однако, стоит отметить, что специфические ошибки в этот период обучения также могут быть обусловлены начальным этапом освоения навыка письма.

Многообразие механизмов, лежащих в основе дисграфии, а также широкий спектр ее проявлений, обуславливают необходимость классифицировать данное нарушение. Понимание сущности различных видов дисграфии и их характерных симптомов является основой для коррекционной работы и разработки эффективных логопедических маршрутов.

Первым этапом в изучении дисграфии являлось понимание нарушений письма и чтения как самостоятельных нарушений. В 1877 году А. Куссмауль доказывает, что нарушения письма и чтения у детей встречаются не только в структуре умственной отсталости, но и при сохранном интеллекте [12].

Значительный вклад в изучение дисграфии в отечественной науке внес М.Е. Хватцев, который первый отделил дисграфию от дислексии. В 1959 году С.С. Ляпидевский и Б.М. Гришпун создают классификацию речевых нарушений, в которой дисграфия также рассматривается как самостоятельное нарушение.

Существует несколько подходов к классификации дисграфий. В 60-е годы 20 века, дисграфию рассматривали с позиции психофизиологического подхода, как следствие нарушений деятельности анализаторных систем. Согласно классификации О.А. Токаревой [25], дисграфия представлена тремя типами: акустическая, оптическая и моторная. Акустическая дисграфия тесно связана с недостаточностью фонематического слуха, что проявляется в затрудненной дифференциации акустически близких фонем. Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, что приводит к неустойчивым связям между зрительным и моторным образом буквы и препятствует выработке устойчивых движений для ее написания. При оптической дисграфии нарушается точность восприятия и формирования зрительного образа букв, что приводит к их смещениям.

Актуальные исследования в области логопедии, нейропсихологии, психолингвистики, посвященные нарушениям письма, рассматривают этот процесс как многогранную речевую активность, которая задействует множество операций на разных уровнях: от смыслового и языкового до сенсомоторного. Следовательно, классификация типов дисграфии, основанная исключительно на

нарушениях анализаторных функций, несмотря на ее историческую значимость, недостаточно полно отражает механизмы данного нарушения.

С психолингвистической точки зрения дисграфия рассматривается как нарушение языковых способностей. Р.Е. Левина и М.Е. Хватцев акцентировали внимание на связи специфических ошибок с дефицитом языкового развития у детей. Р.Е. Левина разделила детей с общим недоразвитием речи, имеющих нарушения письма, на четыре группы, каждая из которых отражает механизм нарушения [25]:

1. Обучающиеся с нарушениями слухового восприятия.
2. Обучающиеся с нарушениями речедвигательного анализатора.
3. Обучающиеся с нарушениями зрительного восприятия.
4. Обучающиеся с нарушениями психической активности.

Р.Е. Левина рассматривала оптические ошибки как вторичные, обусловленные наличием устной речевой патологии.

В своей классификации М.Е. Хватцев описал оптические ошибки, выделив литеральную и вербальную оптические дисграфии [25]. Проявлениями литеральной оптической дисграфии являются искажения и замены на уровне отдельных букв, а при вербальной оптической дисграфии изолированные буквы пишутся правильно, но при этом не формируется целостный зрительный образ слова, что приводит к его грубым оптическим искажениям. Помимо оптической дисграфии, М.Е. Хватцев выделил еще четыре типа:

1. На почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. У детей с этим типом дисграфии наблюдаются ошибки, обусловленные неспособностью различать звуки, а также проводить фонематический анализ и синтез, что приводит к пропускам, перестановкам, заменам букв.

2. На почве расстройств устной речи. М.Е. Хватцев называл этот тип дисграфии «косноязычием на письме» - неправильное звукопроизношение проецируется в письменных работах в виде пропусков, замен букв, соответствующих нарушенным звукам.

3. На почве нарушений произносительного ритма. Несформированность

ритмических компонентов, проявляющаяся в пропусках гласных букв, слогов и окончаний слов.

4. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии, возникающая как следствие распада речи, вызванного органическим поражением мозга.

Классификация М.Е. Хватцева в настоящее время не применяется в практической работе логопедов, но его работы стали основой для новых подходов к анализу дисграфических ошибок.

А.Н. Корнев рассматривает нарушения письма как симптом в структуре сложных речевых и клинических расстройств, отражающий неравномерность психического развития детей. Данная классификация отражает тенденцию к разграничению нарушений письма на дисграфию и дизорфографию. А.Н. Корнев выделяет специфические и неспецифические нарушения письма. К специфическим нарушениям письма автор отнес дисграфию, выделив в ней два типа: дисфонологическую и метаязыковую. Дисфонологическая дисграфия, в свою очередь, подразделяется на паралилическую (первопричиной которой является нарушенное звукопроизношение) и на фонематическую (обусловленную нарушением фонематических процессов). В метаязыковой форме А.Н. Корнев выделил тип дисграфии, связанный с нарушением языкового анализа и синтеза, а также диспраксическую дисграфию, обусловленную нарушениями моторной организации письма. Неспецифические нарушения письма, по мнению автора, проявляются у детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью или связаны с педагогической запущенностью ребенка.

Т.В. Ахутина внесла значительный вклад в понимание механизмов дисграфии, выделив ряд распространенных у детей ошибок письма с точки зрения нейропсихологии. Этот подход позволяет глубже понять связь нарушений письма с особенностями функционирования определенных мозговых структур и когнитивных процессов.

Т.В. Ахутина выделяет три наиболее распространенных формы нарушений письма, связывая их с нарушениями в работе определенных функциональных блоков головного мозга [5]:

1. Регуляторная дисграфия, связанная с дисфункциональной работой третьего блока головного мозга (лобных долей), отвечающего за серийную организацию движений, а также планирование, удержание и самоконтроль процесса письма, саморегуляцию поведения. У обучающихся возникают сложности вхождения и ориентировки в задании, контроля его выполнения, или наоборот, проявляется импульсивность, повышенная отвлекаемость, трудности с переключением внимания. При выполнении задания нарушения письма проявляются в виде упрощения программы, инертности (застывания). Ошибками, относящимися к данному типу дисграфии, являются пропуски или, наоборот, вставки букв и их элементов, слогов, слов, что свидетельствует о нарушении последовательности выполнения моторных программ письма. В работах встречаются повторения уже написанных букв, слогов, предвосхищение будущих элементов, слитное написание слов (контаминации), ошибки языкового анализа.

2. Акустико-кинестетическая (или фонологическая) дисграфия, обусловленная слабостью переработки слуховой и кинестетической информации (дисфункция левополушарных функций второго блока головного мозга). Данный вид дисграфии проявляется в двух ключевых аспектах:

– Неумение обрабатывать и различать звуки, схожие по акустическим признакам, что в процессе письма проявляется в заменах соответствующих букв.

– Ошибки кинестетического выбора, когда возникают сложности с дифференциацией артикуляционных укладов, а также графических движений (кинем) для написания буквы, что приводит к смешению звуков, близких по артикуляции и смешению букв, близких по написанию.

3. Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу. У обучающихся возникают трудности с ориентацией на тетрадном листе, выбором наклона и высоты букв. Также наблюдается тенденция к отдельному написанию букв внутри одного слова. Учащимся сложно актуализировать графический и двигательный образ буквы, что приводит к нестандартным способам письма. Часто встречаются замены письменных букв на печатные, допускаются зеркальные и оптические искажения. Происходят пропуски и замены гласных букв, а также

нарушение правильной последовательности букв в слове. Наблюдается тенденция к слитному написанию слов с предлогами, что указывает на чрезмерное обобщение правила слитного написания.

Предложенный Т.В. Ахутиной анализ трудностей письма позволяет глубже понять взаимосвязь ошибок с функционированием блоков головного мозга, что дает возможность более точно определить первичный дефект и разработать более целенаправленные и эффективные методы по коррекции нарушений письма.

Общепринятой и наиболее распространенной на сегодняшний день является классификация, предложенная Р.И. Лалаевой, которая интегрирует подходы других авторов. Данная классификация основана на нарушении определенных операций письма и выделяет следующие типы дисграфии [23]:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия, связанная с нарушениями звукопроизношения и трудностями дифференциации звуков. Проявляется в виде пропусков, замен букв. При этом, данные ошибки могут быть соотносимы с пропусками и заменами звуков в устной речи. Важно отметить, что ошибки данного типа могут оставаться на письме даже после устранения нарушений звукопроизношения.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. Дисграфия данного типа возникает у обучающихся с сохранным звукопроизношением, но имеющих дефициты развития фонематических процессов, а также трудности дифференциации фонем. На письме этот тип дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам, что включает в себя ошибки в различении свистящих и шипящих звуков, аффрикат, а также в передаче твердости/мягкости и звонкости/глухости согласных звуков. Также характерны ошибки в употреблении мягкого знака.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, проявляющаяся в виде пропусков и перестановок букв, слогов, контаминаций слов. Это обусловлено имеющимися трудностями разделения речевого потока на отдельные слова, а слов - на слоги и отдельные звуки, что связано с

несформированностью языкового анализа, включающего в себя фонематический и слоговой анализ и синтез, определении порядка и количества слов в предложении.

4. Аграмматическая дисграфия. Причиной является недоразвитие грамматического строя речи. Аграмматическая дисграфия проявляется в виде ошибок, связанных с нарушением словообразования, словоизменения и синтаксиса.

5. Оптическая дисграфия, связанная с трудностями распознавания и воспроизведения образа букв, а также с нарушением зрительно-пространственных представлений. К проявлениям этого типа дисграфии можно отнести замены букв, сходных по зрительному образу, недописывание, или наоборот, добавление лишних элементов букв, их зеркальное написание.

Важность рассмотрения нескольких классификаций обусловлена тем, что каждый тип дисграфии характеризуется не только уникальным набором ошибок, но и специфическими механизмами их возникновения, связанными с нарушением отдельных этапов и компонентов процесса письма. Чаще наблюдаются сочетания различных типов ошибок, отражающие комплексный характер нарушений и взаимосвязь между различными компонентами системы письма.

Таким образом, понимание механизмов и особенностей сочетаемости ошибок позволяет более точно определить структуру дефекта и разработать дифференцированные подходы к коррекции нарушений письма.

### **1.3. Особенности проявления нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи и младших школьников с задержкой психического развития**

Среди детей, сталкивающихся с трудностями в овладении навыками письма, особенно выделяются ученики начальной школы с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития. У этих категорий детей характер нарушений письма уникален и определяется степенью выраженности основного дефекта, уровнем развития их познавательных способностей. А.В. Ястребова в своих исследованиях подчеркивала, что у детей с условной нормой речевого развития

тоже могут проявляться единичные специфические ошибки, не связанные со знанием правил орфографии [43]. Но, в отличие от детей с условной нормой речевого развития, при ОНР и ЗПР дисграфические ошибки носят более стойкий, многочисленный и системный характер, причем наиболее часто данные ошибки проявляются в самостоятельных письменных работах (диктантах, сочинениях, изложениях). Изучение нарушений процесса письма у младших школьников с ОНР и ЗПР, создание эффективных дифференцированных стратегий их коррекции являются приоритетными направлениями как для научных исследований, так и для практической работы логопедов и учителей начальных классов. Рассмотрим особенности проявлений нарушений письма у данных нозологических групп.

Общее недоразвитие речи у детей младшего школьного возраста представляет собой сложный речевой дефект, характеризующийся нарушением всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической стороны, лексическо-грамматического строя речи. В отечественной логопедии широко используется классификация Р.Е. Левиной, выделяющая три уровня общего недоразвития речи [25], каждый из которых имеет специфические проявления и определяет дальнейшие коррекционно-образовательные маршруты ребенка.

I уровень характеризуется полным отсутствием общеупотребительной речи. Коммуникация осуществляется преимущественно невербальными средствами. На II уровне отмечается начальный этап формирования общеупотребительной речи. Речь становится более доступной для понимания, однако остается крайне ограниченной в лексическом и грамматическом плане. III уровень характеризуется наличием фразовой речи, однако она сопровождается выраженными фонетико-фонематическими и лексико-грамматическими нарушениями. Это проявляется в трудностях дифференциации звуков, их произношения, а также в ограниченном словарном запасе и ошибках при построении предложений.

Т.Б. Филичева дополнила классификацию Р.Е. Левиной и выделила четвертый уровень речевого развития, при котором у детей фиксируются лишь остаточные, незначительные проявления недоразвития всех компонентов речевой

системы [25]. Этот уровень является индикатором более высокого уровня речевых возможностей ребенка и его потенциала к компенсации и дальнейшему развитию.

В настоящее время, как правило, в школах крайне редко встречаются дети с ОНР I и II уровня, потому что коррекционная работа начинается еще в дошкольном возрасте, и к моменту поступления в школу ребенок выходит на более высокий уровень речевого развития. В связи с этим, дисграфия, как специфическое нарушение письма, как правило, диагностируется у детей с III, IV или III-IV уровнями речевого развития. Особенности проявления этих нарушений у данной категории детей обусловлены как первичным недоразвитием устной речи, так и его влиянием на развитие когнитивных функций.

Как отмечала Р.Е. Левина, навык письма закладывается на более ранних этапах, посредством накопления опыта устной коммуникации и формирования соответствующих обобщений. У детей с речевыми нарушениями, характеризующимися ограниченным опытом речевого взаимодействия и затрудненным фонематическим восприятием процесс формирования этих подготовительных обобщений, необходимых для успешного овладения письмом, существенно осложняется.

Анализ письменных работ обучающихся, представленный в работах А.В. Ястребовой, наглядно демонстрирует уровень развития письменной речи у младших школьников с ОНР 3-4 уровня [44]. Автор подчеркивает, что значительная часть ошибок обусловлена недостаточным развитием лексико-грамматических аспектов речи. В частности, наблюдаются частые нарушения согласования слов, неправильный выбор флексий, некорректное использование глагольных форм, а также многочисленные ошибки в употреблении служебных слов (предлогов, частиц, союзов). В представленных творческих работах (сочинения и изложения) привлекает внимание некорректное построение письменных высказываний. Фиксируется незавершенность и неполнота мысли, пропуск слов или наоборот, их повторение в пределах предложения. В основном используются простые распространенные предложения и предложения с

однородными членами, а в сложноподчиненных предложениях наблюдаются специфические ошибки, связанные с начальным этапом их освоения.

В основе дисграфии у детей с ОНР также лежат нарушения фонематического восприятия, в первую очередь дифференциации фонем. По мнению Г.А. Каше, если у ребенка отсутствует способность к точному различению и выделению отдельных фонем в составе слова, это неизбежно влечет за собой ошибки на письме, проявляющиеся в виде замен букв. И.Н. Садовникова подчеркивает, что наиболее часто данная категория ошибок затрагивает гласные, ввиду их менее отчетливого звучания в условиях спонтанной речи, и согласные, характеризующиеся акустическим или артикуляционным сходством (парные звонкие/глухие, твердые/мягкие согласные звуки, свистящие, шипящие, сонорные звуки, аффрикаты) [37]. Как правило, подобные ошибки не обусловлены нарушениями звукопроизношения, поскольку коррекция произносительной стороны речи обычно проходит в дошкольном возрасте и на начальных этапах обучения в первом классе.

Несформированность операций языкового анализа и синтеза является еще одним ключевым фактором, обуславливающим возникновение дисграфии у младших школьников с ОНР. Как отмечают ведущие отечественные логопеды, такие как Р.И. Мастюкова и Л.Н. Ефименкова, трудности в проведении фонематического и слогового анализа, а также в различении границ слова в потоке речи, приводят к формированию специфических, глубоко укорененных ошибок на письме. О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович связывают данные ошибки с недостаточной способностью обрабатывать слухоречевую информацию [9]. Работы детей с преобладающим нарушением языкового анализа характеризуются пропусками или добавлениями, заменами, перестановками букв и слогов, слов. Чаще других пропускаются согласные буквы, входящие в слоги со стечением согласных, а также слогаобразующие гласные, что свидетельствует о неспособности обучающихся с ОНР выделить все фонемы в составе слова. На уровне слова могут проявляться персеверации и элизии, антиципации слогов. При нарушении анализа на уровне предложения проявляются

трудности в различении границ между словами, что приводит к слитному написанию частей предложения или, наоборот, к излишнему разделению слов, что нарушает целостность восприятия синтаксических единиц.

Оптическая дисграфия у детей с ОНР проявляется в зеркальном написании букв (например, заглавных букв Э, Е, Ч, У), что указывает на специфические нарушения пространственных представлений. Помимо зеркальных ошибок у детей с ОНР наблюдаются добавления или, наоборот, пропуски элементов букв (например, м-л, и-ш, ц-щ), что говорит о недостаточном уровне сформированности зрительного гнозиса. Кроме перечисленных ошибок в работах детей в большом количестве присутствуют смещения букв, имеющих визуальное (графическое) сходство. В настоящее время этот тип ошибок представляет собой наиболее дискуссионную категорию нарушений письма и анализируется с позиций различных теоретических подходов. И.Н. Садовникова определила, что смешиваются те буквы, у которых одинаково пишется первый элемент (м-л, и-ш, и-у, п-т) [37]. Ученик не способен удержать двигательную программу, вследствие чего неверно определяет количество и последовательность элементов. Данное исследование указывает, что эти ошибки происходят не столько из-за визуального сходства букв, сколько из-за нарушения серийной организации движений.

В отличие от специфических языковых дефицитов, наблюдаемых у младших школьников с ОНР, нарушения письма у детей с ЗПР обусловлены не изолированными речевыми проблемами, а представляют собой проявление комплексной недостаточности ряда вербальных и невербальных психических функций, вовлеченных в процесс письма, причем степень выраженности этой недостаточности может варьироваться.

В современной психологической и педагогической практике понятие «задержка психического развития» относится к детям с легкими формами органической недостаточности центральной нервной системы. ЗПР характеризуется замедленным темпом созревания отдельных психических функций, эмоционально-волевой и личностной сферы, что приводит к несоответствию их уровня возрастным нормам развития [15]. В отечественной

практике наиболее широко применяются две классификации, которые опираются на клинические проявления. Одна из них, предложенная Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, определяет две основные формы: психический и психофизический инфантилизм, а также состояния, связанные с истощением нервной системы - астенические и церебрастенические. Другая классификация, разработанная К.С. Лебединской, основана на причинах возникновения ЗПР, выделяя четыре клинических варианта: конституциональный, психогенный, соматогенный и церебрально-органический. Конституциональная ЗПР характеризуется незрелостью эмоционально-волевой сферы, преобладанием игровой мотивации, поверхностными, но яркими эмоциями, легкой внушаемостью. Соматогенная ЗПР вызвана соматической ослабленностью (хронические заболевания и инфекции, аллергии и т.д.) ребенка. Психогенная ЗПР связана с негативным влиянием окружающей среды и воспитания. Церебрально-органическая ЗПР отличается более выраженными и устойчивыми нарушениями как в эмоциональной, так и в познавательной сфере, обусловленными поражением головного мозга и требует комплексного, интенсивного медико-психолого-педагогического вмешательства.

Е.А. Логинова отмечает, что у детей, особенно в начале школьного обучения, проявления ЗПР часто схожи. К школьному возрасту клинические различия становятся менее выраженными, а неврологические и психопатологические симптомы обычно носят сглаженный характер, поэтому особенно важны психологические и педагогические исследования, направленные на выявление механизмов и конкретных проявлений нарушений в психической и познавательной сферах детей [24].

ЗПР является обратимым нарушением: по мере взросления ребенка и оказания ему своевременной психолого-медико-педагогической помощи данное состояние корректируется. В силу своих психофизиологических особенностей данная нозологическая группа имеет предрасположенность к нарушениям процесса письма, и как следствие, большую распространённость дисграфии среди младших школьников с ЗПР [15].

У детей с ЗПР встречаются те же специфические ошибки письма, что и у детей с ОНР, однако, в письменных работах младших школьников с ЗПР сложнее выделить преобладание какого-либо одного типа ошибок, тогда как в работах младших школьников с ОНР среди разных типов ошибок выделяются доминирующие [15]. Определение основного дефицита зачастую представляет собой значительную трудность, поскольку недостаточность одних функций негативно влияет на работу даже относительно сохранных когнитивных процессов. В совокупности эти факторы приводят к системному характеру нарушений процесса письма у детей с ЗПР.

Исследования Ю.Г. Демьянова и В.А. Ковшикова предполагают, что трудности с письмом у детей с ЗПР возникают не только из-за нарушений устной речи, но из-за недостаточного развития произвольного внимания, зрительного восприятия, зрительной и слуховой памяти. Наряду с нарушениями речевых процессов, могут присутствовать нарушения в области динамического праксиса, слухомоторной и оптико-моторной координации. Эти дефициты затрудняют формирование автоматизированного навыка письма.

К особенностям дисграфии у детей с ЗПР следует отнести и то, что она возникает и протекает на фоне характерной для школьников с ЗПР низкой работоспособности и неполноценной саморегуляции в деятельности (что обусловлено слабостью работы 1 и 3 блоков головного мозга). Данная особенность обуславливает резкие проявления истощаемости даже в процессе выполнения одного письменного задания. Это отражается на количестве и характере ошибок на письме: к концу работы число специфических ошибок увеличивается, проявляется их большее разнообразие [15]. Недостаточность внимания, обуславливающая низкий самоконтроль при письме, приводит к тому, что дети не замечают допущенные ошибки ни во время записи, ни при ее проверке, тем самым закрепляя их в навыке. Перечисленные сложности особенно заметны при написании диктантов [15].

Можно сделать вывод, что особенности проявления нарушений письма у младших школьников с ОНР в первую очередь обусловлены системным

характером речевого дефекта, а при ЗПР данные нарушения усугубляются дефицитом развития когнитивной, эмоционально-волевой и личностной сфер. Для эффективной логопедической помощи обучающимся с нарушениями письма важно понимать, какие конкретно факторы влияют на их трудности. Успешная коррекция таких нарушений в первую очередь заключается в выявлении ведущих механизмов нарушения. Коррекция нарушений письма у младших школьников с ОНР и ЗПР требует комплексного дифференцированного подхода, направленного на преодоление как речевых дефектов, так и связанных с ними психических функций, с обязательным учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

#### **1.4. Анализ существующих подходов к диагностике и коррекции нарушений письма у младших школьников**

Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников с ОНР и ЗПР являются сложным, многоаспектным процессом, требующим комплексного подхода. Успешность коррекционной работы напрямую зависит от точности и полноты диагностики, выявления специфических механизмов нарушения, обусловленных первичным дефицитом речевых и неречевых компонентов. В параграфе представлен анализ существующих подходов к диагностике и коррекции нарушений письма у данных категорий детей.

При проведении диагностики учитываются следующие принципы [14]:

1. Принцип системности, исходя из которого обследуются все компоненты речевой системы.
2. Принцип развития, заключающийся в выявлении тех умений, появление которых находится в зоне ближайшего развития. Исходя из этого принципа диагностика строится на учете ведущего вида деятельности. В контексте младшего школьного возраста таковым является учебная деятельность.

3. Принцип связи речи с другими психическими процессами, учитывающий, что нарушения процесса письма не являются изолированными и сопровождаются расстройствами других неречевых функций.

Современные методы выявления нарушений письма включают в себя логопедический, нейропсихологический и психологический подходы [9].

Согласно стратегии, предложенной О.Е. Грибовой, диагностика нарушений письма проводится по принципу от общего к частному и начинается с анализа письменной речи, затем переходит к устной [14].

Перед проведением самого логопедического обследования, логопед проводит ориентировочный этап для дальнейшего определения направлений диагностики. Этот этап включает в себя предварительное изучение нескольких самостоятельных письменных работ ребенка, чтобы выявить стойкость и многообразие ошибок. Исходя из полученных данных подбирается необходимый диагностический материал, незнакомый ребенку и определяется вид письменной работы, которая будет предложена в рамках логопедического обследования: диктант, списывание, творческие задания.

Отдельное исследование процессов списывания и письма под диктовку способно предоставить ценную информацию о причине дисграфических ошибок. Так, например, если в процессе письма под диктовку наблюдается значительное количество специфических ошибок, тогда как при списывании они практически не встречаются, это может указывать на наличие проблем с переработкой слухоречевой информации, что требует более детального изучения данного функционального аспекта письма [12]. Творческая работа позволяет оценить умение строить связные, логичные и последовательные высказывания, определить используемый синтаксис, а также выявить лексико-грамматические ошибки на письме.

Письменная работа должна иметь ограниченный объем и время на ее выполнение, что позволяет логопеду также оценить способность ребенка к планированию и распределению времени, избежать переутомления, что важно для дальнейшего обследования.

После написания письменных работ проводится анализ допущенных ошибок и на основании полученных данных определяются те компоненты, которые необходимо углубленно изучить, чтобы понять причину и механизмы допущенных ошибок. Необходимо оценить сформированность устноречевых и неречевых процессов, нарушения которых в изолированной форме встречаются достаточно редко. Дальнейшая диагностика включает комплексное обследование звукопроизношения и слоговой структуры слова, уровня сформированности фонематических процессов, лексико-грамматического строя, связной речи, а также предъявляются неречевые пробы, направленные на изучение зрительного восприятия и объема произвольного внимания, зрительно-моторной координации, пространственных представлений, серийной организации движений.

Обследование устноречевых процессов начинается с оценки особенностей связной речи. Могут предъявляться следующие пробы:

- Пересказ прочитанного текста.
- Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
- Составление повествовательного или описательного рассказа на актуальную и интересную для ребенка тему (например «Мой домашний питомец», или «Как я ходил в цирк» и т.д.).

Данные пробы являются многофункциональными и позволяют сразу обнаружить фонетические нарушения, оценить объем словарного запаса, выявить грамматические ошибки (несогласованность слов в предложении, аграмматизмы) и особенности построения высказывания (какие типы предложений использует, сохраняется ли логичность и последовательность высказывания). Для оценки грамматического строя речи предъявляются пробы на словоизменение (согласование существительных с другими частями речи в роде и числе, образование множественного числа в именительном и родительном падежах) и словообразование (образование относительных и притяжательных прилагательных, названий детенышей).

При наличии нарушенного звукопроизношения в первую очередь проверяется состояние артикуляционного аппарата и артикуляционной моторики. Данные пробы также позволяют выявить состояние кинестетической организации движений органов артикуляции. Сначала ребенку предлагается выполнить артикуляционные упражнения по инструкции, без использования зрительных опор. Но в случае, если ребенок затрудняется, все последующие задания делаются по показу [14]. Оценивается вид неправильного звукопроизношения в разных позициях: от фразовой речи к изолированному произношению. Наличие замен и смещений звуков уже могут указывать на недоразвитие фонематических процессов.

Затем определяется наличие или отсутствие нарушений слоговой структуры. Обучающегося просят назвать картинки или повторить слова сложной слоговой структуры (скакалка, сковорода, космонавт и другие слова различной слоговой структуры).

Большое внимание уделяется обследованию состояния фонематических процессов. Предъявляются пробы для оценки умения дифференцировать фонемы («Выбери картинки на звук», пробы со словами-паронимами). Также предлагается повторить цепочки из трех слогов. Ошибки при выполнении данной пробы также могут указывать на нарушения серийной организации движений [9].

В процессе диагностики уделяется особое внимание развитию навыков языкового анализа и синтеза. Исследуется способность ребенка к определению количества предложений в тексте, а также к установлению числа и порядка слов в предложении. Проводится анализ количества и последовательности слогов в составе 2-4 сложных слов. Оценивается уровень фонематического анализа, включающий определение количества и порядка звуков в словах, а также их позиционирование относительно других звуков.

С точки зрения нейропсихологии, дисграфия возникает из-за нарушений в работе функциональной системы, отвечающей за процесс письма.

Т.В. Ахутина, Л.В. Яблокова, основываясь на работах А.Р. Лурия, предложили набор тестов, предназначенные для оценки функционирования всех

трех блоков головного мозга, которые играют ключевую роль в процессе письма [9].

Недостаточная активация первого блока снижает общую работоспособность и устойчивость внимания, что критически важно для длительного процесса письма. Специалистом оценивается его состояние в течение проведения всей диагностики. Показательными пробами для оценки этого компонента являются таблицы Шульте и корректурные пробы, которые представляют данные об объеме, устойчивости и переключаемости внимания.

В рамках диагностики важно оценить состояние зрительного, слухового, кинестетического анализаторов, а также уровень сформированности пространственной ориентировки. За работу перечисленных анализаторов отвечает второй функциональный блок.

Следующие пробы направлены на исследование слухового восприятия и слухоречевой памяти:

– Восприятие и воспроизведение ритмов по слуховому образцу («Я буду стучать, продолжи как я», «Посчитай, сколько раз я стукну»).

– Запоминание и повторение групп слов.

Для обследования зрительного восприятия, дефицит которого ведет к оптическим ошибкам, предлагаются пробы на опознание наложенных, зашумленных или незаконченных изображений («Что забыл нарисовать художник?»). Стимульный материал для этих заданий хорошо представлен в пособии Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой «Диагностика развития зрительно-вербальных функций» [6]. Помимо зрительного восприятия, авторы рекомендуют оценить уровень зрительной памяти, предложив ребенку запомнить и затем нарисовать пять фигур, образец при этом показывается не более пяти раз.

Обязательным компонентом процесса письма является зрительно-пространственная ориентировка (обработка полимодальной информации), за которую отвечает теменно-височно-затылочная зона. Для оценки сформированности понимания схемы тела предлагается проба Хэда, которая заключается в повторении ребенком определенных положений рук за

специалистом. Еще одной диагностической методикой данного компонента являются кубики Кооса. Ученику предлагается 4 задания разных видов сложности, заключающихся в составлении определенной фигуры из кубиков.

Для оценки работы третьего блока, отвечающего за произвольную регуляцию и серийную организацию движений авторами предлагаются следующие пробы:

- Графическая проба «Заборчик».
- Проба «Кулак-ребро-ладонь».
- Пробы «Реакция выбора», «Пятый лишний» для выявления уровня сформированности контроля и программирования действий.

Кроме перечисленных проб, для дополнительного анализа сформированности компонентов познавательной деятельности актуальным будет использование учительского опросника Е. Л. Шепко и С. А. Домишкевича, который понятен и удобен для педагогов. Авторы предлагают ответить на несколько вопросов, исходя из метода наблюдения за ребенком. Каждый ответ оценивается в определенное количество баллов. Чем выше балл, тем более сформированным считается компонент.

На основе результатов проведенной диагностики учитель-логопед составляет индивидуальный план и разрабатывает рабочую программу коррекционного курса, учитывающую все выявленные особенности и направленную на комплексное воздействие. Работа ведется как по профилактике ошибок, так и по их преодолению, с использованием методов, адаптированных к особенностям детей с ОНР и ЗПР. Коррекция дисграфии осуществляется неразрывно с логопедической работой по преодолению нарушений устной речи у обучающихся с ОНР.

Методический подход А.В. Ястребовой, предназначенный для коррекции дисграфии у младших школьников, фокусируется на улучшении навыков устной речи, стимулировании речемыслительных процессов и создании благоприятных психологических основ для успешного обучения [44].

Р.И. Лалаева предлагает вести коррекционную работу с точки зрения дифференцированного подхода, с учетом типа дисграфических ошибок [23].

При обнаружении недостатков звукопроизношения в процессе логопедического обследования коррекционная работа начинается с устранения данного дефекта в рамках индивидуальных занятий. Если данные нарушения не были выявлены, то логопедическая работа по устранению нарушений письма ведется на подгрупповых занятиях.

В случае коррекции ошибок, связанных с нарушением фонемного распознавания, в первую очередь, работа заключается в формировании умения дифференцировать смешиваемые фонемы. Процесс коррекции строится поэтапно, начиная с уточнения артикуляционных и акустических признаков изолированных звуков. Далее следует переход к дифференциации смешиваемых фонем в различных речевых единицах: в слогах, словах, предложениях и, наконец, в связной речи. Данный подход позволяет сформировать у ребенка устойчивую способность к различению звуков речи, что является фундаментом для правильного написания слов.

Когда дисграфия обусловлена трудностями в области языкового анализа, коррекционная работа организуется по принципу «от общего к частному». Это означает, что процесс начинается с анализа более крупных речевых единиц, таких как текст и предложение, и постепенно переходит к более мелким составляющим - слоговому и звуковому анализу. Такой метод позволяет ребенку сначала освоить структуру более сложных речевых конструкций, а затем перейти к детальному разбору их компонентов, что способствует преодолению нарушений в области анализа и синтеза звукового состава слова.

Преодоление аграмматической дисграфии предполагает комплексную работу, одной из ключевых задач которой является накопление и активизация словарного запаса. Особое внимание уделяется развитию навыков правильного подбора и употребления лексем различных лексико-грамматических категорий, включая номинативный, предикативный словарь, словарь признаков и служебных частей речи. В рамках данной работы школьников обучают подбирать слова с противоположным значением, близким значением, а также обобщающие понятия.

В плане развития грамматического строя речи выделяются три направления: словоизменение, словообразование и синтаксис. Коррекционная работа по данным направлениям подробно описана в научно-практических пособиях Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, А.В. Ястребовой и других авторов. Данные направления объединяет общая задача - формирование языковых обобщений. Коррекция перечисленных направлений способствует формированию грамматически правильной и логически связной устной речи, что, в свою очередь, положительно сказывается на письме.

Коррекция оптической дисграфии заключается в формировании пространственных представлений и зрительных функций. Большое внимание уделяется запоминая образа буквы, ее элементов, а также выделение различий с другими, сходными по написанию буквами. В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, предлагают различные виды конструирования букв (обведение по контуру, лепка, ощупывание, разбор буквы по элементам и ее выкладывание), что обеспечивает опору не только на зрительное восприятие, но и на тактильные ощущения и формирует пространственные представления [23]. Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая говорят о важности оречевления данных упражнений, что способствует лучшему усвоению зрительного образа буквы [9]. Используются различные приемы для запоминания зрительного образа букв (стихотворения, подбор сходных по форме предметов). В работу обязательно включаются ряд упражнений по развитию зрительного восприятия, внимания и памяти. Традиционно используются зашумленные изображения, соотнесение изображения с его контуром, поиск предметов на картинке или одинаковых изображений (например, букв). При этом обращается внимание на существенные элементы предмета.

Еще одной целью при коррекции дисграфии является формирование у ребёнка чётких пространственных представлений, начиная с уточнения понимания схемы своего тела (обучение дифференциации понятий «слева - справа», «вверху - внизу», «спереди - сзади»). Затем усвоенные навыки переносятся на окружающее пространство, предлагаются упражнения на определение положения предметов

относительно себя и других объектов. После освоения данного этапа ребенок переходит к работе с плоскостным пространством, включающую в себя ориентацию на листе бумаги, удержание рабочей строки, следование принятым направлениям при письме букв и их элементов (слева направо, сверху вниз). Более поздним этапом в развитии понимания пространственных отношений являются квазипространственные представления, т.е. словесные способы описания пространства и времени. Сформированные квазипространственные представления включают в себя правильное использование падежных, сравнительных и сложных логико-грамматических конструкций, а также корректное понимание и употребление предлогов. Ключевым аспектом в развитии понимания логико-грамматических конструкций является освоение обратимых предложных конструкций, поскольку именно они представляют собой основные затруднения. Для развития понимания предлогов могут использоваться схемы или картинки, которые наглядно передают их пространственные значения.

При наличии регуляторных трудностей в коррекционной работе обязательно используются упражнения по развитию серийной организации движений. Данное направление включает в себя письменное повторение учениками графических элементов, способствующих контролю направления и переключения движений руки. При этом на начальных этапах, для удержания ритма рисунка, используется прием оречевления действий, что также помогает осуществлять планирование и осознанный контроль деятельности. В дальнейшем проговаривание уже не требуется, т.к. автоматизированное действие со временем интериоризируется, переходит во внутренний план. Кроме графических упражнений, на уроке могут применяться различные пальчиковые гимнастики и нейроупражнения, которые также способствуют развитию кинетической организации движений.

Помимо переключения движений, работа ведется и по развитию других высших психических функций (ВПФ), что также тренирует произвольную регуляцию. Это могут быть упражнения и игры на разные виды внимания и памяти, логические игры на развитие мышления (исключение лишнего, нахождение закономерностей и т.д.). Также полезно включать в занятия упражнения,

требующие установить последовательность действий, причинно-следственную связь.

Перечисленные выше приемы и методы могут применяться не только для коррекции нарушений письма, но и для предупреждения, профилактики данных нарушений.

### **Выводы по главе 1**

Изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет заключить, что освоение навыка письма представляет собой сложный психофизиологический процесс. Его успешность обусловлена как слаженной работой всех трех отделов головного мозга и нормальным функционированием всех анализаторных систем, так и наличием сформированных речевых и когнитивных предпосылок, заложенных на ранних стадиях развития. К ним относятся развитие фонематических процессов, сформированность лексико-грамматического строя и связной речи, развитие зрительно-пространственных представлений, произвольного внимания, серийной организации движений, а также развитие регуляторных процессов.

Эффективность логопедической помощи прямо зависит от своевременной и точной диагностики, направленной на выявление ведущих механизмов нарушения, а также четкой классификации допущенных ошибок. В контексте нашего исследования актуальна классификация, предложенная Р.И. Лалаевой, основанная на нарушении определенных операций письма. Необходимость анализа данной классификации продиктована тем, что каждый тип дисграфии уникален не только набором допускаемых ошибок, но специфическим нарушением механизмов, лежащих в основе процесса письма.

Изучая методы и приемы коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР и ЗПР, мы пришли к выводу, что успешная коррекция требует четкого, дифференцированного плана коррекционной работы, которая должна

быть направлена на преодоление глубинных речевых дефектов и связанных с ними психических функций.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

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

Констатирующий эксперимент является ключевым этапом исследования, позволяющим объективно оценить уровень сформированности процесса письма у третьеклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) и третьеклассников с задержкой психического развития (ЗПР).

Цель констатирующего эксперимента: определить, классифицировать и сравнить типы ошибок у третьеклассников с ОНР и ЗПР при письме под диктовку и при записи самостоятельно составленных предложений, определить степень выраженности и качественное разнообразие этих ошибок.

Задачи:

1. Сформировать группы третьеклассников (2 экспериментальных и 1 контрольная) для проведения констатирующего эксперимента.

2. Провести первичный анализ самостоятельных письменных работ обучающихся трех групп и на основе его результатов определить схему диагностики и составить комплекс диагностических заданий для проведения констатирующего эксперимента.

3. Выявить и классифицировать наиболее распространенные типы ошибок у третьеклассников с ОНР и третьеклассников с ЗПР при письме под диктовку и при записи самостоятельно составленных предложений и определить их степень выраженности и качественное разнообразие.

4. Сравнить нарушения письма у третьеклассников с ОНР и третьеклассников с ЗПР.

5. Определение дифференцированного содержания логопедической работы.

Исследование проводилось на базе одной из школ города Красноярска в октябре 2025 года. Всего в начальной школе в классах с нормотипичными сверстниками обучаются 100 учеников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), из

них 23 первоклассника, 20 второклассников, 35 третьеклассников и еще 22 ученика обучаются в 4 классах. Кроме того, в школе обучаются 58 детей с ЗПР, из них 10 учеников обучаются в отдельном классе. Большинству из них рекомендовано логопедическое сопровождение по профилактике или коррекции нарушений письма. В образовательной организации шесть учителей-логопедов, логопедическая работа реализуется на основании заключения ПМПК с письменного согласия родителей или официальных представителей.

Для проведения исследования были скомплектованы три группы: 2 экспериментальные и 1 контрольная. Всего в исследовании приняли участие 30 третьеклассников.

1. Экспериментальная группа 1 - 10 обучающихся по программе АОП НОО для обучающихся с ЗПР, вариант 7.1. Все участники имеют логопедическое заключение «нарушение речи системного характера, нарушения письма и чтения». 100% детей имеют оценку «удовлетворительно» по основным общеобразовательным предметам.

Отбор участников для экспериментальной группы 1 (ЗПР) производился на основании следующих критериев:

- Класс (год обучения): третий год обучения.
- Программа обучения: адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ЗПР, вариант 7.1.
- Наличие логопедического заключения «нарушение речи системного характера», «дисграфия», «нарушения письма и чтения».
- Отсутствие нарушений звукопроизношения.

Ограничивающие факторы при формировании экспериментальной группы 1 из обучающихся с ЗПР:

- Имеющиеся нарушения слуха, зрения.
- Двуязычие (билингвизм).
- Имеющиеся нарушения звукопроизношения.

2. Экспериментальная группа 2 - 10 обучающихся по АОП НОО для обучающихся с ТНР, вариант 5.1. 100% участников имеют логопедическое

заключение «общее недоразвитие речи», «дисграфия». У 30% также выявлена дизорфография. 60% участников имеют 3-4 уровень общего недоразвития речи, 40% - 4 уровень. Все третьеклассники усваивают программу по русскому языку в полном объеме. Половина участников обучаются на «хорошо», другая половина обучающихся имеют отметки «удовлетворительно» и «хорошо».

При комплектации экспериментальной группы 2 (ОНР) учитывались следующие критерии:

- Класс (год обучения): третий год обучения.
- Программа обучения: адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ТНР, вариант 5.1.
- Уровень речевого развития: общее недоразвитие речи III, III-IV, IV уровней.
- Отсутствие нарушений звукопроизношения.

Ограничения для включения обучающихся в экспериментальную группу 2 (ОНР):

- Имеющиеся нарушения слуха, зрения.
- Общее недоразвитие речи II уровня.
- Двуязычие (билингвизм).
- Имеющиеся нарушения звукопроизношения.

3. Контрольная группа - 10 обучающихся с условной нормой речевого развития. Все участники усваивают программу по русскому языку в полном объеме, из них 30% на «удовлетворительно», 40% на «хорошо» и 30% на «отлично».

При формировании контрольной группы были приняты во внимание следующие критерии:

- Класс (год обучения): третий год обучения.
- Уровень речевого развития соответствие условной норме.

Обучающиеся не включались в контрольную группу при наличии:

- Нарушений слуха, зрения, речи или интеллекта.
- Неуспеваемости по какому-либо школьному предмету.

– Двуязычие (билингвизм).

Все участники экспериментальных групп посещают логопедические занятия по коррекции нарушений письма и чтения 2 раза в неделю. Информация об участниках эксперимента была собрана путем изучения психолого-педагогической документации и консультаций с учителями начальных классов и учителями-логопедами.

При организации логопедического обследования мы следовали стратегии, предложенной О.Е. Грибовой, согласно которой диагностика начинается с анализа письменной речи. Этапы диагностики были определены на основе общепринятых методов изучения сформированности процесса письма. Содержание этапов диагностики представлено в виде схемы (Рисунок 1).

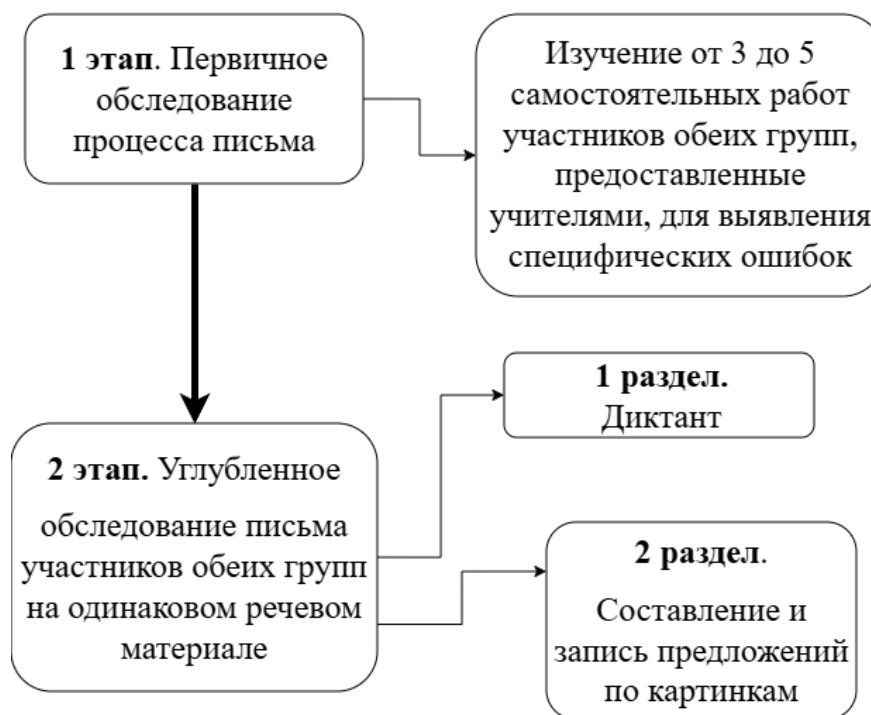


Рисунок 1. Содержание этапов диагностики

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 этапа:

1. Первичное обследование процесса письма.
2. Углубленное обследование процесса письма участников трех групп на одинаковом речевом материале.

На первом этапе был проведен первичный анализ от 3 до 5 самостоятельных работ (диктанты, сочинения, изложения) каждого обучающегося. Основной

задачей данного этапа было определение специфических ошибок и оценка частоты их встречаемости в двух группах третьеклассников. Ошибки, выявленные в каждой группе, были систематизированы в соответствии с предложенной классификацией Р.И. Лалаевой. Результаты классификации ошибок были зафиксированы в таблицах (Приложение А). В процессе анализа фиксировались как систематические, так и единичные ошибки. Полученные результаты первичной диагностики позволили определить направления для дальнейшего исследования.

На основе результатов первого этапа, нами был составлен диагностический комплекс, основанный на стандартных подходах к оценке сформированности навыков письма. Материал для второго этапа диагностики подбирался таким образом, чтобы максимально быстро и точно выявить стойкость, специфичность и систематичность ошибок. Целью данного подбора было подтверждение дисграфической природы ошибок, а не их случайного характера, связанного, например, с невнимательностью ребенка. Главным компонентом нашего диагностического комплекса стал диктант (Приложение Б), текст которого был составлен так, чтобы включить в себя широкий спектр звуков, представляющих трудности для детей: свистящие, шипящие, сонорные, а также пары согласных, различающихся по звонкости/глухости и твердости/мягкости. Такая структура диктанта создавала условия для проявления дисграфических ошибок. Дополнительным фактором, способствующим возникновению оптических и пространственных ошибок, стало использование в начале некоторых предложений редко встречающихся заглавных букв в словах (Ч, У, Ё, Э).

В качестве второго задания были подобраны семь сюжетных картинок, которые требовали самостоятельного составления предложений по ним (Приложение Б). В дальнейшем, это позволило не только выявить ошибки, связанные с нарушениями дифференциации звуков, языкового анализа, оптические ошибки, но и лексико-грамматические ошибки. Участники обеих групп, вместе с экспериментатором, рассматривали предложенные картинки. Экспериментатор, используя наводящие вопросы, помогал актуализировать необходимую лексику, после чего дети самостоятельно формулировали и записывали предложения.

Исходя из вышесказанного, авторский вклад в данной работе заключается в определении общей схемы обследования и подборе речевого и стимульного материала.

На втором этапе эксперимента было осуществлено фронтальное предъявление диагностических заданий всем участникам обеих групп. После проверки работ, выявленные ошибки были классифицированы и отражены в табличной форме (Приложение В).

Для обработки полученных данных мы использовали методы описательной статистики, позволяющие наглядно представить результаты исследования, а также интерпретационные методы (количественно-качественный сравнительный анализ распространенности, количества и характера ошибок участников трех групп).

Была определена степень выраженности специфических ошибок, а также их качественное своеобразие. Сформулированы выводы относительно сочетаемости типов ошибок у участников трех групп. Представленные данные оформлены в виде таблиц и гистограмм.

## **2.2. Количественно-качественный сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента**

Обратимся к количественно-качественному анализу специфических ошибок по каждому этапу.

На первом этапе обследования письма проводился анализ контрольных письменных работ обучающихся (диктантов, сочинений и изложений), выполненных в классе. Результаты анализа представлены в таблицах (Приложение А). На гистограмме (Рисунок 2) представлен сравнительный анализ распространенности различных типов дисграфических ошибок среди участников трех групп.

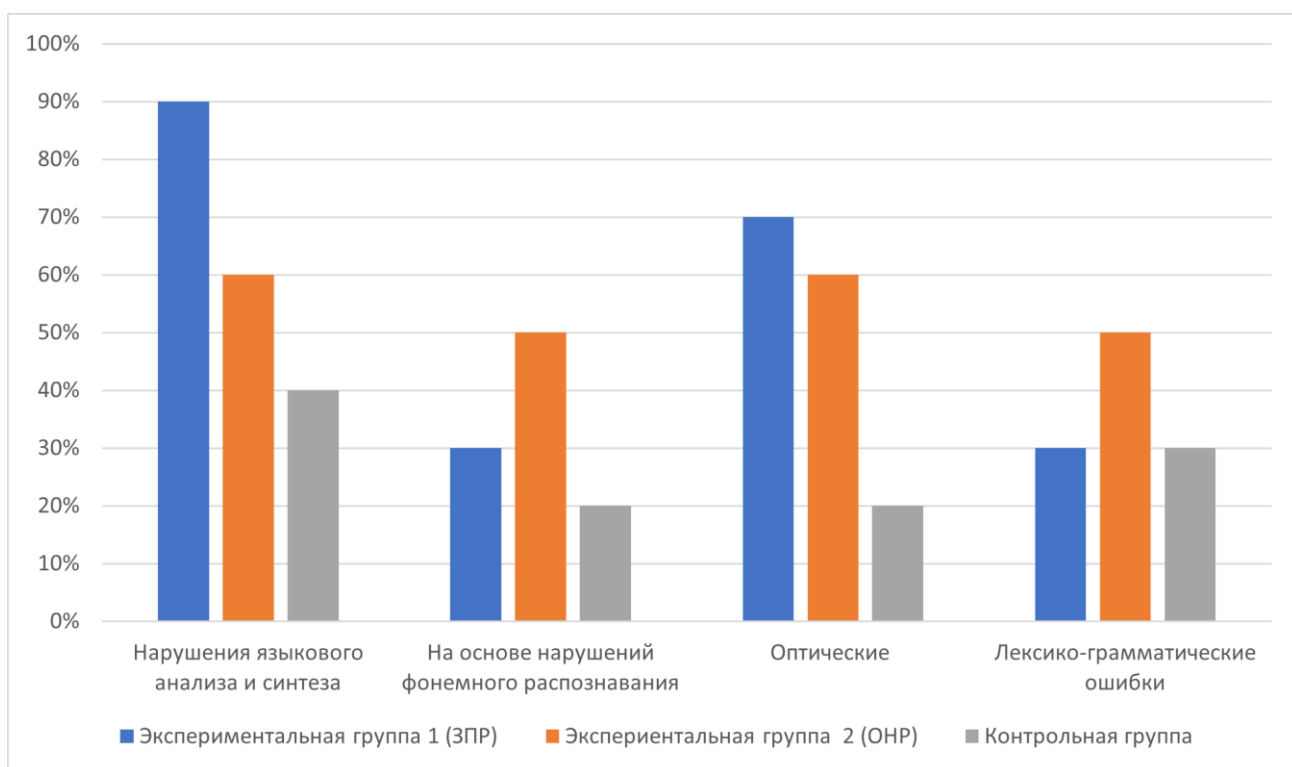


Рисунок 2. Распределение респондентов на группы в зависимости от наличия или отсутствия различных типов специфических ошибок в письменных работах на первом этапе констатирующего эксперимента (% от максимального количества участников)

Представленные данные на Рисунке 2, показывают, что специфические ошибки свойственны как обучающимся с ЗПР и ОНР, так и обучающимся с условной нормой речевого развития, однако, количественный анализ показывает, что обе экспериментальные группы демонстрирует более высокую распространенность всех типов ошибок по сравнению с контрольной группой.

После первичного анализа работ участников трех групп можно сделать вывод, что у третьеклассников с ЗПР доминируют ошибки, связанные с нарушением языкового анализа, и встречаются у 90% участников эксперимента. При этом у обучающихся с ОНР данный тип ошибок встречается реже, в 60% случаев, однако, на 20% больше, чем у их сверстников с условной нормой речевого развития - 40%.

Заметна разница в количестве ошибок фонемного распознавания: 50% детей с ОНР и 30% детей с ЗПР имеют ошибки данного типа, в то время как в

контрольной группе этот показатель составляет всего 20%. Это ключевое различие, указывающее на высокую зависимость процесса письма от развития фонематических процессов у детей с ОНР и ЗПР.

В обеих экспериментальных группах было выявлено наличие оптических ошибок, связанных с нарушениями зрительного гнозиса и пространственных представлений. Дети с ЗПР допускают такие ошибки в 70% случаев, а третьеклассники с ОНР в 60%, что в 3 раза больше, чем у участников контрольной группы.

Анализ данных показал, что среди трех групп, учащиеся третьего класса с ОНР характеризуются наибольшей частотой лексико-грамматических нарушений, 50% участников допустили ошибки данного типа. В то же время, дети с ЗПР и ученики контрольной группы демонстрируют схожий и более низкий уровень ошибок, достигающий 30%.

Важно отметить, что таблица не содержит сведений о частоте встречаемости ошибок, что является важным фактором, поскольку дисграфия диагностируется на основе систематически повторяющихся ошибок. Следовательно, нельзя говорить о наличии нарушений письма, если в работах встречаются лишь единичные случаи ошибок, поэтому возникает необходимость дальнейшего сравнения степени распространённости и количества ошибок на одинаковом речевом материале.

Второй этап констатирующего эксперимента был проведен с использованием разработанного нами диагностического комплекса. С участниками трех групп был проведен диктант и составлены 7 предложений по картинкам. Для сравнительного анализа были проанализированы дисграфические ошибки разных типов в каждой из трех групп.

Данные об общем количестве ошибок языкового анализа отражены в таблице (Приложение В) и в гистограмме (Рисунок 3).

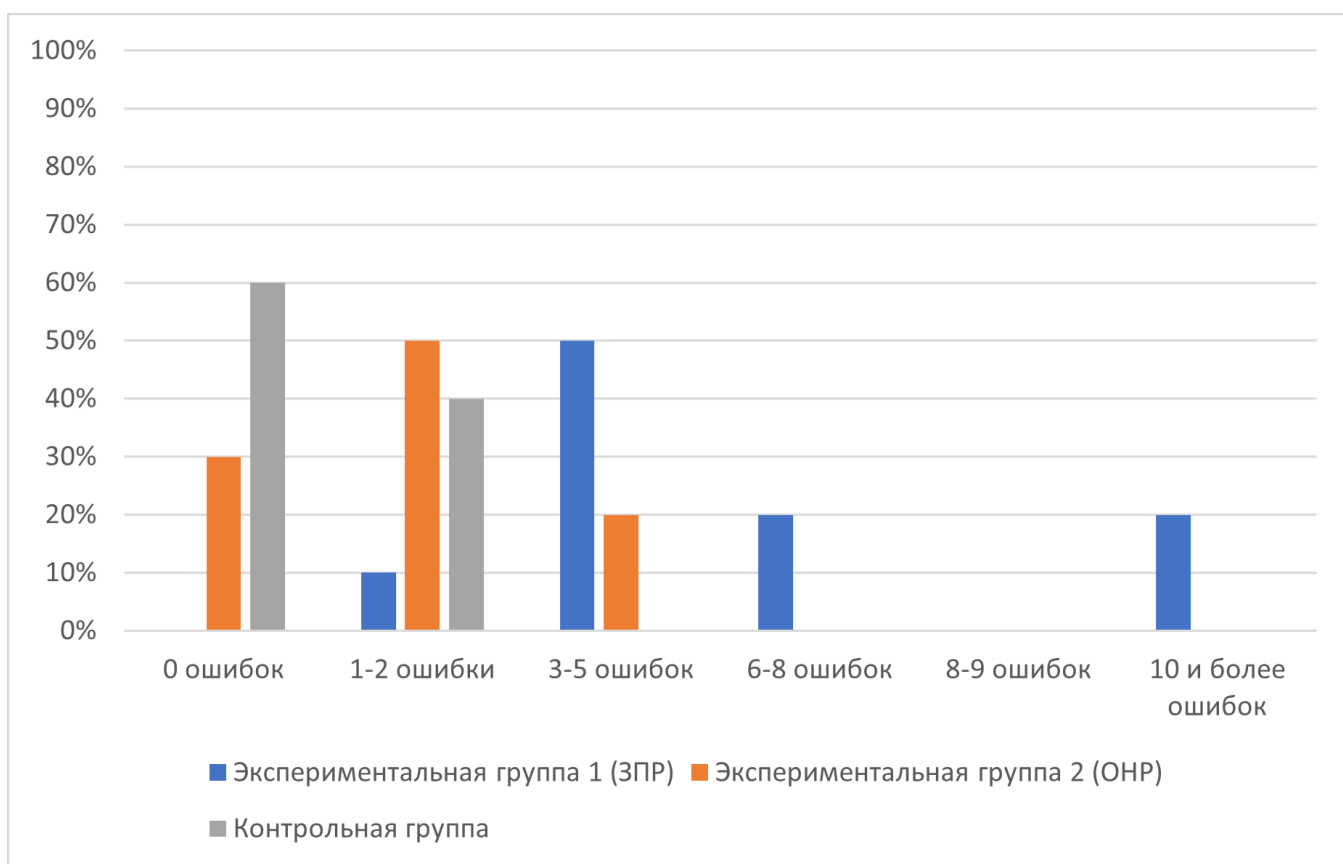


Рисунок 3. Распределение респондентов на группы в зависимости от количества ошибок, связанных с нарушениями языкового анализа (% от максимального количества участников)

Данная гистограмма демонстрирует, что в контрольной группе больше учащихся справились без ошибок (60%) и отсутствуют многочисленные ошибки, при этом в экспериментальных группах заметная доля участников допустила серьёзные, многочисленные ошибки, связанные с нарушением языкового анализа. Участники с ЗПР демонстрирует значительно больший разброс и более высокую частоту ошибок, связанных с трудностями языкового анализа, по сравнению с другими группами: все участники с ЗПР допустили ошибки этого типа, тогда как в контрольной группе 60% участников, а в экспериментальной группе третьеклассников с ОНР 30% участников не допустили ни одной ошибки. А.Н. Корнев связывал подобные нарушения у учащихся с ЗПР с тем, что овладение языковым анализом и синтезом зависит не только от языковой зрелости, но и от интеллектуальных предпосылок и способностей [20]. У детей с ЗПР нарушения языкового анализа проявляются наиболее выражено и вариативно: значительная

часть группы (по 20%) допускает 6-8 ошибок и 10 и более ошибок. В группе участников с ОНР были зафиксированы единичные ошибки в работах: два участника допустили по две ошибки, и, в то же время, в этой группе были выявлены случаи наличия трех и пяти ошибок.

В экспериментальных группах ошибки данного типа проявились на уровне всех речевых единиц. Третьеклассники с ЗПР допускали серьезные искажения, слитное написание нескольких слов («наветкараспупочи» вместо «на ветках распустились почки»), в работах участников с ОНР также присутствовали контаминации, но менее грубые («нанебе», «ижучки» и т.д.), и наоборот, отдельное написание частей одного слова («на ступила»). Такие ошибки говорят о несформированности умения определять количество слов в предложении. В обеих экспериментальных группах допускались ошибки по типу персеверации и антиципации слогов («пушитыстые», «с аппетититам»), добавлению лишних слогов («щетебечут» - щебечут), слоговые элизии, что свидетельствует о нарушении слогового анализа, неумении определять количество и порядок слогов в слове. Были отмечены пропуски гласных букв и букв в слогах со стечением согласных («пихот весны», «распутились почки»), что также говорит о необходимости развития фонематического восприятия и звукового анализа и синтеза.

Обратимся к анализу количества ошибок, связанных с нарушением фонемного распознавания (Рисунок 4).

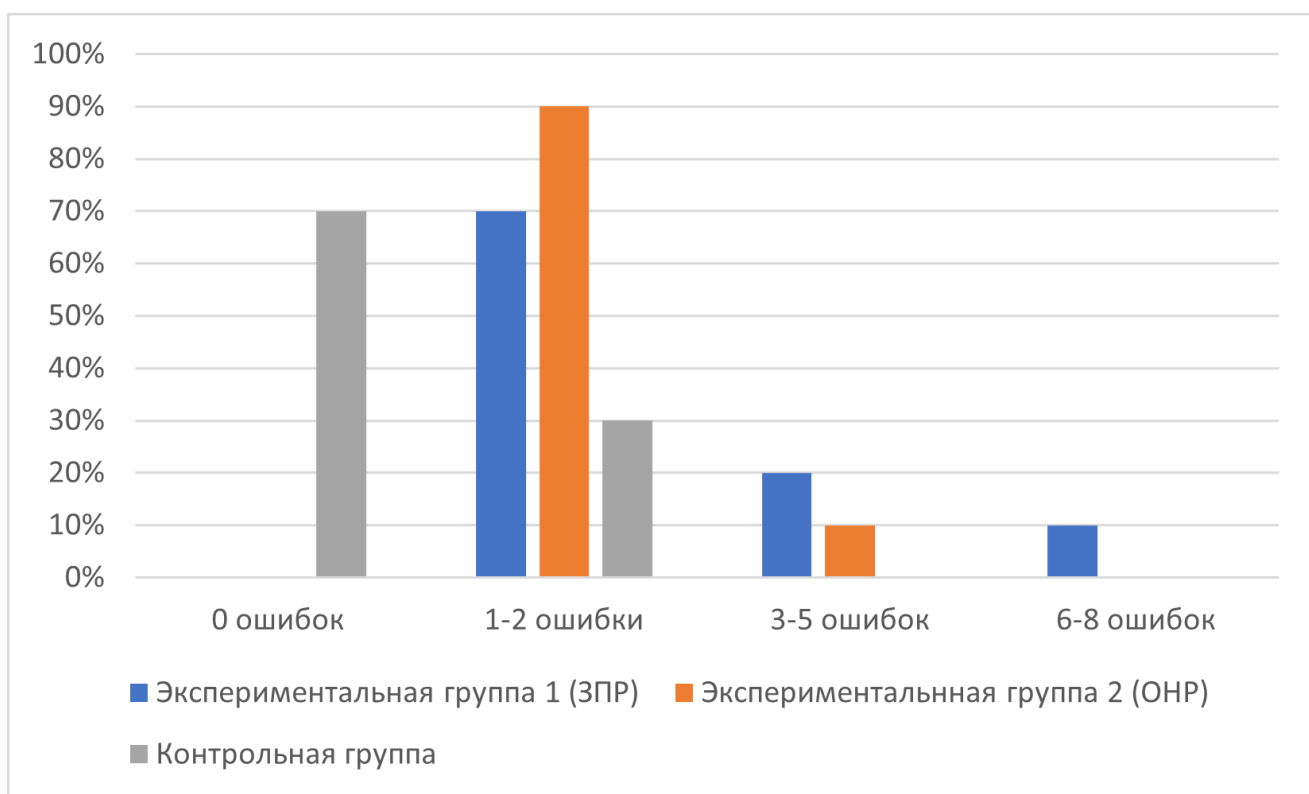


Рисунок 4. Распределение респондентов на группы в зависимости от количества ошибок, связанных с нарушениями фонемного распознавания (% от максимального количества участников)

Данная гистограмма показывает, что подавляющее большинство участников контрольной группы (70%) не допустили ошибок данного типа. Это свидетельствует о нормативном развитии фонематического слуха и отсутствии выраженных трудностей в дифференциации звуков в контрольной группе. В данной группе у 3 участников наблюдались только единичные случаи таких ошибок (1-2 ошибки).

В то же время, экспериментальные группы демонстрирует выраженные трудности в фонематическом распознавании: все участники с ОНР и ЗПР допустили ошибки этого типа. Группа участников с ЗПР демонстрирует более тяжелые и вариативные нарушения: 20% попали в интервал 3-5 ошибок, и 10% - в интервал 6-8 ошибок. В работах 60% участников с ОНР были допущены единичные ошибки, 30% допустили две ошибки, 1 третьеклассник с ОНР допустил сразу три ошибки фонемного распознавания. Важно отметить, что ошибки данного типа были обнаружены и при первичном изучении контрольных работ

третьеклассников с ОНР, что подчеркивает стойкость проявления этого типа ошибок.

Ошибки данного типа у обучающихся с ОНР и ЗПР проявляются в заменах букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки. Наиболее большому количеству замен и смешений были подвержены свистящие, шипящие звуки и аффрикаты («шмель» - шмель, «цкворцов, скворчов» - скворцов, «иц яйца» и др.). Допущены замены букв из-за нарушенной дифференциации звуков по звонкости/глухости, твердости/мягкости («крушит жмель», «шуравли», «журавьи», «песны»). Данные примеры ошибок подтверждают необходимость включения в коррекционные программы интенсивной работы по развитию фонематического слуха и умения различать фонемы.

Представляется необходимость проанализировать количество оптических и оптико-пространственных ошибок (Рисунок 5).

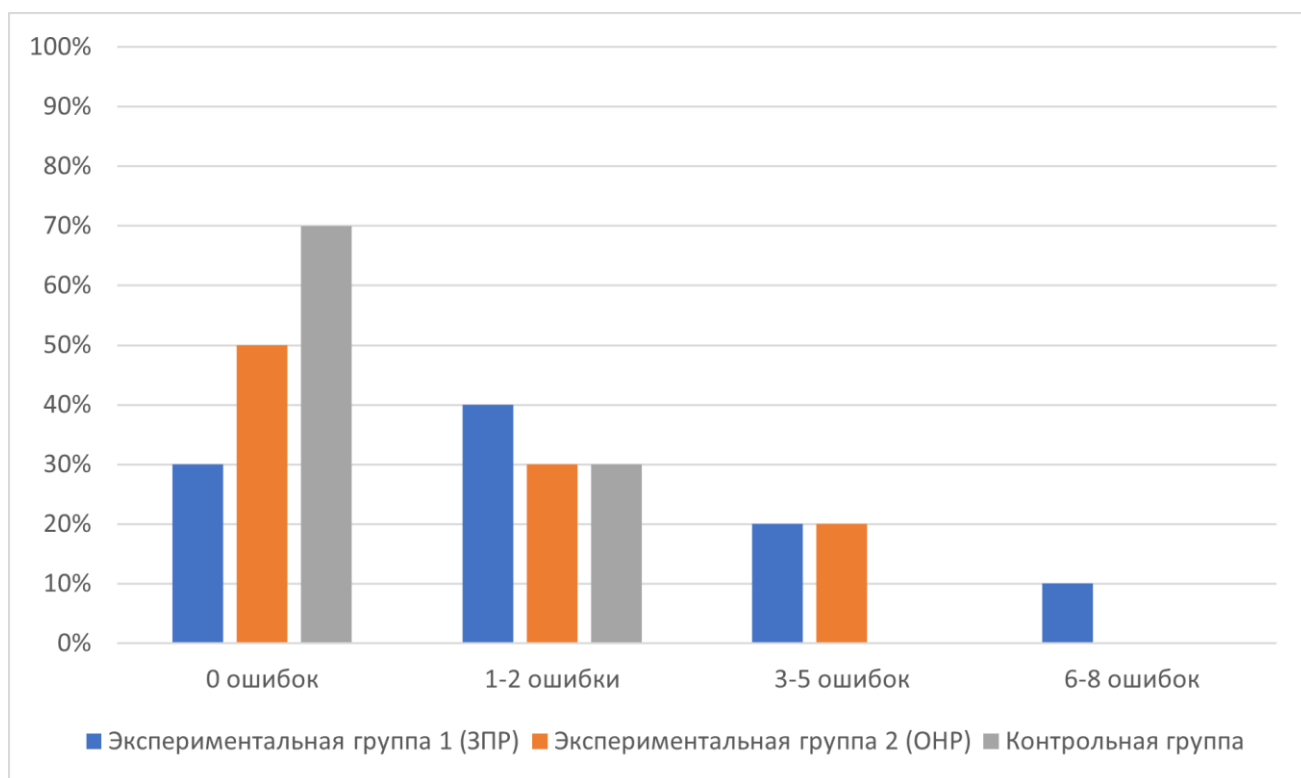


Рисунок 5. Распределение респондентов на группы в зависимости от количества оптических и оптико-пространственных ошибок (% от максимального количества участников)

Большая часть участников контрольной группы (70%) не допустила оптических ошибок. Это свидетельствует о сформированности зрительно-пространственных представлений, зрительного гнозиса, а также зрительно-моторных координаций. 30% процентов обучающихся допустили одну ошибку, при этом повторяющиеся (2 и более ошибок) ошибки отсутствуют. Вероятно, это единичные случаи, связанные с невнимательностью или кратковременным нарушением концентрации внимания.

Обучающиеся с ОНР демонстрируют неоднородность: хотя половина группы справилась без ошибок, 30% учащихся допустили 1-2 ошибок, у 20% участников отмечается наличие 3 и более ошибок в работе.

Группа ЗПР демонстрирует наиболее сложную и неоднородную картину ошибок. Только треть участников (30%) допустили минимальное количество ошибок (1-2). Значительная часть группы (по 20% в каждом случае) допустила от 3 до 5 ошибок. Особое внимание привлекает тот факт, что 10% детей из этой группы совершили 6-8 ошибок, что свидетельствует об устойчивом дефиците зрительно-гностической сферы у детей с ЗПР. Полученные данные согласуются с результатом первичного изучения самостоятельных письменных работ участников эксперимента и указывают на глубокие проблемы с анализом и восприятием зрительной информации.

Оптико-пространственные ошибки у обучающихся с ОНР и ЗПР выражаются в зеркальном написании букв (ошибки данного вида допущены при написании заглавных букв Э, Ё, З), добавлении лишних элементов («на ветках»). Наиболее часто смешению подвергались буквы м-л, п-т, ш-щ («обмаков» - облаков, «лиспочки» - листочки, «шиглов» - щеглов, «на прухлявом пне» и т.д). Говоря об общих особенностях графики, почерк у большинства участников с ОНР и ЗПР неровный, неразборчивый, с неправильным соединением букв, что также указывает на трудности переключения и дифференциации движений.

Особый интерес представляют результаты анализа распространенности лексических и грамматических ошибок (Рисунок 6).

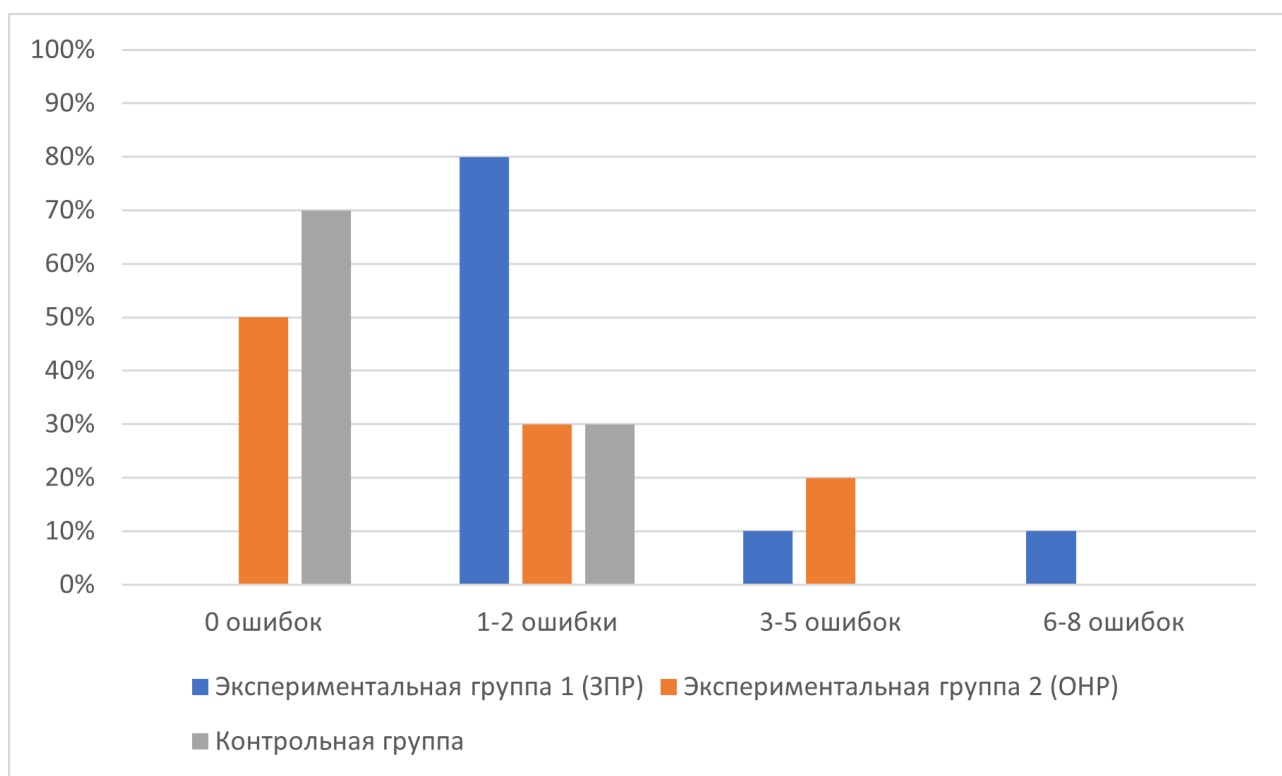


Рисунок 6. Распределение респондентов на группы в зависимости от количества лексико-грамматических ошибок (% от максимального количества участников)

Мы ожидали увидеть более выраженные проявления ошибок данного типа у третьеклассников с ОНР, но разрыв количества обучающихся, не допустивших ни одной ошибки небольшой: 50% участников с ОНР и 70% участников из контрольной группы. Данный факт мы объясняем небольшим количеством предложений, составленных обучающимися самостоятельно в предложенной нами работе (7 предложений), в то время как лексические и грамматические ошибки ярче всего проявляются именно в объемных творческих письменных работах. Также такое количество ошибок также может быть обусловлено влиянием специализированного обучения и коррекционных мероприятий, направленных на формирование лексико-грамматического строя речи. Возможно, систематическая работа по преодолению грамматических трудностей привела к частичной компенсации этих нарушений. Однако, в контрольной группе наблюдались только единичные ошибки данного типа, тогда как в экспериментальной группе 20% участников допустили 3 и более ошибок в одной работе.

Все третьеклассники с ЗПР допустили лексико-грамматические ошибки, при этом 20% детей продемонстрировала многочисленные, совершив от 3 до 5 ошибок, а также от 6 до 8 ошибок.

Большинство ошибок в экспериментальных группах было связано с образованием притяжательного прилагательного «ежиная». Примерами таких ошибок служат «в ежатой норе», «в ежачьей норе», «в ежаной норе». Помимо этих ошибок, наблюдался неправильный подбор лексем («нахмурил губы», «замкнул губы», «загнул брови», «скорчил брови», «схмурил губы»). Были допущены ошибки согласования слов в предложении («звонкий песни», «растут опяты»).

Таким образом, результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что предложенный комплекс заданий продемонстрировал устойчивость и системный характер специфических ошибок у третьеклассников с ОНР и ЗПР, а также позволил определить направления для дальнейшей коррекции навыков письма у обеих нозологических групп, указав на наиболее слабые его аспекты.

Нами были обобщены данные о распространенности и качественном своеобразии специфических ошибок в трех группах. С этой целью определены максимальное и минимальное количество ошибок, допущенных на втором этапе, а также медиальное значение по каждой группе. Результаты анализа данных о распространенности ошибок у обучающихся трех групп представлены в таблице 1.

Таблица 1. Количественный анализ распространённости специфических ошибок у обучающихся трёх групп (количество ошибок)

Типы ошибок	Экспериментальная группа 1 (ЗПР)			Экспериментальная группа 2 (ОНР)			Контрольная группа		
	Минимальное значение	Максимальное значение	Медиана	Минимальное значение	Максимальное значение	Медиана	Минимальное значение	Максимальное значение	Медиана
Нарушения языкового анализа	1	21	5	0	5	0,5	0	2	0

На основе нарушений фонемного распознавания	1	7	3	1	3	1,5	0	2	0
Оптические	0	6	1,5	0	4	0,5	0	1	0
Лексические и грамматические ошибки	1	7	2	0	2	1	0	1	0

На основе анализа максимального значения, представленного в таблице 1, становится очевидным, что учащиеся с условной нормой речевого развития допускают лишь отдельные, единичные ошибки, тогда как обучающимся с ОНР и ЗПР свойственны систематические и устойчивые повторения одних и тех же ошибок.

Нарушения языкового анализа наиболее выражены у группы ЗПР, где максимальное количество ошибок данного типа достигает 21, что значительно превышает максимальные значения в группе детей с ОНР и в контрольной группе. Минимальное число ошибок - 1, что также говорит о том, что у всех обследованных детей с ЗПР присутствовали эти ошибки. Среди участников контрольной группы и участников с ОНР были дети, которые не допустили ни одной ошибки данного типа, однако, медиальное значение отличается и говорит о большей частоте встречаемости ошибок в экспериментальной группе третьеклассников с ОНР, чем у их сверстников с условной нормой речевого развития.

Максимальное количество ошибок на основе нарушений фонемного распознавания также выше в экспериментальных группах, чем в контрольной. Группа ЗПР демонстрирует более тяжелые случаи, чем группа ОНР, однако, медиальное значение указывает на то, что ошибки фонемного распознавания являются более типичными и частыми для третьеклассников с ОНР. Это подтверждает и показатель минимального значения: все дети с ОНР допустили ошибки данного типа.

Анализируя распространенность оптических ошибок, отмечается, что во всех трех группах были участники, не допустившие ошибки данного типа. Однако, в

экспериментальных группах максимальное количество оптических ошибок превышает максимальное значение в контрольной группе. Контрольная группа демонстрирует значительно меньшую выраженность оптических ошибок не только по максимальному значению, но и по медиане. В экспериментальной группе третьеклассников с ЗПР оптические ошибки встречаются чаще и в большем объёме.

При анализе распространенности лексических и грамматических ошибок мы ожидали увидеть более выраженные проявления ошибок данного типа у третьеклассников с ОНР, однако участники с ЗПР демонстрируют большее максимальное значение. Среди обучающихся с ОНР и участников контрольной группы минимальные значения совпадают, максимальные значения отличаются незначительно, однако медиальное значение у третьеклассников с нормой психоречевого развития ниже, что говорит о большей распространенности ошибок данного типа у третьеклассников с ОНР по сравнению с условной нормой.

Представляет интерес, каково общее число ошибок, а также какие именно типы ошибок наиболее часто встречаются у участников трех групп. Данные об общем количестве ошибок представлены в таблице 2.

Таблица 2. Количественные характеристики специфических ошибок у обучающихся трёх групп

Виды ошибок	Экспериментальная группа 1 (ЗПР)		Экспериментальная группа 2 (ОНР)		Контрольная группа	
	Кол-во ошибок	% от общего кол-ва ошибок	Кол-во ошибок	% от общего кол-ва ошибок	Кол-во ошибок	% от общего кол-ва ошибок
Нарушения языкового анализа	64	47,8%	15	28,3%	5	31,2%
На основе нарушений фонемного распознавания	25	18,6%	15	28,3%	5	31,2%

Оптические	20	14,9%	13	24,5%	3	18,8%
Лексические и аграмматические ошибки	25	18,6%	10	18,9%	3	18,8%
Общее количество ошибок	134		53		16	

Как видно из таблицы 2, обучающиеся с ЗПР допустили 134 ошибки, что в 2,5 раза больше, чем у обучающихся с ОНР и в 8 раз больше, чем у обучающихся с нормой психоречевого развития.

Анализ таблицы показывает более равномерное распределение ошибок в контрольной группе. Специфические ошибки проявляются в единичных случаях, что не позволяет говорить о наличии дисграфии у участников контрольной группы. Одинаковое количество ошибок нарушения языкового анализа и ошибок на основе нарушений фонемного распознавания (по 5 ошибок) в контрольной группе говорит о том, что у детей без речевых нарушений встречаются единичные трудности, но они не носят системного характера. Оптические и лексико-грамматические ошибки встречаются реже, что свидетельствует о хорошем развитии зрительно-пространственных функций и достаточном уровне сформированности лексико-грамматического строя речи.

В то же время, у обеих экспериментальных групп наблюдается большое количество разнообразных и устойчивых ошибок. Дети с ЗПР допустили значительно больше всех видов ошибок. У них преобладают ошибки, связанные с трудностями языкового анализа, в то время как у детей с ОНР чаще встречаются ошибки, обусловленные нарушением фонемного распознавания и ошибки языкового анализа (28,3% от общего числа ошибок), что указывает на серьезные трудности в восприятии и дифференциации фонем и недостаточном развитии навыков языкового анализа.

На практике в работах редко проявляются дисграфические ошибки только одного типа, поэтому важно сделать выводы о сочетаемости типов ошибок. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сочетаемость типов ошибок (количество респондентов)

Типы ошибок	Экспериментальная группа 1 (ЗПР)	Экспериментальная группа 2 (ОНР)	Контрольная группа
Отсутствие дисграфических ошибок	0	0	3
Нарушения языкового анализа и синтеза	0	0	1
На основе нарушений фонемного распознавания	0	0	1
Оптические	0	0	1
Лексико-грамматические ошибки	0	0	1
Нарушения языкового анализа и синтеза + лексико-грамматические ошибки	0	0	2
Нарушения языкового анализа и синтеза + на основе нарушений фонемного распознавания	0	3	0
На основе нарушений фонемного распознавания + оптические + лексико-грамматические	0	2	1
Нарушения языкового анализа и синтеза + на основе нарушений фонемного распознавания + оптические	0	3	0
Нарушения языкового анализа и синтеза + на основе нарушений фонемного распознавания + лексико-грамматические ошибки	3	2	0
Нарушения языкового анализа и синтеза + на основе нарушений фонемного распознавания + оптические + лексико-грамматические ошибки	7	0	0

Таблица иллюстрирует, что специфические ошибки обучающихся с ОНР и ЗПР отличаются полиморфным характером, в работах допущено два и более типов ошибок, когда как участниками контрольной группы в работах, в основном, допущены ошибки одного типа. Исключением являются двое обучающихся, которые допустили ошибки двух типов. У третьеклассников с ЗПР доминирует распространенность всех типов ошибок, а у третьеклассников с ОНР доминируют

сочетания ошибок «нарушения языкового анализа + на основе нарушений фонемного распознавания + оптические» и «нарушения языкового анализа + на основе нарушений фонемного распознавания». Чтобы проиллюстрировать сочетаемость типов ошибок, приведем примеры работ участников экспериментальных групп (Рисунок 7 и Рисунок 8).

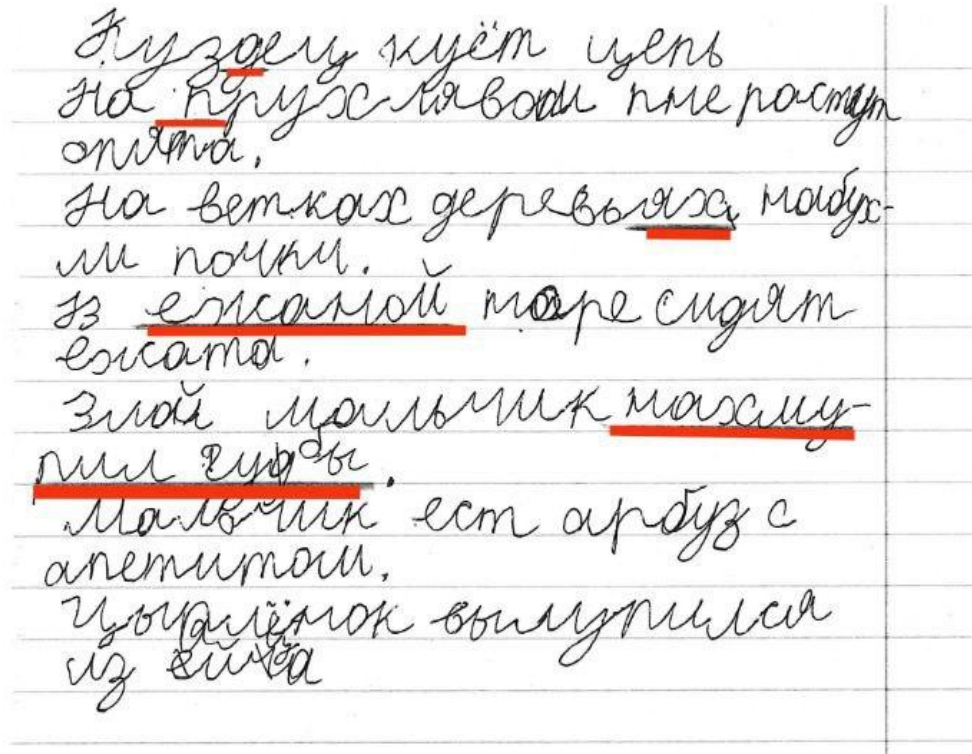


Рисунок 7. Пример ошибок, допущенных при составлении предложений  
 третьеклассником с ОНР

Из примера видно, что третьеклассником с ОНР допущены ошибки нескольких типов: одна ошибка фонемного распознавания («куздец»), оптическая ошибка («на прухлявом»), преобладают лексико-грамматические ошибки («на ветках деревьях», «в ежаной норе», «нахмурил губы»).

Кузнечик куёт шмель.  
 На трухлявом пне растут  
явьята. На ветках <sup>из</sup> деревья  
 растут почки. На ежачей норе  
 живут <sup>шесть</sup> ежата. У длин мальчик  
 носом упирается в брови и зажал губы.  
 Мальчик с артемом ест арбуз.  
 Цыпленок вылез из яйца.

Рисунок 8. Пример ошибок, допущенных в одной работе третьеклассником с ЗПР

На рисунке 8 представлены ошибки третьеклассника с ЗПР, допущенные при самостоятельном составлении предложений. Три из них относятся к лексико-грамматическому типу ошибок («на трухлявом пне», «на ветках дерева», «на ежачей норе»). Также допущена одна оптическая ошибка («явьята») и одна ошибка фонемного распознавания («пне»).

Помимо допущенных ошибок, в обеих работах отмечаются частые зачеркивания и исправления, что может говорить об импульсивности, нарушении планирования и контроля действий.

### 2.3. Дифференцированное содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у третьеклассников с общим недоразвитием речи и третьеклассников с задержкой психического развития

Основываясь на полученных результатах констатирующего эксперимента, с опорой на психолого-педагогическую и логопедическую литературу, нами разработано дифференцированное содержание коррекционно-развивающих курсов «Индивидуальные и групповые логопедические занятия (коррекция нарушений письма и чтения)» для третьеклассников с ОНР III, III-IV, IV уровня и «Логопедические занятия (коррекция нарушений устной и письменной речи)» для третьеклассников с ЗПР. Оба курса являются частью коррекционно-развивающей

области и проводятся в рамках внеурочной деятельности. Организация занятий предполагает формирование групп численностью до 10 человек из параллельных третьих классов. В рамках каждого курса нами предложено тематическое планирование. Содержание тематического планирования для третьеклассников с ОНР III, III-IV, IV уровня представлено в Приложении Г, для третьеклассников с ЗПР в Приложении Д.

Тематическое планирование для третьеклассников с ОНР предусматривает три занятия в неделю. Из них 2 часа еженедельно отводятся на совершенствование навыков языкового анализа и фонематической дифференциации, а один час посвящен развитию лексико-грамматического строя речи. Общий объем учебного времени и диагностики составляет 102 академических часа. Для детей с ЗПР занятия проводятся дважды в неделю, а общий объем образовательного процесса и диагностики составляет 68 часов.

Содержание логопедической работы с данными категориями детей, в первую очередь, построено с учетом принципа этиопатогенетического подхода. Нарушения письма у третьеклассников с ОНР связаны с недостаточностью формирования всех аспектов языковой системы, а у обучающихся с ЗПР данные нарушения обусловлены сниженной активностью когнитивных процессов, низкой скоростью обработки информации, затруднениями в концентрации внимания, недостаточной способностью к самостоятельному регулированию поведения и учебных действий. Исходя из этого, основное различие логопедической работы с третьеклассниками с ОНР и третьеклассниками с ЗПР заключается в широте охвата коррекционного воздействия. У третьеклассников с ОНР логопедическая работа строится на одновременном воздействии на все звенья нарушенной речевой системы. При этом, хотя неречевые процессы могут быть вторично затронуты, основной фокус остается на речевой системе. У третьеклассников с ЗПР логопедическая работа имеет более комплексный и многоаспектный характер. Она ориентирована не только на коррекцию речевых дефектов, но и на развитие высших психических функций. Работа по устранению пробелов в развитии неречевых процессов реализуется параллельно с другими разделами на

протяжении всего учебного года и включает в себя развитие зрительного восприятия, произвольного внимания и памяти, коррекцию переработки полимодальной информации, зрительно-моторной координации и серийной организации движений. В частности, учитывая разнообразие регуляторных ошибок, особое значение имеет включение заданий, направленных на формирование способности планировать и контролировать свою деятельность. Задания, направленные на развитие этих компонентов, включаются в содержание каждого урока, а не выносятся в отдельные занятия.

Согласно принципу системности, коррекционная работа является комплексной и включает взаимосвязь всех компонентов речевой системы. Предложенное нами дифференцированное содержание логопедической работы ориентировано на коррекцию смешанной дисграфии с упором на развитие фонематических процессов, включающее формирование навыков языкового анализа и синтеза на уровне текста, предложений, слогов, слов и отдельных звуков, а также развитие навыков дифференциации звуков в устной (слушание и говорение) и письменной (чтение и письмо) речи. Данные направления являются общими для обеих нозологических групп, однако, содержание и акценты в работе будут различаться. В рамках их реализации определены следующие общие задачи:

1. Учить различать парные глухие-звонкие, свистящие-шипящие согласные звуки, аффрикаты и их компоненты изолированно, в слогах, словах и предложениях.

2. Уточнить и закрепить понимание и употребление терминов «текст», «предложение», «слово», «слог», «звук», «гласные звуки», «согласные звуки», «глухой согласный звук», «звонкий согласный звук», «твердый/мягкий согласный звук» «буква».

3. Закрепить понимание роли мягкого знака и гласных букв II ряда.

4. Развивать умение выделять заданные гласные и согласные звуки в разных речевых единицах (слог, слово, предложение), определять их количество, место и порядок.

5. Формировать умение составлять звуковую схему слова.

6. Закреплять умение делить слово на слоги, определять их количество и последовательность, составлять слоговую схему слова.

7. Закреплять умение ставить ударение, определять ударный слог.

8. Учить определять количество, порядок и место предложений в тексте, слов в предложении, составлять схему предложения.

В подходах к коррекции лексико-грамматического строя речи также наблюдаются различия, что обусловлено спецификой языковых дефицитов при ОНР и ЗПР. В тематическом планировании для третьеклассников с ОНР коррекция лексико-грамматического строя ведется на протяжении всего учебного года параллельно с другими разделами и осуществляется на отдельных занятиях по развитию речи. Это обусловлено тем, что у детей с ОНР наблюдается более выраженное недоразвитие языковых обобщений. Они испытывают значительные трудности в усвоении и использовании грамматических форм, в формировании словарного запаса, в понимании и построении сложных синтаксических конструкций. Следовательно, необходимо больше часов и более систематическая работа для формирования этих базовых языковых навыков. Для достижения прогресса в данной области определены следующие задачи:

– Уточнять, обогащать и активизировать активный и пассивный словарный запас за счет изучения новых слов, относящихся к различным частям речи.

– Закреплять навыки правильного словоизменения и словообразования.

– Уточнить понимание пространственного значения предлогов, развивать умение их правильного употребления.

– Развивать умение строить распространенные предложения (с однородными членами, с распространенными второстепенными членами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения).

– Развивать умение развернутого устного и письменного ответа на поставленные вопросы.

У детей с ЗПР, как правило, наблюдаются не столько недоразвитие языковых обобщений, сколько трудности в их актуализации, применении в речи, а также в понимании сложных грамматических конструкций из-за общего снижения

когнитивных функций, поэтому для третьеклассников с ЗПР направление коррекции лексико-грамматического строя речи является сопутствующим. Это не означает, что оно игнорируется, но оно интегрировано в общую систему коррекционной работы и тесно связано с развитием когнитивных функций. Основная часть работы по развитию грамматического строя речи сосредоточена в третьем разделе тематического планирования («Предложение. Текст.»). Это обусловлено тем, что изучаемые темы в данном разделе требуют анализа взаимосвязей между словами в предложении и словосочетании.

Принцип комплексного подхода и целостности коррекционного процесса предполагает системную организацию коррекционной работы и междисциплинарное взаимодействие специалистов (учителей, логопедов, дефектологов и психологов). Однако, зоны ответственности и акценты в работе этих специалистов будут различаться, исходя из специфики нарушений. Педагог-психолог занимается как с детьми с ОНР, так и с детьми с ЗПР развитием познавательных процессов (мышление, память, внимание, восприятие), корректирует эмоционально-волевую сферу, развивает навыки самоконтроля, формирует мотивацию к учебной деятельности, развивает коммуникативные навыки. Учитывая дефициты познавательной сферы у обучающихся с ЗПР, учитель-дефектолог помогает детям данной нозологии справляться с учебными трудностями, формирует предметно-практическую деятельность и развивает представления об окружающем мире. Логопедические занятия тесно интегрированы в общий образовательный процесс и направлены на формирование прочной языковой базы, необходимой для успешного освоения таких учебных предметов, как русский язык и литературное чтение.

С учетом принципа развития коррекционная работа выстраивается поэтапно, от простого к сложному. Согласно подходу А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина развитие умственных операций осуществляется через последовательное прохождение стадий, преобразовывая внешние действия во внутренние (умственные), т.е. происходит постепенная интериоризация действий [40]. Формирование нового навыка опирается на ранее автоматизированные

умения, поэтому уровень сложности предлагаемого материала увеличивается постепенно, с учетом зоны ближайшего развития.

Учитываются общедидактические принципы: наглядности и доступности предлагаемого материала, обеспечивающие адекватные формы, методы и приемы деятельности, соответствующие возрастным и психофизическим особенностям учеников. Каждое занятие должно включать все четыре вида деятельности младших школьников (слушание, говорение, чтение, письмо), последовательно и логично сменяющих друг друга. Логопедическая коррекция осуществляется при использовании практических, наглядных, словесных, продуктивных и репродуктивных методов и их сочетаний. Однако, наблюдаются различия в способах реализации данных методов и приемах коррекционной работы.

В рамках логопедической помощи детям с ОНР приоритетное внимание уделяется развитию и закреплению речевых навыков. Это обусловлено тем, что успешная коррекция дисграфии напрямую зависит от предварительного восполнения дефицитов в устной речи. Данный процесс характеризуется поэтапностью и последовательностью, предполагая длительную работу по отработке и автоматизации каждого отдельного навыка. Преобладают репродуктивные методы, направленные на многократное воспроизведение речевого материала для формирования правильного стереотипа.

Учитывая специфику когнитивных и эмоциональных особенностей детей с ЗПР, организация логопедических занятий требует особого подхода, направленного на максимальное поддержание их работоспособности и мотивации. Занятие должно иметь ясную, логически выстроенную структуру с четким обозначением этапов. Это помогает обучающимся ориентироваться в процессе, предвидеть дальнейшие действия и снижает уровень тревожности. Каждый этап должен быть завершенным и вести к достижению конкретной цели. Для компенсации быстрой утомляемости и поддержания интереса необходимо регулярно менять виды деятельности. Переход от одного задания к другому должен быть плавным, но достаточно частым. В структуру занятия должны быть включены динамические паузы. Материал подается дозированно, с многократным

повторением, что обеспечивает закрепление и автоматизацию изученного, а также компенсирует недостатки произвольного внимания. Подача материала сопровождается обеспечением внешней организации деятельности, в работе используются наглядные пошаговые опоры (схемы, памятки) или речевой контроль, что также обеспечивает развитие навыков саморегуляции, планирования и контроля действий. Многоступенчатая инструкция делится на смысловые части, что облегчает ее понимание и выполнение. На разных этапах выполнения заданий может быть предложена обучающая, стимулирующая, направляющая или организующая помощь. В работе с третьеклассниками с ЗПР целесообразно исключить соревновательные задания и задания, ориентированные на скорость выполнения. Акцент делается на качестве выполнения, индивидуальном прогрессе и формировании уверенности в своих силах.

Особое внимание должно быть уделено развитию регуляторных процессов, которые включают в себя умение ставить учебные задачи на уроке (как под руководством учителя, так и самостоятельно), планировать свою учебную деятельность во время урока и следовать заданному плану, различать правильные и ошибочные варианты выполнения заданий, оценивать успешность выполненного задания.

В рамках реализации логопедической работы запланированы личностные, метапредметные и предметные результаты.

Для обеспечения контроля за достижением запланированных результатов, в обоих тематических планированиях предусмотрена система оценки:

– Первичная диагностика (первые две недели сентября): Определение исходного уровня знаний и навыков в начале обучения.

– Текущий мониторинг. Постоянное отслеживание прогресса через выполнение диктантов, контрольных работ. Все результаты фиксируются в рабочих тетрадях обучающихся.

– Итоговая диагностика (последние две недели мая): Определение степени достижения поставленных целей по завершении программы.

Таким образом, несмотря на общие цели, существуют различия в подходах, определяемые спецификой ведущих дефицитов. Содержание логопедической работы имеет общие направления и этапы, но при их прохождении по-разному расставляются акценты, дифференцированно определяются содержание и приемы воздействия.

## Выводы по главе 2

Констатирующий эксперимент был организован в два этапа с целью глубокого анализа процесса письма у третьеклассников с ОНР и с ЗПР. Первый этап включал первичное обследование, в ходе которого были проанализированы самостоятельные работы учащихся для выявления и систематизации специфических ошибок согласно классификации Р.И. Лалаевой. Результаты этого этапа позволили определить направления для дальнейшей диагностики.

На втором этапе был разработан и применен диагностический комплекс, основанный на стандартных подходах к оценке навыков письма. Авторский вклад в работу заключается в разработке общей схемы обследования и подборе речевого и стимульного материала. Обработка полученных данных проводилась с использованием методов описательной статистики, что позволило наглядно представить результаты исследования.

Результаты проведенных двух этапов констатирующего эксперимента позволяют сделать следующие выводы:

1. И в контрольной, и в экспериментальных группах были отмечены общие типы ошибок, но ошибки обучающихся с ОНР и ЗПР носят повторяющийся, множественный и стойкий характер, тогда как у обучающихся с нормой речевого развития специфические ошибки являются единичными. Следовательно, правомерно говорить о наличии дисграфии у 100% участников эксперимента с ОНР и ЗПР.

2. Структура нарушений письма у третьеклассников с ЗПР и ОНР имеет качественное различие: при ЗПР доминируют ошибки, связанные с нарушениями языкового анализа, а при ОНР одинаково преобладают ошибки фонемного распознавания и ошибки языкового анализа.

3. Дисграфические ошибки у обучающихся с ОНР и ЗПР носят полиморфный характер. Доминирующими сочетаниями ошибок у обучающихся с ОНР являются «нарушения языкового анализа + на основе нарушений фонемного распознавания + оптические» и «на основе нарушений фонемного распознавания + оптические +

лексическо-грамматические», у детей с ЗПР же наблюдаются более серьезные нарушения, затрагивающее все типы ошибок.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к диагностике и коррекции дисграфии у учащихся с ОНР и ЗПР. В связи с этим было разработано содержание логопедической работы, структурированное в виде тематических планирований, адаптированных к специфике каждой нозологической группы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив психолого-педагогическую, логопедическую и нейропсихологическую литературу, мы пришли к выводу, что сформированный навык письма важен для успешного овладения школьной программой, в особенности, такими предметами, как русский язык и литературное чтение. Несмотря на схожесть специфических ошибок письма, механизмы их возникновения у детей с ОНР и детей с ЗПР различаются. При ОНР нарушения письма преимущественно связаны с несформированностью речевой системы, а при ЗПР - с недостаточностью когнитивных функций и эмоционально-волевой сферы. В литературе подчеркивается необходимость дифференцированного подхода к коррекции нарушений письма у данных групп детей, однако, имеющиеся данные сравнительного анализа нарушений письма у детей с ЗПР и ОНР нуждаются в дальнейшем изучении и расширении.

Для уточнения и дополнения имеющихся научных данных по проблеме исследования нарушений письма у третьеклассников с ОНР и у третьеклассников с ЗПР нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, включающий в себя два этапа. Всего в констатирующем эксперименте приняли участие 30 человек: 10 третьеклассников с ЗПР, 10 третьеклассников с ОНР III, III-IV, IV уровня и 10 третьеклассников с условной нормой психоречевого развития. На первом этапе было проведено первичное изучение самостоятельных работ участников трех групп. По результатам первичного анализа письменных работ, выполненных в классе, по каждой группе составлены сводные таблицы ошибок и на их основе разработан диагностический комплекс для проведения второго этапа эксперимента, включающий текст диктанта и картинки для составления предложений по ним.

На втором этапе констатирующего эксперимента было проведено углубленное обследование процесса письма на одинаковом речевом материале. Разработанный диагностический комплекс позволил быстро и точно определить как общие, так и специфические ошибки каждой группы, степень выраженности допущенных ошибок.

В результате проведенного нами констатирующего эксперимента мы пришли к выводу, что, несмотря на наличие общих типов ошибок как в контрольной, так и в экспериментальных группах, у детей с ОНР и ЗПР эти ошибки проявляются систематически, многократно и устойчиво. В отличие от них, у детей с нормальным речевым развитием специфические ошибки встречаются редко. Это позволяет с уверенностью утверждать, что у всех участников эксперимента с ОНР и ЗПР наблюдаются наличие дисграфии. У третьеклассников с ЗПР и ОНР структура нарушений письма различается качественно. При ЗПР преобладают ошибки, связанные с трудностями языкового анализа. У детей с ОНР одинаково часто встречаются как ошибки, связанные с нарушением фонемного распознавания, так и ошибки языкового анализа, что говорит о недоразвитии фонематических процессов. Дисграфические ошибки у детей с ОНР и ЗПР носят комплексный характер. У детей с ОНР наиболее часто встречаются сочетания ошибок, включающие нарушения языкового анализа, фонемного распознавания и оптические ошибки, а также сочетания нарушений фонемного распознавания, оптических и лексико-грамматических ошибок, тогда как у детей с ЗПР наблюдаются более глубокие нарушения, затрагивающие все типы ошибок.

Исходя из полученных данных и анализа психолого-педагогической и логопедической литературы, мы разработали дифференцированное содержание логопедической работы, представленное тематическими планированиями для каждой нозологической группы. Основными различиями содержания логопедической работы являются:

1. Цели и акценты коррекционной работы: у третьеклассников с ОНР логопедическая работа строится на одновременном воздействии на все звенья нарушенной речевой системы, а у третьеклассников с ЗПР ориентирована не только на коррекцию устной и письменной речи, но и на развитие неречевых процессов, таких как пространственная ориентировка, зрительно-моторная организация, серийная организация движений, коррекция когнитивных функций (памяти, внимания, мышления), а также умение планировать и регулировать свою деятельность.

2. Различия в коррекции лексико-грамматического строя речи. В программе для детей с ОНР уделяется особое внимание коррекции лексико-грамматического строя речи, выделяя для этого отдельные часы. Это связано с тем, что у них хуже развиты обобщения, необходимые для усвоения языка, и требуется больше времени на их формирование. Для детей с ЗПР работа над лексикой и грамматикой является частью общего коррекционного процесса, а не отдельным приоритетным направлением.

3. Различия в методах и приемах коррекционной работы: для обучающихся с ЗПР необходимо обеспечить внешнюю организацию деятельности, используя в работе наглядные пошаговые опоры (схемы, памятки) или речевой контроль. Также необходимо учитывать их быструю утомляемость, что обуславливает необходимость частой смены видов деятельности.

Такой подход обеспечивает реализацию принципов индивидуального и дифференцированного обучения, что соответствует современным требованиям к организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками данных нозологических групп.

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты, полученные результаты не противоречат выдвинутой гипотезе.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Азова О.И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 63 с.
2. Алексеевская Д.В. Нарушения письма у детей с задержкой психического развития // Современная наука: теоретический и практический взгляд: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: ООО «Аэтерна», 2014. - С. 163-165.
3. Антонова Ю.Ю., Горбатовская М.Д. Профилактика дисграфии у детей с общим недоразвитием речи // Евразийский союз ученых. 2018, с. 37- 39.
4. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психология» (бакалавриат), (магистратура), «Клиническая психология» (специалитет) ФГОС ВО - М.: Академия, 2015. - 282 с.
5. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. М.: МПСИ, 2001. 7-20 с.
6. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Альбом: диагностика развития зрительно-вербальных функций. - М: Академия, 2003. - 32 с.
7. Бурина Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1-5 класс: учеб. - метод. пособие. Традиционные подходы и нестандартные приемы. - СПб.: Каро, 2016, 192 с.
8. Величенкова О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция - М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001, с. 45-51.
9. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников // М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.

10. Власова, Т. А., Лубовский, В. И., Никашина, Н. А. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина - М: Просвещение, 1981 - 119 с.

11. Воронина Т.П., Попова Т.В. Дисграфия, или почему ребенок плохо пишет? - Ростов: Феникс, 2015, 95 с.

12. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «ЛОГОПЕДИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ОБЛИК И КОНТУРЫ БУДУЩЕГО». // ВКонтакте. URL: [https://vkvideo.ru/video-227249255\\_456239026?list=ln-AcYXRiceNadG5aJZu6&t=5h19m51s](https://vkvideo.ru/video-227249255_456239026?list=ln-AcYXRiceNadG5aJZu6&t=5h19m51s)

13. Гайдышева А.Д., Городилова С. А. Общие проявления дисграфии у младших школьников с разными формами дизонтогенеза // Научное образование. - 2022.

14. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.

15. Елецкая, О.В. Интенсивы. Логопедическая работа с детьми с ЗПР: преодоление дисграфии и дизорфографии / О.В. Елецкая. // Онлайн - университет для коррекционных педагогов и логопедов: [сайт]. - URL: <https://logopedprofiportal.com/teach/control/stream/view/id/934683102>

16. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: книга для логопедов. - М: Просвещение, 1991. - 224 с.

17. Иншакова, О.Б. Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников [Текст] / О. Б. Иншакова - 2-е изд. - М: В. Секачев, 2020 - 284 с.

18. Козырева О.А., Чиликина А.С. Потенциал коррекционно-развивающей работы по развитию мотивационного компонента психологической готовности детей 6-7 лет к обучению в школе// Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2025. - С. 88-94.

19. Конева Е.А., Конева Н.А. Преодоление нарушений письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования// Материалы Всероссийской научно-практической конференции

«Непрерывное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: результаты, опыт и перспективы». Екатеринбург: Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», 2023. - С. 184-189.

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

21. Крутецкая В.А. 90 упражнений для исправления дисграфии. 1-4 классы. - СПб: Литера, 2022. - 64 с.

22. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. // М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 224 с.

23. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие / Р.И. Лалаева; науч. Ред. Н.В. Серебрякова. - СПб.: КАРО, 2019. - 256 с.

24. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. [Текст] / Логинова Е.А. -. - СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 - 208 с.

25. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н., профессора Филичевой Т.Б. - М.: Эксмо, 2017. - 608 с.

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

27. Лукашенко М.Л. Дисграфия. Исправление ошибок при письме / М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободина. - М.: Эксмо, 2014. 128 с.

28. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма // М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 84 с.

29. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа. - М: ГНОМ, 2007. - 128 с.

30. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии: конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. - М: ГНОМ, 2006. - 88 с.

31. Мазанова Е.В. Учусь работать с текстом: альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза [Текст] / Е. В. Мазанова - М: ГНОМ, 2007 - 48 с.

32. Мазанова, Е.В. Учусь работать со словом: альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии [Текст] / Е. В. Мазанова. М: ГНОМ, 2007 - 48 с.

33. Мазина В.Д. Нейроразвитие детей: игра, речь, моторика, почерк. М: Издательство АСТ, 2024. - 320 с.

34. Македонская О. А., Елиневская М. Ю., Семейкина К. С. Комплексная диагностика и коррекция нарушений письменной речи у младших школьников: учебно-методическое пособие. - Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2020. - 141 с.

35. Обследование речи младших школьников: метод. рекомендации // [А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.]; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 118 с.

36. Перерослова А.А. Анализ основных отечественных и зарубежных подходов к изучению нарушений письма с позиции логопедии и нейропсихологии // BONUM INITIUM. Крымский инженерно-педагогический ун-т им. Ф. Якубова, 2023. - С. 66-75.

37. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997. - 184 с.

38. Салпагарова, М. М. Профилактическая работа по предупреждению нарушений письма и чтения у детей с речевыми нарушениями. / М. М. Салпагарова. // Феномен человека. - Подольск: Авт. некоммерческая орг. высшего проф. образования «Московский обл. гуманитарный ин-т», 2015. - С. 264-268.

39. ФГОС РЕЕСТР. URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standards>.

40. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: [Сборник статей] / Под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1968. - 135 с.

41. Шаховская С.Н. Лалаева Р.И. Логопатофизиология: учебное пособие / текст предоставлен правообладателем «Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской.»: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2017.

42. Щукин, А. В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте - СПб. - 2006.- 150 с.

43. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - М.: Просвещение, 1984. - 158 с.

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

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

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Результаты первичного изучения самостоятельных письменных работ (сочинения, диктанты, изложения) обучающихся трех групп

Таблица 4. Результаты первичного изучения самостоятельных письменных работ (сочинения, диктанты, изложения) обучающихся с условной нормой речевого развития

Обучающиеся с нормой психоречевого развития	Ошибки, связанные с нарушениями языкового анализа и синтеза	Ошибки на основе нарушений фонемного распознавания	Оптические ошибки	Аграмматические ошибки
Ребенок 1	Коллекуив - коллектив, чувсто - чувство			Пробежала мышь по ему телу
Ребенок 2				Ранняя апрельское утро
Ребенок 3	Одиннадцатое			
Ребенок 4		Проявлял - проявил, воршнах - вершинах		
Ребенок 5				Длинные прыжками
Ребенок 6	Приблилися - приблизился			
Ребенок 7				
Ребенок 8				
Ребенок 9	Грусь - грусть			
Ребенок 10				

Таблица 5. Результаты первичного изучения самостоятельных письменных работ (сочинения, диктанты, изложения) обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР)

Обучающиеся с ОНР	Ошибки, связанные с нарушениями языкового анализа и синтеза	Ошибки на основе нарушений фонемного распознавания	Оптические ошибки	Аграмматические ошибки

Продолжение приложения А

Ребенок 1	Снегирыри, нагулялся (нагулялся),	Лыгушка - лягушка Разбудыл - разбудил	Гулять к озеру - гумяк к озеру	
Ребенок 2	Солнинышка		Птичка - мничка Солнце - сомыще Под елкой - под емкой	
Ребенок 3		Живот - зивот		
Ребенок 4		Любить - лубить Семьей - семьёйу	Лунки - лумки	Кот ходить по дому, как хозяин
Ребенок 5				По улицам слона видели, как видно напоказ
Ребенок 6	Любят - любя Лежат - лжат Петуха - пету	Плутовка - пцутовка Осу спасли - очу спасли	Карондаши - карандаши Учебный гад - учебный год	Мальчик с аппетит ест арбуз.
Ребенок 7	Сегодня - саводдя объедать - обедь		Тропинкой - пропинкой, с папой - с попой, пень - тень	
Ребенок 8	Снегурочка - Сенегурочка, Море - морере.	Убежище - убежисе.	Подбежал - подбажал Вода бьется - вода быется Убежище - убежише	Снегурочка очень красивое
Ребенок 9	В школе - в шкле. Дорога - дорогага			У царевны склеены (сомкнуты) губы
Ребенок 10				

Таблица 6. Результаты первичного изучения самостоятельных письменных работ  
(сочинения, диктанты, изложения) обучающихся с задержкой психического  
развития (ЗПР)

Обучающиеся с ЗПР	Ошибки, связанные с нарушениями языкового анализа и синтеза	Ошибки на основе нарушений фонемного распознавания	Оптические ошибки	Аграмматические ошибки
Ребенок 1	стои (стоит) тонекый (тоненький) радост (радно) вкусно (вкусное) хораш (хороша) раобта	сидат, едат	Замены оптически похожих букв — н-ж, ч-и Замена Е-З (единичная ошибка)	
Ребенок 2	Слитное написание слов (единичные ошибки) птичечки - птички шапочк тяжлая	земний (и-э) (оперсин)	Замены оптически похожих букв — к-х (единичная ошибка)	кудрявой берёзах сидят на ветка. магучий дерево
Ребенок 3	сидя (сидят), лебе (лебеди) гдрудка			жёлтой песок, оранжавая солнце
Ребенок 4	птца (единичная ошибка)			
Ребенок 5	кусен (вкусное) тонекый квииик (клювик) еядат (едят)	берози (берёзе) денок (денёк), летат (летят)	Неправильно написание букв при соединении их в одно слово	
Ребенок 6	дмашняяя, заветтные взоёт соенце		Замены оптически похожих букв — щ-ц, ю-о, о-а	
Ребенок 7	едя (едят)			
Ребенок 8	синичк кудря (кудрявой) хоша (хороша) жлетку упражение		Дописывание лишних элементов при соединении букв Замены оптически похожих букв — в-е	спина, крылья и хвостик желтая перелётные птиц

Продолжение приложения А

Ребенок 9	<p>умывался (умывался) встречаюся Слитное написание слов (единичные ошибки) двддцтое кантинеентов, пресные пят (пяти)</p>		<p>Дописывание лишних элементов при соединении букв Написание букв в зеркальном положении — э Неправильно написание букв при соединении их в одно слово</p>	
Ребенок 10		Зв-глух — ж-ш, г- к	Замена оптически похожих букв — щ-ш (единичная ошибка)	

## Диагностический комплекс для оценки сформированности навыков письма

## 1. Текст диктанта.

**Приход весны**

В роще журчат ручейки и щебечут птицы. Здесь наступила тёплая весна! Яркое солнышко шлёт на землю тёплые лучи. По небу плывут пушистые барашки облаков. На ветках распустились почки. Скоро появятся зелёные листочки. В небе курлычут журавли. Слышны звонкие песни скворцов и щеглов. У старого клёна кружит шмель. Червячки и жучки ползают в траве. Ёжики тоже проснулись. Это приход весны!

## 2. Составление и запись предложений по картинкам.

– Сердитый мальчик нахмурил брови и сомкнул губы (Рисунок 9).



Рисунок 9. Сердитый мальчик нахмурил брови и сомкнул губы

– В ежовой норе живут шесть ежат (Рисунок 10).



Рисунок 10. В ежовой норе живут шесть ежат

– Мальчик с аппетитом ест арбуз (Рисунок 11).



Рисунок 11. Мальчик с аппетитом ест арбуз

– Кузнец кует цепь (Рисунок 12).



Рисунок 12. Кузнец кует цепь

– На трухлявом пне растут опята (Рисунок 13).



Рисунок 13. На трухлявом пне растут опята

– Цыпленок вылупился из яйца (Рисунок 14).



Рисунок 14. Цыпленок вылупился из яйца

## Результаты второго этапа констатирующего эксперимента

Таблица 7. Ошибки, допущенные обучающимися с условной нормой психоречевого развития на втором этапе диагностики

Обучающиеся с нормой психоречевого развития	Ошибки, связанные с нарушениями языкового анализа и синтеза	Ошибки на основе нарушений фонемного распознавания	Оптические ошибки	Аграмматические ошибки
Ребенок 1	Крулычут (курлычут)			Сморщил губы (сомкнул губы)
Ребенок 2	Слитное написание слов — Внебе		Замена заглавной буквы У на Ч	
Ребенок 3	Грулычут (курлычут)			Плывут барашков облаков
Ребенок 4	прихд (приход) жучк ползаю (жучки ползают)	Гурлычут (курлычут)		
Ребенок 5		Бурлычут (курлычут) Щедлов (щеглов)		
Ребенок 6		Ручьи (лучи) пльвычут (курлычут)	Щеглов - щеглов	
Ребенок 7			Щебечут - щевечут	
Ребенок 8				Почки набухают на ветках (на ветках деревьев набухли почки)
Ребенок 9				
Ребенок 10				

Таблица 8. Ошибки, допущенные обучающимися с общим недоразвитием речи на втором этапе диагностики

Обучающиеся с ОНР	Ошибки, связанные с нарушениями языкового анализа и синтеза	Ошибки на основе нарушений фонемного распознавания	Оптические ошибки	Аграмматические ошибки

Ребенок 1	Понебу Пушитыстые Вылупшийся цыпленок	Скорцов - скорсов Журавли - журавли	Это приход - зеркальное написание буквы Э Обмаков - облаков Щебечут - шибечут Щеглов - шиглов	
Ребенок 2		Шмель - шмель	Листочки - листочки Кует - акуёп На ветках Это приход - зеркальное написание буквы Э	В ежатай норе
Ребенок 3	С апетититам	Щеклов - щеглов		Звонкий песни
Ребенок 4	С атититом	Из яйца - иц яйца		
Ребенок 5	Ручьи-ручки	Скворцов - цкворцов Щеглов - щеклов		
Ребенок 6	На трухавом пне Почки - почки	Крушит жмель		Злой мальчик замкнул губы В роще ежат растут шесть ежат Щебечит птицы
Ребенок 7		Куздец	На прухлявом пне Птици	В ежаной норе Злой мальчик нахмурил губы На ветках деревьях
Ребенок 8	Кучует цепь Растустут	Журавьи - журавли Скворчов Пухистый цыпленок	Щмем - шмель	

Ребенок 9	Пихот весны На ступила Распустились - распутились Ижучки Растут опят (а)	Вылупляется - вылупьяется	Яййца Сомкнул - солкнул	
Ребенок 10		Чепь - цепь		Растут опяты В ежачьей норе

Таблица 9. Ошибки, допущенные обучающимися с задержкой психического развития на втором этапе диагностики

Обучающиеся с ЗПР	Ошибки, связанные с нарушениями языкового анализа и синтеза	Ошибки на основе нарушений фонемного распознавания	Оптические ошибки	Аграмматические ошибки
Ребенок 1	Воше (в роще), венерб (в небе), Вежовой Жеесент (щебечут), журит (журчит), земе (земле), плут (плывут), обоков (облаков), зонкие (звонкие), сквор (скворцов), кружат (кружит), сагну. Кулыч (курлычут) жуково (журавли) Кулен (клёна) Веснана (весны) На прихлезом (на трухлявом) Поноки (почки) Шилик спогнум (мальчик сомкнул) Изеплено (цыплёнок)	<b>Щеп (цепь)</b> Мяльчик (мальчик) Слызны (слышны)	Листачки (листочки) <b>Щеп (цепь)</b> Вылупилсе (вылупился)	На ветка распустились почки.

Ребенок 2	Почы (почки) На труклом пне (труклявом)	Шуравли (журавли) Смель (шмель)	Зеркальное написание заглавных букв З и Ё.	Мальчик с опетит ест арбуз.
Ребенок 3	Ветха (ветках) Журали (журавли) Жучики (жучки)	Журшат (журчат) Напухли (набухли)	Зеркальное написание буквы Э.	На ветка набухли почка.
Ребенок 4	Вроще (В роще), понебу (по небу), внебе (в небе) Врущят (журчат) Гурчут (курлычут) Тёпе (тёплые), пывут (плывут), распутились (распустились), звонке (звонкие), сышные, Вюпил (вылупился) Изготавилал (изготовил) Расту (растут)	Шебешут (шебечут) Сней (шмель) Цеплонок (цыплёнок) Слот (щлёт) Сквартсов (сворцов) Чеглов (щеглов)	Зеркальное написание заглавных букв З и Ё.  Гриба (грибы) Апета (опята) Брави (брови) Арбуд (арбуз)	Загнул брави (нахмурил брови)  Вюпил яйца (вылупился из яйца)
Ребенок 5	Ярьята (опята)	Щебешут (щебечут) Крушит (кружит)	Щмел (шмель)	На ветках деревья растут почки (на ветках деревьев...)  На ежачей норе живут шесть ежат (В ежовой...)
Ребенок 6	щетебечут (щебечут), пушистые (пушистые) с опититам (с аппетитом) старо (старого) понебу (по небу) иоз (из) Влылутася (вылупился)	Птисы (птицы)	Добавление лишних элементов букв л-м, и-ш, н-ж Зеркальная Э Недописывает эл- ты букв т-п	В ежачей наре седят семь ежат (В ежовой норе сидят шесть ежат)  Мальчик сытно ест арбуз (с аппетитом)
Ребенок 7	Понебу (по небу), внебе (в небе) курут (курлычут), журави (журавли), звонке (звонкие)	Трохлявом (труклявом) Ежёвай (ежовой)		Малчик ест с опититам ест орбуз

## Продолжение таблицы 9

Ребенок 8	Понебу (по небу) повятыся (появятся) звонкиии (звонкие) Кууёт Сносложение (с наслаждением)	Зебечут (шебечут) Жмель (шмель) Кепь (цепь) Мальчит (мальчик)		На трухлявым пне растет опята. Злой мальчит скорчил бровье, схмурил губы. Рибёнок сносложение ест арбуз В ежиной норе сядят шесть ежонков.
Ребенок 9	Вислна (весна) панебу (по небу) Жераоли (журавли) позоют (ползают) Цэаь (цепь) Выупился (вылупился)	Тяплуе (тёплые)	Щеглав (щеглов) Л-м	На ветрах распустились (на ветках).
Ребенок 10	Апптитом (аппетитом) Выупила (вылупился) Спухли (набухли)	Ручи (лучи)		(5) На ветке дерева спухли листья (на ветках деревьев набухли почки). Мальчик схмурил брови и загнул губы.

Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у третьеклассников с общим недоразвитием речи

Таблица 10. Тематический план проведения логопедических занятий по коррекции нарушений письма и чтения у третьеклассников с общим недоразвитием речи

Дата	Кол-во занятий	Тема	Содержание занятия		
1-2 недели сентября	<b>Первичная диагностика. Определение исходного уровня знаний и навыков в начале обучения. (4 ч)</b>				
<b>РАЗДЕЛ 1. ЗАКРЕПЛЕНИЕ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА.</b>					
3 неделя сентября	1	Закрепление и дифференциация понятий «звук», «буква».	Закрепление и систематизация знаний о характеристике гласных и согласных звуков и их буквенных обозначениях.		
	1	Гласные звуки и буквы.	Закрепление и систематизация знаний о характеристике гласных звуков. Упражнение «Потерянная буква» (вставь пропущенные гласные и прочитай слова.)		
	1	Как мы провели лето	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
			Глаголы соверш., несоверш. вида	Предложения с однородными членами	Беседа. Свободные высказывания по теме
4 неделя сентября	1	Дифференциация букв И-Ы по оптическому сходству	Развитие способности дифференцировать графически сходные буквы, автоматизировать устойчивый стереотип для их написания. Развитие логического мышления (кроссворд). Упражнение «Вставь пропущенную букву»		
	1	Закрепление понятий «слог», «слово». Деление слов на слоги	Закрепление понимания слогаобразующей роли гласных. Обозначение количества слогов с помощью схемы. Составление слов из предложенных слогов (упражнение «Анаграммы»).		
	1	Красота осени	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>

## Продолжение приложения Г

## Продолжение таблицы 10

			Образование сложных прилагательных из двух основ	Простые распространенные предложения с союзом «И»	Конструирование и запись предложений, образующих связный текст. Диалог по теме
<b>5 неделя сентября -1 неделя октября</b>	<b>1</b>	Закрепление понятий «слог», «слово». Деление слов на слоги	Актуализация правил переноса слов. Упражнение «Голова-хвостик».		
	<b>1</b>	Деление слов на слоги для переноса			
	<b>1</b>	Осенняя погода	<b>Слово</b> Наречия Безличные глаголы Антонимы	<b>Предложение</b> Простые распространенные предложения с союзом «И» Сложносочиненные предложения с соединительным союзом «И». Безличные предложения.	<b>Связная речь</b> Деление текста на части. Подбор заголовка для текста. Пересказ текста с изменением действующего лица.
<b>2 неделя октября</b>	<b>1</b>	Деление слов на слоги для переноса	Закрепление правил переноса слов. Запись слов в два столбика (деление слова на слоги и для переноса).		
	<b>1</b>	Ударение, его смысловоразличительная роль	Закрепление умения ставить ударение, определять ударный слог. Подбор слов к заданной слоговой схеме с поставленным ударением.		

## Продолжение приложения Г

## Продолжение таблицы 10

	1	Образование названий детенышей животных и птиц с помощью суффиксов -онок, ёнок	Слово	Предложение	Связная речь
			Образование названий детенышей животных и птиц с помощью суффиксов -онок, ёнок Глаголы соверш., несоверш. вида	Простые распространённые предложения.	Составление и запись предложений, образующих связный текст.
3 неделя октября	1	Ударение, его смысловая различительная роль	Закрепление умения ставить ударение. Работа со словами-омографами.		
	1	<b>Контрольная работа по темам «Деление слов на слоги», «Ударение»</b>			
	1	Осенние заботы	Слово	Предложение	Связная речь
			Глаголы соверш., несоверш. вида	Сложносочинённые предложения.	Составление и запись предложений, образующих связный текст.
4 неделя октября	1	Согласные звуки и буквы. Повторение характеристики согласных звуков	Закрепление понятий «парные согласные звуки», «звонкие/глухие согласные звуки», «твёрдые/мягкие согласные звуки». Обозначение звонких и глухих, твёрдых и мягких согласных звуков на схеме. Звукбуквенный анализ слов с выкладыванием схемы слова. Подбор слова к заданной схеме (упражнение «Шифровка»).		
	1	Дифференциация букв М-Л по оптическому и кинетическому сходству	Развитие способности дифференцировать графически сходные буквы, автоматизировать устойчивый стереотип для их написания.		

## Продолжение приложения Г

## Продолжение таблицы 10

	1	Образование существительных и прилагательных при помощи суффиксов	Слово	Предложение	Связная речь
			Образование существительных и прилагательных при помощи суффиксов	Сложносочиненные предложения с союзом «а».	Текст с элементами художественного описания
<b>5 неделя октября - 1 неделя ноября</b>	1	Дифференциация букв п-т по оптическому и кинетическому сходству	Развитие способности дифференцировать графически сходные буквы, автоматизировать устойчивый стереотип для их написания. Выполнение упражнений, направленных на развитие серийной организации движений.		
	1	Обозначение мягкости согласных звуков с помощью мягкого знака	Повторение обозначения твердых и мягких согласных звуков на схеме. Мягкий знак на конце слова.		
	1	Сравнительные степени прилагательных. Наречия. Образование наречий при помощи суффиксов	Слово	Предложение	Связная речь
			Сравнительные степени прилагательных. Наречия. Образование наречий при помощи суффиксов	Сложносочиненные предложения. Сложноподчинённые предложения с придаточным обстоятельственным (придаточные причины, цели)	Ответы в режиме диалога Свободные высказывания по теме
<b>2 неделя ноября</b>	1	Обозначение мягкости согласных звуков с помощью мягкого знака	Разделительный мягкий знак (в середине слова).		

## Продолжение приложения Г

## Продолжение таблицы 10

	1	Обозначение мягкости согласных звуков с помощью гласных 2 ряда	Звукобуквенный анализ слов, содержащих гласные второго ряда - показатели мягкости согласных.		
	1	Сложноподчинённые предложения с придаточными обстоятельственными (придаточные причины, следствия)	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
			Глаголы Значение действительных причастий	Сложноподчинённые предложения с придаточными обстоятельственными (придаточные причины, следствия)	Текст-рассуждение
<b>3 неделя ноября</b>	2	Обозначение мягкости согласных звуков с помощью гласных 2 ряда	Звукобуквенный анализ слов, содержащих гласные второго ряда - показатели мягкости согласных.		
	1	Текст с элементами художественного описания (я и мои товарищи)	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
			Местоимения Прилагательные	Сложносочинённые предложения	Текст с элементами художественного описания
<b>4 неделя ноября</b>	1	Обозначение мягкости согласных звуков с помощью гласных 2 ряда	Звукобуквенный анализ слов, содержащих гласные второго ряда - показатели мягкости согласных. Замена гласной буквы первого ряда на парную гласную второго ряда, запись слова.		
	1	<b>Контрольная работа «Обозначение мягкости согласного звука»</b>			
	1	Однокоренные слова	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>

			Синонимы Однокоренные слова	Сложносочиненные предложения	Текст с элементами художественного описания
<b>РАЗДЕЛ 2. РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗВУКОВ.</b>					
<b>5 неделя ноября - 1 неделя декабря</b>	<b>1</b>	Буква К, звуки [К], [К']	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки).		
	<b>1</b>	Буква Г, звуки [Г], [Г']			
	<b>1</b>	Зимняя погода	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
			Синонимы. Однокоренные слова.	Согласование прилагательных с существительными. Сложносочиненные предложения с союзом «А».	Конструирование и запись предложений, образующих связный текст. Восстановление деформированного текста.
<b>2 неделя декабря</b>	<b>1</b>	Дифференциация [Г] - [К], [Г'] - [К'] в словах, слогах	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки).  Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данный звук в разных позициях слова.  Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.		
	<b>1</b>	Дифференциация [Г] - [К], [Г'] - [К'] в словах, предложениях			

## Продолжение приложения Г

## Продолжение таблицы 10

	1	Красота зимы	Слово	Предложение	Связная речь
			Многозначные слова. Образные средства художественной речи (олицетворение, эпитеты, метафоры).	Сравнительный оборот в предложении.	Деление текста на части. Составление плана. Выборочный пересказ.
3 неделя декабря	1	Буква Ш, звук [Ш]	Характеристика звука (артикуляционные и фонетические признаки). Актуализация и использование правила написания сочетаний ЖИ-ШИ.		
	1	Буква Ж, звук [Ж]			
	1	Птицы зимой	Слово	Предложение	Связная речь
			Образование сложных прилагательных с помощью соединительной гласной о. Образование наречий от прилагательных.	Существительные в Р.п. Сложноподчиненные предложения со словом «который» в Р.п.	Конструирование и запись предложений, образующих связный текст. Восстановление деформированного текста.
4 неделя декабря	1	Дифференциация [Ж] - [Ш] в слогах, словах	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Упражнения на различение парных звуков по звонкости/глухости. Актуализация и использование правила написания сочетаний ЖИ-ШИ.		
	1	Дифференциация [Ж] - [Ш] в словах, предложениях			

	1	Новый год	Слово	Предложение	Связная речь
			Будущее сложное время глаголов	Сложносочиненные предложения. Сложноподчинённые предложения с придаточным обстоятельственным (придаточные причины, условия)	
2 неделя января	1	Дифференциация букв Ш-Щ по оптическому и кинетическому сходству	Развитие способности дифференцировать графически сходные буквы, автоматизировать устойчивый стереотип для их написания. Выполнение упражнений, направленных на развитие серийной организации движений.		
	1	Буква С, звуки [С] - [С']	Характеристика звука (артикуляционные и фонетические признаки).		
	1	Обобщающие слова	Слово	Предложение	Связная речь
			Обобщающие слова Сравнительные степени прилагательных	Сложноподчинённые предложения с придаточным определительным	Ответы в режиме диалога Свободные высказывания по теме
3 неделя января	1	Буква З, звуки [З] - [З']	Уточнять и сравнивать артикуляцию и характеристику согласных звуков. Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.		
	1	Дифференциация [С] - [З], [С'] - [З'] в слогах, словах			

## Продолжение приложения Г

## Продолжение таблицы 10

	1	Собственные и нарицательные имена существительные	Слово	Предложение	Связная речь
			Собственные и нарицательные имена существительные	Сложноподчинённые предложения с придаточным определительным	Ответы в режиме диалога Свободные высказывания по теме
4 неделя января	1	Дифференциация [С] - [З], [С'] - [З'] в словах, предложениях	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.		
	1	<b>ДИКТАНТ</b>			
	1	Образование действительных причастий прош. времени	Слово	Предложение	Связная речь
			Обобщающие слова Образование действительных причастий прош. времени	Предложения с однородными членами. Сложносочиненные предложения	Текст-описание
5 неделя января - 1 неделя февраля	1	Дифференциация [Ш] - [С] в слогах, словах	Уточнять и сравнивать артикуляцию и характеристику согласных звуков. Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.		
	1	Дифференциация [Ш] - [С] в словах, предложениях			
	1	Краткая форма имен прилагательных	Слово	Предложение	Связная речь
			Краткая форма имен прилагательных	Предложения с однородными членами.	Ответы в режиме диалога Свободные высказывания по теме

## Продолжение приложения Г

## Продолжение таблицы 10

<b>2 неделя февраля</b>	<b>1</b>	Дифференциация [Ж] - [З] в слогах, словах	Уточнять и сравнивать артикуляцию и характеристику согласных звуков. Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.		
	<b>1</b>	Дифференциация [Ж] - [З] в словах, предложениях			
	<b>1</b>	Обобщающие слова в предложениях с однородными членами			
			Обобщающие слова Образование действительных причастий наст. времени	Обобщающие слова в предложениях с однородными членами	Текст-описание
<b>3 неделя февраля</b>	<b>1</b>	<b>ДИКТАНТ</b>			
	<b>1</b>	Буква Ц, звук [Ц]	Характеристика звука (артикуляционные и фонетические признаки).		
	<b>1</b>	Мой родной край	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
		Синонимы Однокоренные слова	Сложноподчинённые предложения с придаточным определительным	Текст-описание	
<b>4 неделя февраля</b>	<b>1</b>	Дифференциация [Ц] - [С] в слогах, словах	Уточнять и сравнивать артикуляцию и характеристику согласных звуков. Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.		
	<b>1</b>	Дифференциация [Ц] - [С] в словах, предложениях			
	<b>1</b>	Природа родного края			
			Прямое и переносное значение слова	Сложноподчинённые предложения с придаточным определительным	Текст с элементами художественного описания

<b>1 неделя марта</b>	<b>1</b>	Буква Ч, звук [Ч']	Использовать правила написания сочетаний ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧН, ЧК.		
	<b>1</b>	Дифференциация [Ч] - [Ц] в слогах, словах	Уточнять и сравнивать артикуляцию и характеристику согласных звуков. Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.		
	<b>1</b>	Весна	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
			Образные средства художественной речи (олицетворение, эпитеты, метафоры)	Безличные предложения. Сложноподчинённые предложения с придаточными	Текст-повествование с элементами художественного описания
<b>2 неделя марта</b>	<b>1</b>	Дифференциация [Ч] - [Ц] в словах, предложениях	Уточнять и сравнивать артикуляцию и характеристику согласных звуков. Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.		
	<b>1</b>	<b>ДИКТАНТ</b>			
	<b>1</b>	Красота весны	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
	Переносное значение слов. Образные средства художественной речи (олицетворение, эпитеты, метафоры).		Безличные предложения. Сложноподчинённые предложения с придаточными	Текст-повествование с элементами художественного описания	
<b>РАЗДЕЛ 3. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОЛНОЦЕННЫХ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА</b>					

<b>3 неделя марта</b>	<b>2</b>	Части речи. Имя существительное			
	<b>1</b>	Образование существительных при помощи суффиксов, -онок-, -ёнок-, -ИЦ, -ИХ.	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
			Образование существительных при помощи суффиксов, -онок-, -ёнок-, -ИЦ, -ИХ.	Сложноподчинённые предложения с придаточными обстоятельными (придаточные места, времени)	Текст-повествование с элементами описания
<b>4 неделя марта</b>	<b>2</b>	Части речи. Глагол	Ознакомление с действиями объектов, расширение активного словарного запаса, включающего глаголы. Тренировка умения задавать вопросы к глаголам. Выявление глаголов в тексте на основе их смысла и задаваемых к ним вопросов; подбор действий, соответствующих предметам. Установление соответствия между словами, обозначающими действия объектов, и их графическим представлением. Практика в различении существительных и глаголов.		
	<b>1</b>	Труд людей весной Образование глаголов с помощью суффикса -ИВА (-ЫВА).	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
			Однокоренные слова Образование глаголов с помощью суффикса -ИВА (-ЫВА).	Сложноподчинённые предложения со словами «когда», «как только». Глаголы несоверш.вида наст. времени 3 л. мн.ч	Составление плана. Пересказ текста по составленному плану.
<b>5 неделя марта - 1 неделя апреля</b>	<b>2</b>	Части речи. Имя прилагательное	Развитие умения формулировать вопросы к словам, обозначающим признаки, и выделять прилагательные из предложений. Установление логической связи между существительным и прилагательным как в словосочетании, так и в составе предложения. Расширение словарного запаса прилагательными, включая синонимы, антонимы.		

## Продолжение приложения Г

## Продолжение таблицы 10

	1	Сложная превосходная сравнительная степень прилагательных	Слово	Предложение	Связная речь
			Обобщающие слова Сложная превосходная сравнительная степень прилагательных	Обобщающие слова в предложениях с однородными членами	Восстановление деформированного текста.
2 неделя апреля	2	<b>Обобщение пройденного. Самостоятельная работа «Части речи»</b>			
	1		Слово	Предложение	Связная речь
			Существительные. Глаголы соверш., несоверш. вида. Образование страдательных причастий прош.времени	Сложноподчинённые предложения с придаточным изъяснительным	Ответы в режиме диалога Свободные высказывания по теме
3 неделя апреля	2	Предлоги	Уточнение понимания пространственного значения предлогов, выполнение упражнений, направленных на развитие умения их правильного употребления.		
	1	Сложноподчинённые предложения с придаточным изъяснительным	Слово	Предложение	Связная речь
			Образование страдательных причастий прош.времени	Сложноподчинённые предложения с придаточным изъяснительным	Ответы в режиме диалога Свободные высказывания по теме
4 неделя апреля	2	Дифференциация приставок и предлогов	Закрепление навыков правильного написания приставок и предлогов. Развитие умения выделять приставку из слова и предлог из предложения.		
	1	Летняя погода	Слово	Предложение	Связная речь
			Наречия Прилагательные	Сложноподчинённые предложения с придаточным изъяснительным	Текст-описание

## Продолжение приложения Г

## Продолжение таблицы 10

<b>5 неделя апреля - 1 неделя мая</b>	<b>2</b>	Текст	Актуализация и закрепление понятий «текст». Определение количества и порядка предложений в тексте. Работа с деформированным текстом. Чтение зашумленных текстов. Словарная работа.		
<b>2 неделя мая</b>	<b>2</b>				
	<b>1</b>	Лето	<b>Слово</b>	<b>Предложение</b>	<b>Связная речь</b>
			Образные средства художественной речи (олицетворение, эпитеты, метафоры)	Безличные предложения. Сложноподчинённые предложения с придаточными обстоятельственными (придаточные сравнения, меры и степени)	Текст-повествование с элементами художественного описания
<b>3-4 недели мая</b>	<b>Итоговая диагностика. Определение степени достижения поставленных целей по завершении программы. (4 ч)</b>				

Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у третьеклассников с задержкой психического развития

Таблица 11. Тематический план проведения логопедических занятий по коррекции нарушений письма и чтения у третьеклассников с задержкой психического развития

Дата	Тема	Кол-во занятия	Содержание занятия	Устранение пробелов в развитии речевых процессов
<b>1-2 недели сентября</b>	<b>Первичная диагностика. Определение исходного уровня знаний и навыков в начале обучения. (4 ч)</b>			
	<b>Раздел 1. Закрепление навыков звукового и слогового анализа и синтеза. (16 ч)</b>			
<b>3 неделя сентября</b>	Закрепление и дифференциация понятий «звук», «буква».	<b>2</b>	Повторение понятий «звук» и «буква». Закрепление и систематизация знаний о характеристике гласных и согласных звуков и их буквенных обозначениях.	Развитие пространственных представлений. Развитие умения планирования и контроля действий. Работа со схемами.
	Гласные звуки и буквы.			
<b>4 неделя сентября</b>	Дифференциация букв о-а по оптическому сходству	<b>1</b>	Развитие способности дифференцировать графически сходные буквы, автоматизировать устойчивый стереотип для их написания.	
<b>5 неделя сентября - 1 неделя октября</b>	Закрепление понятий «слог», «слово». Деление слов на слоги	<b>2</b>	Закрепление понимания слогаобразующей роли гласных. Обозначение количества слогов с помощью схемы. Составление слов из предложенных слогов (упражнение «Анаграммы»)	

<b>2 неделя октября</b>	Деление слов на слоги для переноса	<b>2</b>	Актуализация правил переноса слов. Упражнение «Голова-хвостик». Запись слов в два столбика (деление слова на слоги и для переноса)	
<b>3 неделя октября</b>	Ударение, его смысловозначительная роль	<b>2</b>	Закрепление умения ставить ударение, определять ударный слог. Подбор слов к заданной слоговой схеме с поставленным ударением. Работа со словами-омографами	Развитие пространственных представлений. Работа с таблицами. Развитие словесно-логического мышления
<b>4 неделя октября</b>	Согласные звуки и буквы. Повторение характеристики согласных звуков	<b>1</b>	Закрепление понятий «парные согласные звуки», «звонкие/глухие согласные звуки», «твердые/мягкие согласные звуки». Обозначение звонких и глухих, твердых и мягких согласных звуков на схеме. Звукбуквенный анализ слов с выкладыванием схемы слова. Подбор слова к заданной схеме.	
<b>4-5 неделя октября</b>	Обозначение мягкости согласных звуков с помощью мягкого знака	<b>2</b>	Повторение обозначения твердых и мягких согласных звуков на схеме. Мягкий знак на конце слова. Разделительный мягкий знак (в середине слова)	

<b>5 неделя октября - 1 неделя ноября</b>	Обозначение мягкости согласных звуков с помощью гласных 2 ряда	<b>4</b>	Звукобуквенный анализ слов, содержащих гласные второго ряда - показатели мягкости согласных. Замена гласной буквы первого ряда на парную гласную второго ряда, запись слова	
<b>Раздел 2. Развитие фонематических процессов. Дифференциация звуков. (29 ч)</b>				
<b>2-3 недели ноября</b>	Буква Б, звуки [Б], [Б']	<b>4</b>	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данный звук в разных позициях слова.	Развитие зрительного внимания и восприятия (поиск отличий, работа с зашумленными изображениями). Развитие слухового восприятия, внимания и памяти.
	Буква П, звуки [П], [П']			
	Дифференциация [Б] - [П], [Б'] - [П'] в слогах и словах			
	Дифференциация [Б] - [П], [Б'] - [П'] в словосочетаниях и предложениях			
<b>4-5 недели ноября</b>	Буква С, звуки [С], [С']	<b>4</b>	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данный звук в разных позициях слова.	Развитие серийной организации и зрительно-моторной координации движений. Графические упражнения, повторение серии элементов по образцу с оречевлением.
	Буква З, звуки [З], [З']			
	Дифференциация [С] - [З], [С'] - [З'] в слогах и словах			
	Дифференциация [С] - [З], [С'] - [З'] в словосочетаниях и предложениях			

<b>1-2 недели декабря</b>	Дифференциация букв З-Е по оптическому и кинетическому сходству	<b>1</b>	Развитие способности дифференцировать графически сходные буквы, автоматизировать устойчивый стереотип для их написания.	
	Буква Ш, звук [Ш]	<b>2</b>		
	Буква Ж, звук [Ж]			
<b>3 неделя декабря</b>	Дифференциация [Ж] - [Ш] в слогах, словах	<b>2</b>	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Упражнения на различение парных звуков по звонкости/глухости. Актуализация и использование правила написания сочетаний ЖИ-ШИ.	
	Дифференциация [Ж] - [Ш] в словосочетаниях и предложениях			
<b>4 неделя декабря</b>	Дифференциация букв И-Ш по оптическому и кинетическому сходству	<b>1</b>	Развитие способности дифференцировать графически сходные буквы, автоматизировать устойчивый стереотип для их написания.	
<b>2 неделя января</b>	Дифференциация [Ш] - [С] изолированно, в слогах, в словах	<b>2</b>	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.	
	Дифференциация [Ш] - [С] в словосочетаниях и предложениях.			
<b>3 неделя января</b>	Дифференциация [Ж] - [З] изолированно, в слогах, словах	<b>2</b>	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки.	
	Дифференциация [Ж] - [З] в словосочетаниях и предложениях			

<b>4 неделя января</b>	Буква Щ, звук [Щ']	<b>2</b>	Развитие способности дифференцировать графически сходные буквы, автоматизировать устойчивый стереотип для их написания.
	Дифференциация букв Ш-Щ по оптическому и кинетическому сходству		
<b>5 неделя января - 1 неделя февраля</b>	Дифференциация [Щ] - [С'] изолированно, в слогах, словах	<b>2</b>	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.
	Дифференциация [Щ] - [С'] в словосочетаниях и предложениях		
<b>2 неделя февраля</b>	Буква Ц, звук [Ц]	<b>2</b>	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.
	Дифференциация букв Ц-Щ по оптическому и кинетическому сходству		
<b>3 неделя февраля</b>	Дифференциация [Ц] - [С] в слогах и словах	<b>2</b>	Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Работа со словами-паронимами.
	Дифференциация [Ц] - [С] в словосочетаниях и предложениях		

<b>4 неделя февраля</b>	Буква Ч, звук [Ч']	<b>3</b>	<p>Характеристика каждого из смешиваемых звуков (артикуляционные и фонетические признаки). Проведение фонематического синтеза слов, содержащих данные звуки в разных позициях слова. Звукобуквенный анализ слов, содержащих дифференцируемые звуки. Уточнение понимания и использования правила написания сочетаний ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧН, ЧК</p>	
	Дифференциация [Ч] - [Т']			
	Дифференциация [Ч] - [Щ]			
<b>Раздел 3. Предложение. Текст. (15 ч)</b>				
<b>1-3 недели марта</b>	Предложение.	<b>5</b>	<p>Актуализация и закрепление понятия «предложение». Развитие умения анализировать структуру предложения и наглядно отображать ее с помощью схем. Определение на слух количества слов и их расположения в предложении. Работа с деформированными предложениями. Закреплять умение определять и обозначать границы предложения. Чтение предложений с нужной интонацией. Словарная работа.</p>	Работа с таблицами и схемами. Развитие квазипространственных представлений.
<b>4 неделя марта - 2 неделя апреля</b>	Предлоги	<b>5</b>	<p>Закрепление правописания предлогов. Графическое обозначение предлога на схеме предложения. Уточнение понимания пространственного значения предлогов, выполнение упражнений, направленных на развитие умения их правильного употребления (например, подбор пропущенного предлога).</p>	

Продолжение приложения Д

Продолжение таблицы 11

<b>3 неделя апреля - 2 неделя мая</b>	Текст	<b>5</b>	Актуализация и закрепление понятий «текст». Определение количества и порядка предложений в тексте. Работа с деформированным текстом. Чтение зашумленных текстов. Словарная работа.	
<b>3-4 неделя мая</b>	<b>Итоговая диагностика. Определение степени достижения поставленных целей по завершении программы. (4 ч)</b>			

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  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТИПА**

**ФИО:** Шлапак Александра Валерьевна

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

**Группа:** SO-Б22Д-01.

**Руководитель:** Мамаева Анастасия Викторовна, доцент, кандидат педагогических наук.

**1. Тема:** «Сравнительное изучение нарушений письма у третьеклассников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития»

**2. Цель:** определение степени выраженности и качественного разнообразия типов ошибок у третьеклассников с ОНР и ЗПР и разработка дифференцированного содержания логопедической работы по коррекции нарушений письма у данных нозологий.

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

В проекте задействованы 30 третьеклассников. 10 обучающихся по программе АОП НОО для обучающихся с ЗПР, вариант 7.1, 10 обучающихся по АОП НОО для обучающихся с ТНР, вариант 5.1., 10 обучающихся с

условной нормой речевого развития. Сроки реализации проекта: сентябрь 2025 г. – май 2026 г.

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

1. Определение современного состояния проблемы нарушений письма у младших школьников с ОНР и ЗПР в психолого-педагогической и логопедической литературе.

2. Составление комплекса диагностических заданий, направленных на выявление особенностей нарушений письма у указанных нозологических групп.

3. Выявление и классификация наиболее распространенных типов ошибок у третьеклассников с ОНР и третьеклассников с ЗПР при письме под диктовку и при записи самостоятельно составленных предложений и определение их степень выраженности и качественного разнообразия.


4. Сравнение нарушений письма у третьеклассников с ОНР и третьеклассников с ЗПР.

5. Определение дифференцированного содержания логопедической работы

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

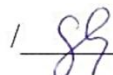
**Заведующий кафедрой:**

Доцент, кандидат педагогических наук.

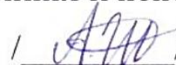
/  / Беляева О.Л.

**Научный руководитель выпускной квалификационной работы:**

Доцент, кандидат педагогических наук.

/  / Мамаева А.В.

**Задание принял к исполнению:**

/  / Шлапак А.В.

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

Тема ВКР: Сравнительное изучение нарушений письма у третьеклассников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития

Обучающийся Шлапак Александра Валерьевна

Группа SO-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 \_\_\_\_\_



А.А. Давлетшина