

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

Арзамасцева Татьяна Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

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

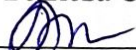
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Заведующий кафедрой:

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

10 ноября 2025г. 

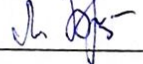
Руководитель магистерской программы:

к.п.н. доцент Брюховских Л.А.


10 ноября 2025г. 

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

10 ноября 2025г. 

Обучающийся: Арзамасцева Т.В.

10 ноября 2025г. 

Дата защиты «10» декабря 2025г.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2025

## **Реферат магистерской диссертации**

**Структура выпускной квалификационной работы:** состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка используемой литературы из 76 источников, 7 приложений. Работа включает 6 таблиц, 7 гистограмм.

**Постановка проблемы:** проблематика работы заключается в дефиците научных разработок по изучению и определению содержания программ коррекционно – логопедической работы по формированию навыков звукового анализа и синтеза у младших школьников.

**Целью проекта** является теоретическое обоснование, выявление и преодоление нарушений письма, обусловленное несформированностью звукового анализа и синтеза средствами методического комплекса.

Анализ теоретической и периодической литературы позволил выявить **ключевую идею проектного исследования:** - процесс преодоления дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня будет более результативным при использовании методического комплекса, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму», и дидактическое обеспечение по преодолению дисграфии на почве нарушения звукового анализа и синтеза, составленного на основе принципа поэтапности формирования умственных действий.

**Объект проекта:** дисграфия, обусловленная несформированностью звукового анализа и синтеза у обучающихся 2-х классов с ОНР III уровня.

**Предмет проекта:** процесс преодоления дисграфии, обусловленной несформированностью звукового анализа и синтеза у обучающихся 2-х классов с ОНР III уровня, посредством методического комплекса, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму» и дидактического обеспечения по преодолению дисграфии на почве нарушения звукового анализа и синтеза.

**Продукт проекта:** методический комплекс, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму» и дидактическое обеспечение по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением

звукового анализа и синтеза.

**Задачи:**

1. Изучить современное представление о проблеме дисграфии, обусловленной несформированностью звукового анализа и синтеза у детей с ОНР III уровня;
2. Подобрать диагностические методики и выявить проявления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;
3. Разработать методический комплекс, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму» и дидактическое обеспечение по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза;
4. Апробировать и оценить результаты проекта.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: Положения о психофизиологических механизмах, психологической структуре процесса письма, дисграфии и методов их устранения – А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин.

Научные исследования по проблеме нарушений письменной речи И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, Е.В. Мазановой, Т.А. Аристовой и др.

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

**Методы проектирования:** моделирование целостного видения проекта; научно-методическое обоснование темы с использованием теоретических доказательств ее актуальности, предвидение предполагаемых результатов;

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

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

**Практическая значимость** результатов исследования состоит в разработке и внедрении в практику коррекционно-педагогической работы по преодолению дисграфии на почве нарушения звукового анализа и синтеза проекта. Туда входит методический комплекс, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму» и дидактическое обеспечение по преодолению дисграфии на почве нарушения звукового анализа и синтеза.

**Экспериментальная база исследования:** МБОУ «СОШ №4» г. Черногорска Республики Хакасия, обучающиеся 2-х классов с ОНР III уровня.

## **Master's thesis summary**

The structure of the final qualification work: consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliographic list of the literature used from 76 sources, 7 applications. The work includes 6 tables, 7 histograms.

Statement of the problem: the problem of the work is the lack of scientific developments on the study and definition of the content of programs of correctional and logopedic work on the formation of skills of sound analysis and synthesis in primary school students.

On the one hand, the speech therapist's activities as a teacher are determined by the general strategic goals and objectives of the educational institution in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard (FSSES of Primary Education dated May 31, 2021, No. 286)[52]. On the other hand, the speech therapist follows their professional goals and objectives, providing assistance to children with special educational needs who face difficulties in communication and learning. In this regard, it is currently necessary for a speech therapist to skillfully combine the requirements of the Federal State Educational Standard with the tasks that arise during speech therapy activities (diagnostic, correctional, etc.).

It should be noted that the relevance of problems with persistent dysgraphic errors increases every year in elementary school. The number of children with dysgraphia caused by impaired sound analysis and synthesis is increasing. In particular, the occurrence of this dysgraphia is due to the underdevelopment of certain mental actions, which partially disrupt the process of writing words. The psychophysical basis of writing is the interaction of various analyzers, including the speech-motor, speech-auditory, visual, and hand-motor analyzers. Dysgraphia caused by impaired sound analysis and synthesis in primary school students can manifest itself in the presence of persistent or frequently repeated errors (R. I. Lalaeva, G. V. Chirkina, E. M. Mastjukova, R. E. Levina, T. V. Volosovets, I. N. Sadovnikova, L. N. Efimenkova, T. B. Filicheva, L. F. Spirova, S. B. Yakovlev, and others).

Writing is a complex mental process consisting of analysis, generalization, and a symbolic system for recording speech, which allows for the transmission and storage of speech information using letter elements. Russian psychologists view writing as a complex, conscious form of children's speech activity, which incorporates processes of perception, memory, and motor skills that interact in complex ways (L.S. Vygotsky, R.E. Levina, and V.I. Lubovsky).

When analyzing dysgraphia caused by a violation of sound analysis and synthesis, teachers, speech therapists, and psychologists identify different variants based on mechanisms such as difficulties in phonemic, syllabic, and sound analysis.

However, since dysgraphia caused by a violation of sound analysis and synthesis is considered more prevalent in general education schools among children with general speech underdevelopment (GSR), there is a need for a comprehensive study of the problem.

An analysis of theoretical and periodical literature allowed us to identify the key idea of the project research: the process of overcoming dysgraphia in primary school students with general speech underdevelopment of the third level will be more effective when using a methodological complex that includes a workbook called "Journey to Proper Writing" and didactic support for overcoming dysgraphia caused by impaired sound analysis and synthesis, based on the principle of gradual formation of mental actions.

The purpose of the project is to provide a theoretical basis, identify and overcome writing disorders caused by the lack of development of sound analysis and synthesis by means of a methodological complex.

The object of the project is dysgraphia caused by the lack of development of sound analysis and synthesis in second-grade students with level III general developmental disorder.

The subject of the project: the process of overcoming dysgraphia caused by the lack of formation of sound analysis and synthesis in 2nd grade students with III level of general developmental disorder, through a methodological complex that includes a workbook "Journey to Proper Writing" and didactic support for overcoming dysgraphia caused by impaired sound analysis and synthesis.

The product of the project: a methodological complex that includes a workbook "Journey to Proper Writing" and didactic support for overcoming dysgraphia caused by impaired sound analysis and synthesis.

Tasks:

1. To study the current understanding of the problem of dysgraphia on the basis of the lack of formation of sound analysis and synthesis in children with the III level of general speech underdevelopment;
2. To select diagnostic techniques and to identify the manifestations of dysgraphia caused by the violation of sound analysis and synthesis in primary school students with the III level of general speech underdevelopment;
3. To develop a methodological complex, including a workbook "Journey to the correct writing", and didactic support for overcoming dysgraphia on the basis of the violation of sound analysis and synthesis;
4. Test and evaluate the project's results.

The theoretical and methodological basis of the study was formed by: Provisions on the psychophysiological mechanisms, the psychological structure of the writing process, dysgraphia and methods of their elimination – A.R. Luria, T.V.

Akhutina, A.N. Kornev, R.I. Lalaeva, R.E. Levina, I.N. Sadovnikova, P.Ya. Galperin, D.B. Elkonin.

Scientific research on the problem of written language disorders by I.N. Sadovnikova, R.I. Lalaeva, E.A. Loginova, E.V. Mazanova, T.A. Aristova, and others.

Research methods: theoretical methods: study and analysis of philosophical, psychological, and pedagogical literature on the topic, analysis of pedagogical programs, study and generalization of pedagogical experience in the primary general education system; empirical methods: pedagogical observation, survey, interview, and analysis of children's activities.

Design methods: modeling a holistic vision of the project; scientific and methodological justification of the topic using theoretical evidence of its relevance, anticipation of the expected results; preliminary assessment of the significance of the project and its innovative potential; implementation of the project using means available to achieve the pedagogical goal, such as research, didactic, organizational, methodological, technological, etc.; organization and implementation of diagnostic measures for the project; identification of the results and summation of the conducted research work.

The theoretical significance lies in the analysis and generalization of materials on the scientific and theoretical foundations of overcoming dysgraphia caused by impaired sound analysis and synthesis in primary school students with general speech underdevelopment of the III level, as well as methods of examination and correction.

The practical significance of the research results lies in the development and implementation of the project in the practice of correctional and pedagogical work to overcome dysgraphia on the basis of impaired sound analysis and synthesis. This includes a methodological complex that includes a workbook called "Journey to Proper Writing" and didactic support for overcoming dysgraphia on the basis of impaired sound analysis and synthesis.

The experimental base of the study: Secondary School No. 4 in Chernogorsk, Khakassia Republic, students of the 2nd grade with Level III of general developmental disorder.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1 НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НАРУШЕНИЕМ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Психофизиологические механизмы дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза .....	8
1.2. Особенности проявления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня .....	14
1.3. Обзор современных методик по коррекции дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня .....	19
Выводы по I главе .....	30
<b>ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА: «ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НАРУШЕНИЕМ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ».....</b>	<b>32</b>
2.1. Паспорт проекта .....	32
2.2. Предпроектный и диагностический этапы .....	36
2.3. Разработческий этап .....	51
2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап проекта .....	68
Выводы по II главе .....	77
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>80</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....</b>	<b>83</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>93</b>



## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется тем, что в основе федерального государственного образовательного стандарта начального образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает разнообразие организационных форм и учёт индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Это должно обеспечивать равные возможности получения качественного начального общего образования.

Деятельность логопеда как педагога, с одной стороны, определяется общими стратегическими целями и задачами образовательного учреждения в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС начального образования от 31.05.2021 г. № 286) [54]. С другой стороны, логопед следует своим профессиональным целям и задачам, оказывая помощь детям с особыми образовательными потребностями, которые испытывают трудности в общении и обучении. В связи с этим в настоящее время логопеду необходимо в своей работе умело совмещать требования ФГОС и задачи, которые возникают в ходе логопедической деятельности (диагностической, коррекционной и т.д.).

Нельзя не отметить тот факт, что с каждым годом в начальной школе актуальность возникновения проблем со стойкими дисграфическими ошибками возрастает. Количество детей с дисграфией, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза, увеличивается. В частности, появление данной дисграфии обусловлено несформированностью некоторых умственных действий, из-за которых и происходит частичное нарушение самого процесса написания слов. Психофизической основой письма является взаимодействие работы различных анализаторов - речедвигательного, речеслухового, зрительного, рукодвигательного. Дисграфия, обусловленная нарушением звукового анализа и синтеза, у младших школьников может проявляться в наличии стойких или часто повторяющихся ошибок (Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина, Т.В. Волосовец,

И.Н. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, Т.Б. Филичева, Л.Ф. Спирова, С.Б. Яковлев и другие).

Письмо - сложный психический процесс, состоящий из анализа, обобщения, знаковой системы фиксации речи, позволяющей с помощью буквенных элементов передавать и хранить речевую информацию. Отечественные психологи рассматривают письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности детей, в структуру которой вплетены процессы восприятия, памяти и моторики, сложно взаимодействующие между собой (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский).

При анализе дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза педагоги, логопеды и психологи выделяют их разные варианты, в основе которых лежат такие механизмы, как трудности фонематического, слогового, языкового анализа. Но так как проблема дисграфии на почве нарушения звукового анализа и синтеза считается более распространенной в общеобразовательных школах у детей с общим недоразвитием речи (далее - ОНР), то возникает необходимость комплексного изучения проблемы нарушений.

Анализ теоретической и периодической литературы позволил выявить ключевую идею проектного исследования: процесс преодоления дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня будет более результативным при использовании методического комплекса, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму», и дидактическое обеспечение по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза, составленного на основе принципа поэтапности формирования умственных действий.

Целью проекта является теоретическое обоснование, выявление и преодоление нарушений письма, обусловленное нарушением звукового анализа и синтеза средствами методического комплекса.

Объект проекта: дисграфия, обусловленная нарушением звукового

анализа и синтеза у обучающихся 2-х классов с ОНР III уровня.

Предмет проекта: процесс преодоления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у обучающихся 2-х классов с ОНР III уровня, посредством методического комплекса, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму» и дидактического обеспечения по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза.

Продукт проекта: методический комплекс, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму» и дидактическое обеспечение по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза.

Задачи:

1. Изучить современное представление о проблеме дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у детей с ОНР III уровня;
2. Подобрать диагностические методики и выявить проявления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;
3. Разработать методический комплекс, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму», и дидактическое обеспечение по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза;
4. Апробировать и оценить результаты проекта.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: положения о психофизиологических механизмах, психологической структуре процесса письма, дисграфии и методов их устранения – А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин.

Научные исследования по проблеме нарушений письменной речи

И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, Е.В. Мазановой, Т.А. Аристовой и др.

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

Методы проектирования: моделирование целостного видения проекта; научно-методическое обоснование темы с использованием теоретических доказательств ее актуальности, предвидение предполагаемых результатов; предварительная оценка значимости проекта, его инновационного потенциала; реализация проекта доступными для достижения педагогической цели средствами: исследовательскими, дидактическими, организационными, методическими, технологическими, и т.д.; организация и проведение диагностических мероприятий по проекту; выявление результатов и подведение итогов проведенной научно-исследовательской работы.

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

Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке и внедрении в практику коррекционно-педагогической работы по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза проекта. Туда входит методический комплекс, включающий в себя рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму» и дидактическое обеспечение по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза.

Экспериментальная база исследования: МБОУ «СОШ №4» г. Черногорска Республики Хакасия, обучающиеся 2-х классов с ОНР III уровня.

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

## **1.1. Психофизиологические механизмы дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза**

Письменная речь – особенная модель коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная наиболее поздняя по времени появления форма существования языка. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях направленного обучения. Однако остановимся детальнее на вопросе о формировании письма у детей, о свойствах, характерных для протекания данного процесса.

Установленный факт, что устная речь формируется первой, в то время как письменная – это надстройка над уже созревшей устной речью – применяет все ее механизмы, улучшая и существенно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка.

Письмо - сложная, интегративная, когнитивная деятельность, обеспечивающаяся мультимодальным взаимодействием комплекса познавательных процессов: организации деятельности, речи, моторики, восприятия, внимания, памяти и др.

Проблема обучения письму была и остается актуальной до сегодняшнего дня. Эта проблема нашла отражение в исследованиях: Н.А. Агарковой [1, с. 26], А.Р. Лурии[42, с. 12], Л.Н. Ефименкова, Л.Н. Садовникова[26, с. 105], О.Н. Яворской [72, с. 35].

В осуществлении акта письма принимают участие практически все зоны коры головного мозга. Доказано, что на начальных этапах формирования навыка отмечена генерализованная недифференцированная активация этих зон правого и левого полушария: оба полушария словно

«дублируют» друг друга, но к 9-10 годам складывается «мозаика» взаимодействия отдельных зон правого и левого полушария.

Формирование навыка письма проходит несколько этапов:

На первом этапе дети учатся основам письма. На этом этапе дети учатся распознавать, различать буквы и звуки. Дети учатся звукобуквенному анализу, переводить звуки в буквы, соединять звуки в слоги и в слова. У детей на этом этапе происходит формирование зрительных, моторных и двигательных образов буквы. Они также учатся следовать графическим нормам и правилам письма, таким как ширина, высота, наклон и соотношение элементов.

На втором этапе ученик овладевает навыками письма. Он способен: писать под диктовку, опираясь на понимание звуков и букв, выражать свои простые мысли письменно, применять основные правила орфографии и пунктуации, использовать словарный запас в выражении своих мыслей, различать и использовать разные типы текстов: описания, повествования, рассуждения.

На третьем этапе развивается письменная грамотность. Этот этап характеризуется углубленным пониманием специфики различных жанров письменной речи. Учащиеся приобретают навыки построения связных, последовательных и грамотных текстов, в том числе сочинений, на заданную тему. Они учатся применять выразительные средства языка, эффективно пользоваться словарями и грамотно составлять краткие письменные сообщения, такие как СМС и электронные письма.

В начале обучения письму, когда все навыки находятся в стадии становления, ребенок сталкивается с множеством задач одновременно. Ему необходимо не только слышать и различать звуки, но и анализировать их, запоминать, а затем сопоставлять каждый звук (фонему) с соответствующей буквой (графемой). Успешное освоение письма на этом этапе требует развитого фонематического слуха, восприятия, а также умения

анализировать и синтезировать звуки в слова. Помимо этого, ему приходится удерживать в памяти порядок звуков и букв, чтобы написать слово. Но это пока еще не письмо в полном смысле слова, не письменное изложение мысли. Это лишь этап освоения самой техники письма.

Фонематический слух — это навык, позволяющий человеку точно идентифицировать и дифференцировать звуки речи, составляющие основу языка.

Фонематическое восприятие — это способность анализировать звуковую сторону речи, выделяя и распознавая каждый отдельный звук, а также определяя его место в слове.

Звуковой анализ слова заключается в том, чтобы выявить, какие звуки присутствуют в слове, в какой последовательности они идут, и описать их особенности.

Звуковой синтез слова — это процесс формирования слов путем объединения отдельных звуков.

По мнению, отечественного психолога Л.С. Выготского, письменная речь, несмотря на то, что имеет тесную связь с устной речью, несколько не повторяет историю развития устной речи (на связь письма с речью указывали также А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, Р.Е. Левина и др.) [17, с. 104]. Кроме того, письменная речь не является простым переводом устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма.

Письменная речь для своего развития требует абстракции. По сравнению с устной речью она вдвойне абстрактна: во — первых, ребёнок должен абстрагироваться от чувственной, звучащей и произносимой речи, во — вторых, он должен перейти к отвлечённой речи, которая пользуется не словами, а представлениями слов. Таким образом, трудности в



формировании письменной речи обусловлены именно тем, что письменная речь мыслится, а не произносится. Это и является одной из главных отличительных особенностей письменной речи.

Согласно мнению Л.С. Цветковой, психологическая специфика письменной речи заключается в её произвольном и сознательном характере. Когда Л.С. Цветкова говорит о произвольности, она имеет в виду, что освоение письма предполагает целенаправленное расчленение звуков, их анализ и последующий синтез. Этот процесс, в отличие от естественной автоматизации устной речи, требует сознательных усилий [66, с. 118].

Особенность письменной деятельности заключается в том, что ребенок сознательно осваивает ее символы, что кардинально отличается от бессознательного усвоения устной речи. Это требует высокой степени концентрации и способности к распределению внимания. Таким образом, освоение письменной речи предполагает не только понимание и владение собственной речью, но и развитие сопутствующих неречевых когнитивных функций, активно задействованных в процессе письма [3, с. 206].

Многие ученые отмечают, что трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники при обучении письму, имеют многогранную природу. Они обусловлены не только недостаточным развитием речи, но и незрелостью невербальных психических процессов, а также отсутствием у ребенка четких мотивов к учебной деятельности. Для успешного овладения письменной речью критически важны такие неречевые психические функции, как способность к произвольному вниманию, логическая память, смысловое восприятие и абстрактное мышление.

Сохранение информации, необходимого материала при письме – это динамический процесс, включающий переработку воспринятого, предполагающую участие различных мыслительных операций (обобщения, систематизации, классификации и т.д.). Без запоминания, воспроизведения нужных фактов, материалов, событий письменная речь носит примитивный

характер.

Письмо – это не пассивное копирование, а живой процесс осмысления и преобразования информации. Он включает в себя такие мыслительные действия, как обобщение, систематизация и классификация. Без умения запоминать и использовать нужные факты, материалы и события, письмо становится примитивным.

Таким образом, полноценное освоение письма – это комплексный процесс, который зависит не только от развитости речевых функций, но и от состояния ряда других неречевых функций.

По мнению А.Н. Леонтьева, любая деятельность проходит через три стадии: сначала возникает побуждение, связанное с потребностями, мотивами и целями. Затем следует этап ориентации и исследования, где определяются средства и способы действия. Завершается процесс исполнительной фазой, включающей операциональный состав [37, с. 33].

Основываясь на этой модели, Л.С. Цветкова предлагает рассматривать письмо на трех уровнях: психологическом, лингвистическом и психофизиологическом [57, с. 108].

На психологическом уровне начинается все с внутреннего импульса к письму, который порождает замысел – выбор темы. Затем определяется главное содержание сообщения. Весь этот процесс сопровождается саморегуляцией и контролем за ходом работы.

На лингвистическом уровне письмо обеспечивается языковыми средствами.

Операциональный компонент письма, обеспечиваемый психофизиологическим уровнем, включает в себя несколько ключевых этапов: фонематический анализ (различение звуков), определение последовательности букв, визуальное кодирование (преобразование звука в букву) и моторную реализацию (написание буквы).

«Писание» обеспечивает техническую сторону письменной речи и может быть соотнесено с психофизиологическим уровнем ее организации. Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» впервые разделил понятия «письмо» (устная речь выражается при помощи графических знаков) и «письменная речь» (создается текст)[17, с. 133].

Структура речевого высказывания включает в себя: мотивационный компонент, этап планирования (разработка программы), фазу реализации замысла и механизм контроля. Конкретное наполнение каждого из указанных этапов определяется уровнем самостоятельности письменной деятельности, что проявляется в таких формах, как списывание, диктант и составление повествования по серии сюжетных иллюстраций.

Письмо является комплексной системой, состоящей из множества взаимозависимых процессов, управляемых сложной организацией мозга. Потеря или нарушение любого из этих компонентов неизбежно приведет к дисфункции всего процесса письма и потребует целенаправленной коррекции.

Таким образом, психофизиологическая база письма включает неречевую готовность ребенка (двигательно-моторная, зрительно-пространственная, слуховая, моторная ловкость и т.д.) и речевую готовность (фонематических процессов, грамматического строя связной речи).

Все изложенное утверждает, что процесс письма меньше всего является тем простым актом, каким его нередко пытались представить и что в его состав входят очень многие психические процессы лежащие, как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении письма.

Дисграфия – это нарушение процесса письма, которое характеризуется стойкими, повторяющимися ошибками, обусловленными недостаточной

сформированностью высшей психологической деятельности, которая участвует в процессе письма [14, с. 67].

Дисграфия, обусловленная нарушением звукового анализа и синтеза - это специфическое расстройство, которое выражается на письме в виде систематически появляющихся ошибок. Ошибки носят стойкий характер и появляются в результате несформированности фонематического восприятия и недоразвития звукового анализа и синтеза на уровне букв.

В результате недостаточной сформированности фонематического восприятия у ребенка медленнее формируются умения определять звуковой и слоговой состав слова. Именно эти умения лежат в основе звукового анализа. Их недоразвитие является причиной трудностей у ребенка при овладении письмом, а также причиной развития дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза.

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

Общее недоразвитие речи (далее - ОНР) - нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются, как нарушения речи, фонематического восприятия, грамматического строя так и нарушения познавательной сферы.

В современной логопедии дисграфия, обусловленная дефицитом операций звукового анализа и синтеза, рассматривается как следствие несформированности языковой компетенции у учащихся. Данному состоянию нередко предшествуют различные формы речевой патологии или общее недоразвитие речи. Отсутствие своевременной логопедической

коррекции в дошкольном периоде препятствует полноценному переходу детей к освоению письменной формы речи. Несмотря на то, что речь ребенка может быть вполне понятной и достаточной для повседневного общения, его психическое развитие может идти в ином темпе по сравнению со сверстниками. Это может привести к тому, что к моменту поступления в школу он окажется не готов к освоению письма, которое требует более сложных навыков: работы с буквенными символами, а также сознательного анализа и объединения языковых единиц. Несвоевременное выявление и устранение проблем с обучением письму чревато развитием дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза. Младшие школьники, имеющие общее недоразвитие речи III уровня, составляют группу риска по развитию дисграфии, вызванной нарушениями звукового анализа и синтеза. Причиной является дефицит этих ключевых навыков, необходимых для формирования полноценного письма у данной категории обучающихся. Помимо сказанного, следует подчеркнуть и значимость фактора психологической зрелости и готовности ребенка к обучению. Трудно переоценить важность организации целенаправленной и планомерной работы по выявлению группы риска среди поступающих в школу первоклассников, наличия у этих детей предпосылок дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза по своевременной профилактике данного нарушения письма. Профилактика дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза должна начинаться уже в период обучения грамоте и осуществляться в рамках междисциплинарного подхода.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена).

Дисграфия, обусловленная нарушением звукового анализа и синтеза.

Для неё характерны следующие признаки: написание лишних букв в словах, пропуски и перестановки букв в слове [15, с. 14]. Необходимо определить уровень развития звукового анализа слова и навык письма у школьников. В звуковой анализ и синтез входит: умение определять место звука в слове, умение выделять звуки из слова, умение определять количество звуков в слове, умение определять место звука по отношению к другим звукам в слове, умение определять количество слогов в слове.

Механизмом этой формы дисграфии является нарушение следующих форм звукового анализа и синтеза: слогового и фонематического анализа и синтеза. Симптомы: искажение звукобуквенной структуры слова (пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, перестановка букв, добавление букв, пропуски, добавления, перестановки).

Примеры слов с ошибками:

- «быстор» (быстро);
- «тчка» (тучка);
- «быста» (быстро);
- «полжи» (пожелтели);
- «лисьтя» (листья).

Логопедическая практика показывает, что дисграфия, вызванная трудностями в звуковом анализе и синтезе, характеризуется типичными ошибками на письме. Важно отметить, что наличие или отсутствие нарушений устной речи не является определяющим фактором для возникновения этих письменных трудностей. Специфические клинические (психопатологические) характеристики детей, страдающих дисграфией, вызванной затруднениями в звуковом анализе и синтезе, не подвергаются рассмотрению. Данное обстоятельство обусловлено тем, что в логопедической практике расстройства письменной речи интерпретируются как сугубо специфические нарушения речевых (языковых) компетенций. Неречевые нарушения, в свою очередь, идентифицируются как

этиологические факторы возникновения нарушений письменной речи, а не как их симптоматические проявления [12, с. 295].

Современные исследования специалистов из других областей знаний свидетельствуют о том, что большинство детей с дисграфией, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями подтверждается, что дисграфия, обусловленная нарушением звукового анализа и синтеза во многих случаях не является моносимптоматическим состоянием (Л.С. Цветкова, А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина и др.).

Основным симптомом дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза является наличие стойких специфических ошибок, не связанных с применением орфографических правил, а проявляются в ошибках на письме, связанные с неправильным отображением звукового состава слов [18, с. 58].

Возникновение таких ошибок у школьников не связано со снижением интеллектуального развития, выраженными нарушениями слуха и зрения или нерегулярностью школьного обучения.

Ошибки на уровне букв и слогов обусловлены несформированностью звукового анализа слова (пропуски, перестановки, вставки, повторы как букв, так и слогов). Например: «снки-санки» или «кичат-кричат».

По мнению И.Н. Садовниковой выделяются ошибки, характеризующие эволюционную, или ложную, дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. Ошибки, выступающие как признаки незрелого письма, могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма. К таким ошибкам автор относит: нетвердое знание букв (особенно прописных); нехарактерные смешения; ошибки в буквенном обозначении йотированных гласных, в

обозначении мягкости согласных в письме. Как правило, при ложной дисграфии (незрелом письме) эти ошибки единичны и не имеют стойкого характера [45, с. 105].

Отечественный ученый А. Н. Корнев выделяет категорию дисграфических ошибок [33, с. 115]:

- ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации).

Проявления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза также может сочетаться с неврологическими нарушениями - снижением памяти и внимания, гиперактивностью, нарушением поведения. Важно помнить, что в первом классе многие дети с трудом осваивают письмо, делая большое количество ошибок, но это нормальный путь становления письма.

Расстройства письма часто не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями. Отсюда представляется важным выявлять и учитывать возможные психопатологические особенности ребенка с дисграфией, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза (эмоционально-волевую незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.). Такая информация о ребенке позволит грамотнее организовать коррекцию дефекта, подключить к участию в ней смежных специалистов, что может положительно сказаться на сроках и эффективности коррекционного воздействия.

Необходимым условием эффективной коррекционной работы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня является создание условий, вызывающих положительные эмоции. Успешное обучение при безразличном отношении к работе невозможно, поэтому необходимо



обеспечить личностную включенность ребенка в работу. Переживание маленьких успехов в учебе, удовольствие от хорошо проделанной работы, достаточно быстрое достижение изменений в учении личностно включает ребенка в занятия, что и является основным условием успеха.

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

Актуальность проблемы изучения и коррекции дисграфии, возникающей вследствие нарушений звукового анализа и синтеза, в настоящее время не вызывает сомнений и является одной из ключевых задач логопедической практики. Исследователи в этой области, включая таких авторитетных ученых, как Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Е.В. Мазанова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев и других, предлагают различные методики коррекции, основываясь на понимании механизмов каждого вида дисграфии.

Для эффективной коррекции дисграфии у младших школьников, связанной с трудностями в звуковом анализе и синтезе, необходимо руководствоваться рядом основополагающих принципов. Эти принципы включают: понимание причин нарушения (патогенетический подход), оценку его симптомов и тяжести, применение комплексных мер, использование потенциала зоны ближайшего развития, опору на сильные стороны ребенка, активное вовлечение всех доступных органов чувств и систем организма, а также постепенное развитие умственных навыков и учет возрастных особенностей развития (онтогенетический принцип).

Патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения). В зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений письма. Методы восстановления письма должны быть адекватны механизмам нарушения. Восстановительное обучение должно идти не от симптома, а от природы и механизма нарушения письма.

В рамках логопедической коррекции дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза, ключевой целью является воздействие на дефектный механизм, лежащий в основе расстройства, и развитие тех когнитивных функций, которые необходимы для полноценного осуществления процессов чтения и письма. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма. Особенности нарушений письма заключаются не только в их механизмах, но и в проявлениях. Вид ошибок также определяется уровнем освоения письменных навыков.

Тесная взаимосвязь развития речи, сенсорных функций, моторики и интеллекта определяет необходимость коррекции нарушений речи при дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у детей с ОНР III уровня и применяется комплексный подход, направленный на стимуляцию всех аспектов развития, включая сенсорные и психические функции. Это позволяет сформировать речь как целостную психическую деятельность.

При решении проблемы нарушений фонематического восприятия и их коррекции у детей с дисграфией, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза значимым и продуктивным является интегрированный подход к рассмотрению данного речевого расстройства, объединяющий психологические, педагогические, психофизиологические, медицинские и лингвистические направления.

Для эффективного воздействия требуется дифференцированный подход, который базируется на всестороннем анализе: от специфики расстройств звукового анализа и уровня развития речевых и неречевых

функций до определения зоны ближайшего развития. Важно учитывать также наличие или отсутствие нарушений в области фонематики и лексико-грамматического строя речи, а также понимать механизмы и структуру речевого дефекта, не забывая об индивидуальных особенностях каждого ребенка.

Система логопедического воздействия имеет комплексный характер: формирование звукового анализа и синтеза, развитие лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания. Занятия с детьми необходимо начинать в более раннем возрасте, примерно в 4-5 лет, в зависимости от тяжести фонетических (дизартрических) нарушений с целью полного преодоления дефекта в устной речи. Успех логопедических занятий, как утверждают многие авторы, во многом зависит от раннего начала и систематичности проведения.

Принцип учета «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Процесс развития той или иной психической функции при коррекции дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза требует постепенного развития психических функций. Этот процесс должен строиться на основе индивидуального ближайшего уровня развития, когда ребенок способен выполнить задачу при минимальной помощи педагога. Постепенное усложнение заданий и речевого материала в коррекционной работе проводится с учетом психологических особенностей младших школьников с ОНР III уровня, т.е. по принципу «от простого к сложному».

В начале работы следует максимально использовать разнообразные сигналы, поступающие от различных систем организма и органов чувств, чтобы обеспечить всестороннее восприятие.

Суть этого принципа заключается в том, что речь и речевая деятельность рассматриваются как сложная функциональная система, а также учитывается учение о сложной структуре психических функций. Именно поэтому формирование высших психических функций в онтогенезе

представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. На начальных этапах онтогенеза, реализация функции происходит с привлечением разнообразных анализаторных систем и на основе полимодальной афферентации. На ранних этапах развития способность различать звуки формируется благодаря комплексному восприятию: зрительному, кинестетическому и слуховому. По мере взросления ведущим механизмом становится именно слуховая дифференциация. Следовательно, при трудностях в различении звуков речи (фонем) первоначально опираются на визуальное восприятие артикуляции, мышечные ощущения при произнесении звуков и формирование слуховых образов звуков, подлежащих дифференциации.

В процессе восстановления нарушенной психической функции необходимо опираться на те ее компоненты, которые остались сохранными. Использование различных каналов восприятия (полимодальных афферентаций) должно быть адаптировано к конкретному дефекту, с акцентом на сохранные звенья нарушенной функции. Например, при дисграфии, вызванной проблемами со звуковым анализом, развитие слухового различения звуков следует проводить, задействуя зрение и ощущения от движений (кинестетику). И наоборот, если нарушено кинестетическое различение звуков, то для формирования фонематического слуха нужно опираться на слуховое и зрительное восприятие.

Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) важно отметить, что становление умственных действий – это многоэтапный и трудоемкий процесс. Он стартует с выполнения действий во внешней, наглядной форме, которые затем постепенно сокращаются, автоматизируются и, наконец, переходят на уровень внутреннего, умственного выполнения. На основании теории П.Я. Гальперина об поэтапности умственных действий, Д.Б. Эльконин разработал методику

звукового анализа. Поэтапное формирование умственных действий играет ключевую роль в коррекции нарушений письма. Это объясняется тем, что правильное написание слов невозможно без развитых внутренних механизмов, включая способность анализировать и различать звуки речи, а также устанавливать связь между звуком и буквой. Именно поэтому, например, освоение звукового анализа и синтеза должно быть постепенным. Начинать следует с использования вспомогательных средств (фишек, готовых схем), затем переходить к устной речи без опоры на зрительные материалы, и только после этого закреплять фонематические процессы на уровне внутреннего представления (например, через упражнения по придумыванию слов с определенным количеством звуков). Таким образом, постепенно происходит интериоризация действия фонематического анализа.

Онтогенетический принцип. Этот принцип означает, что при построении логопедической работы необходимо принимать во внимание, как поэтапно формируются психические функции в ходе индивидуального развития ребенка. При преодолении дисграфии у младших школьников, когда причиной являются нарушения звукового анализа и синтеза, существует несколько возможных методологических подходов к организации логопедической помощи. Один из этих подходов, который соответствует современным научным взглядам в логопедии, основывается на анализе результатов диагностики, проведенной у детей с трудностями в письме. Анализ диагностических данных позволяет логопеду идентифицировать лингвистические дефициты в функциональной системе письма у конкретного обучающегося. На основании выявленных нарушений определяется форма дисграфии или их сочетание, что служит основой для разработки коррекционной программы в соответствии с действующими методическими рекомендациями. Данный вид деятельности может быть реализован в двух форматах: индивидуально с ребенком или в составе малой группы, объединяющей детей одного возраста со сходными проявлениями дисграфии.

В основе этого подхода лежит стратегия, направленная на усиление наиболее слабых звеньев в системе возрастных эталонов. Здесь несколько ведущих и традиционных направлений работы:

Руководствуясь принципом неразрывной связи языкового образования и речевого развития детей, обучение фонетике в начальной школе включает в себя два аспекта, которые тесно переплетаются между собой:

1) Формирование у учащихся представлений о базовых фонетических единицах русского языка – слоге, звуках с их смыслоразличительными функциями и ударении. Параллельно происходит развитие практических умений звукового анализа, таких как способность делить слова на слоги, определять ударный слог, а также выделять отдельные звуки и давать им характеристику;

2) Формирование у учащихся культуры произношения включает в себя несколько ключевых аспектов: развитие слухового восприятия звуков родного языка, совершенствование навыков их четкого и правильного произнесения (как отдельных звуков, так и их сочетаний), освоение орфоэпических норм и умение использовать интонацию для адекватного выражения мысли в различных коммуникативных контекстах.

В большинстве методик преподавания предмета «Русский язык» в разделе «фонетика» объем фонетических знаний и навыков, усваиваемых в начальной школе, остается практически неизменным. Однако программа русского языка, разработанная Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, выделяется на этом фоне. Она ставит перед младшими школьниками задачу не только освоить базовые фонетические понятия, но и сформировать представление о фонеме как о звуке, меняющемся в зависимости от позиции, о сильных и слабых позициях фонем, а также научиться определять звуковой состав слова.

Качество подготовки ребенка к школе играет ключевую роль в его успешном освоении фонетики. Ребенок, который уже умеет читать и писать,

но не научился слышать и анализировать звуки речи, будет испытывать серьезные трудности. Такая неспособность различать реальные звуки, а не их буквенное обозначение, негативно скажется на его понимании фонетики и, как следствие, на его способности правильно писать в дальнейшем.

В связи с этим, добукварный период обучения грамоте имеет огромное значение для формирования у ребенка ориентации на звучащее слово и четкого понимания различий между устной и письменной речью. Именно в этот период учитель должен оценить, насколько развиты у первоклассников фонетические навыки (такие как способность делить слово на слоги, выделять звуки), и добиться того, чтобы каждый ученик осознал звуковую структуру языка. Слишком раннее знакомство с буквами и их визуальными особенностями, а также фокусировка на звуках исключительно в контексте изучаемой буквы, наряду с анализом написанных слов с точки зрения звуков и букв, порождают устойчивое смешение звуковой и письменной формы слова. Это, в свою очередь, ведет к орфоэпическим ошибкам в речи детей, когда они начинают произносить слова так, как они написаны (например, "[ч]то", "го[д]").

Традиционный подход к обучению фонетике предполагает аналитический путь: от общего к частному. Ребенок последовательно выделяет из речевого потока предложения, ориентируясь на интонацию, затем идентифицирует слова в составе предложений, после чего слова подвергаются дальнейшему членению на слоги и, наконец, на отдельные звуки.

Ключевым упражнением в фонетическом обучении выступает детальный звуковой разбор слова. Следует подчеркнуть, что задача звукового анализа заключается в выявлении последовательности и особенностей звучания каждого звука в слове. Именно поэтому буквенное представление слова не должно участвовать в процессе анализа и даже не должно находиться перед глазами ребенка. Это необходимо для того, чтобы

избежать подмены слухового восприятия зрительным, ведь для тех, кто умеет читать, буква зачастую становится более прочным ориентиром, чем мимолетное и неуловимое звучание. Ученик естественно хочет иметь перед собой зрительную опору виде записанного слова, что может привести к искажению звучания слова. Как отмечает П.С. Жедек, существует естественная тенденция учеников прибегать к зрительной опоре – написанному слову – при попытке проанализировать его звучание. Это приводит к тому, что фонетика перестает быть наукой о звуках, превращаясь в обсуждение их абстрактных характеристик. Звуки же зачастую остаются вне реального опыта учащихся, так как они их не воспринимают на слух. Именно поэтому основная цель звукового анализа как упражнения – развитие умения "слышать" звучащее слово. Следовательно, на протяжении всего периода обучения грамоте (и даже дольше, пока не будет достигнута уверенная ориентация на звучащее слово) недопустимо предлагать для анализа написанные слова. Вместо этого, слова для звукового анализа следует вводить посредством показа предметов, иллюстраций, загадок или извлечения из устной речи.

Для проведения звукового анализа слова ученику предлагается следующий алгоритм:

- Первичная артикуляция: Произнесите слово;
- Слоговая структура: Произнесите слово по слогам, установив их число;
- Ударение: Произнесите слово полностью, определив позицию ударения;
- Звуковой состав: Выделите и произнесите каждый звук слова изолированно, опишите его особенности и зафиксируйте условным знаком;
- Контроль: Сверьте произнесенное слово с составленной звуковой схемой;



Основополагающим принципом при обучении звуковому анализу, как и другим видам языкового анализа, является активное осознание учеником своих действий. Ученик должен не только уметь, например, выделить и описать звук в слове, но и способность объяснить свой метод и обосновать каждую характеристику. Поэтому учителю важно контролировать не столько результат, сколько сам ход анализа, и поощрять ребенка к комментированию своих шагов.

Наиболее подробно логопедическая работа по коррекции дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза отражены в книгах Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой и Л.Г. Парамоновой и др.

По мнению Р.И. Лалаевой выделяются три основных способа логопедической работы, направленной на преодоление дисграфии у младших школьников, связанной с несформированностью навыков звукового анализа и синтеза [35, с. 207]:

- 1) Для развития навыков правильного восприятия звуков речи (фонематического слуха) необходимо целенаправленно работать с учащимися, обучая их точному произношению звуков, слогов и слов. Через устное чтение выявляются возможные трудности в формировании фонематического аппарата, после чего проводится коррекционная работа для устранения обнаруженных нарушений.

- 2) В процессе занятий, включающих упражнения на моторику, дети учатся синхронизировать свои движения с определенным ритмом и дыханием. Эти навыки, помогают им лучше чувствовать и управлять своим телом, что, в свою очередь, положительно сказывается на артикуляции и произношении слов.

- 3) Развитие слухового восприятия и речевой выразительности. Дети учатся внимательно слушать, как звучат слова, распознавать их на слух, а также осознанно использовать интонацию при собственном говорении.

Все эти аспекты применяемые в логопедической практике, способствуют развитию навыков звукового анализа и синтеза у младших школьников, что необходимо для преодоления дисграфии. Благодаря упражнениям, выполняемым под контролем логопеда, дети улучшают произношение и учатся писать слова без ошибок.

Еще одним важным аспектом успешного преодоления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза является работа по развитию фонематического восприятия, слуха и представления. Для этого детям предлагается ряд игр на звуковой, фонематический анализ и графических упражнений, на моделирование букв. Регулярно прослушивать правильную и грамматически построенную речь, чтобы сделать вывод о правильном произношении слов и усвоить их правописание, выполнять звуковой диктант.

На фонетическом уровне коррекционная работа проводится следующим образом. Работа на фонетическом уровне включает два основных направления [22, с. 134]:

- 1) Развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным).
- 2) Развитие фонематического представления, т.е. дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

Процесс формирования фонематических представлений у детей происходит через активное взаимодействие с речевыми звуками. Они анализируют разнообразные звучания фонем, сравнивают их между собой и выделяют общие черты. В результате этого анализа у детей вырабатывается способность узнавать и идентифицировать каждый звук речи, независимо от его вариаций в произношении. Неоценимую роль в становлении константных фонематических представлений играют артикуляционные кинестезии.

По этой же причине с первых же занятий привлекается внимание детей к работе артикуляционного аппарата, чтобы сделать его в достаточной мере управляемым, приучать детей оценивать свои мышечные ощущения при

проговаривании звуков, слов, связывая эти ощущения с акустическими раздражениями.

С этой целью в начальном периоде занятий отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также тех согласных, произношение которых обычно не страдает (П, М, Н, Ф, Б...). Перечень этих согласных может быть расширен логопедом с учетом состояния произношения учеников в каждой учебной группе. На этой стадии работы не следует давать подробную характеристику артикулемы, достаточно фиксировать внимание детей на наиболее выразительных характерных ее признаках. Упражнения в узнавании и вычленении этих звуков в словах проводятся с опорой на громкое проговаривание, а при необходимости – и акцентированное произнесение искомого звука.

Существует недостаток психологических исследований, посвященных дисграфии, вызванной проблемами со звуковым анализом и синтезом, рассматриваемой как нарушение процесса письма в целом. Отдельные существующие работы, по разным причинам, остаются вне поля зрения логопедов. Также ощущается дефицит психологических рекомендаций для коррекции дисграфии у детей, которые могли бы улучшить профилактическую и коррекционную работу логопедов, а также сделать более полной диагностику детей с данным типом дисграфии [14, с. 83].

Учитывая, что у детей с дисграфией, обусловленной проблемами звукового анализа и синтеза, наблюдаются две основные категории специфических ошибок – на уровне буквы и слога (звуко-буквенный анализ/синтез), а также на уровне слова (слоговой и морфологический анализ/синтез), – работа строится по следующим направлениям:

- Детальная работа по коррекции специфических ошибок на уровне слова (простые формы звукового анализа, сложные формы звукового анализа, слоговой анализ и синтез).

Также, работа по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением

звукового анализа и синтеза должна вестись параллельно с развитием других когнитивных функций [29, с. 65]:

- Развитие когнитивных способностей: тренировка памяти, внимания, восприятия и других мыслительных процессов.
- Совершенствование мелкой моторики: развитие ловкости и координации движений пальцев рук с помощью пальчиковых игр, обводки, рисования по трафаретам и клеткам, раскрашивания контуров различными способами, а также упражнений с ножницами.
- Развитие понимания речи: улучшение способности воспринимать и понимать устную речь, включая инструкции различной сложности, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, а также обогащение словарного запаса.
- Развитие активной речи: формирование умения строить фразы, расширять их с помощью определений и однородных членов, а также использовать простые предложения в речи.

Таким образом, исправление дисграфии, связанной с проблемами звукового анализа и синтеза, требует продолжительной и поэтапной работы. Ключевым является комплексный подход в логопедии, включающий разнообразные методики и индивидуальное, всестороннее взаимодействие с ребенком. Этот процесс должен охватывать как развитие речевых, так и неречевых навыков.

### **Выводы по I главе**

Письмо – это сложная когнитивная деятельность, требующая слаженной работы различных отделов мозга, отвечающих за познание, слуховое восприятие речи, моторику и обработку информации.

Согласно исследованиям российских специалистов, нарушения письма часто встречаются у младших школьников с ОНР. Эти нарушения имеют сложную природу и проявляются в различных формах. Сниженная работоспособность и трудности с самоконтролем приводят к ухудшению результатов письма у детей с ОНР.

Преодоление дисграфии, связанной с нарушением звукового анализа и синтеза, опирается на понимание онтогенеза развития звукового анализа у детей. При работе с данной категорией детей используется принцип поэтапного формирования умственных действий. При работе с младшими школьниками, имеющими ОНР, важно также принимать во внимание их волевые качества, стремление к обучению и способность к самоконтролю.

Несмотря на существующие эффективные методы логопедической помощи, организация занятий для детей с ОНР в обычных школах по-прежнему является важной задачей и требует разнообразных форм работы и индивидуального подхода, учитывающего особенности и потребности каждого ребенка. Это делает актуальным поиск новых, инновационных способов логопедической коррекции дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР.

## **ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА: «ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НАРУШЕНИЕМ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ»**

### **2.1. Паспорт проекта**

Название проекта: Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Тип проекта: Коррекционно-развивающий, практико-ориентированный, краткосрочный.

Сроки реализации: январь 2025 – май 2025 года

База реализации: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4» г. Черногорска Республики Хакасия.

Целевая группа: обучающиеся 2-х классов с ОНР III уровня, имеющие дисграфию, обусловленную нарушением звукового анализа и синтеза.

Адресная направленность: учителя-логопеды, учителя начальных классов, работающие с младшими школьниками с ОНР III уровня в общеобразовательных организациях.

Проблема проекта: недостаточная разработанность методического и дидактического обеспечения логопедической работы по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза, у младших школьников с ОНР III уровня.

Цель проекта: разработать и апробировать методический комплекс, включающий рабочую тетрадь «Путешествие к правильному письму» и дидактическое обеспечение, направленный на преодоление дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР III уровня.

Продукты проекта:

1. Перспективное планирование логопедических занятий по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза.

2. Рабочая тетрадь «Путешествие к правильному письму» с системой заданий для развития навыков звукового анализа и синтеза.

3. Конспекты занятий.

4. Методические рекомендации по использованию рабочей тетради в структуре логопедических занятий.

Материально-технические ресурсы:

- логопедический кабинет;
- компьютерное и мультимедийное оборудование;
- раздаточный и демонстрационный материал.

Информационные ресурсы:

- научно-методическая литература по проблеме дисграфии у детей с ОНР;
- программно-методические материалы для обучающихся с ТНР;
- электронные образовательные ресурсы.

Преимущества проекта:

- комплексное воздействие на различные операции звукового анализа и синтеза;
- поэтапное усложнение речевого материала и видов заданий;
- игровая форма предъявления заданий повышает учебную мотивацию;
- возможность использования разработанных материалов как на логопедических занятиях, так и для самостоятельной работы учащихся;
- универсальность методических рекомендаций для различных образовательных условий.

Область применения: коррекционная педагогика (логопедия), начальное образование. В таблице 1 представлен план работы над проектом.

Таблица 1. План работы над проектом

Наименование этапов	Сроки выполнения	Содержание работы
Предпроектный	Ноябрь 2023 -январь 2024	1. Изучить контингент обучающихся 2-х классов с ОНР III уровня в образовательной организации. 2. Проанализировать рабочую программу по русскому языку и программно-методическое обеспечение коррекционной работы, используемое логопедом.
Диагностический	Февраль –июнь 2024  Сентябрь –ноябрь 2024	1. Подобрать диагностический инструментарий для обследования звукового анализа и синтеза на слух и на письме. 2. Провести диагностику сформированности звукового анализа и синтеза, выявить специфические ошибки письма у участников проекта.
Разработческий	Декабрь 2024 – январь 2025	1. Разработать содержание рабочей тетради с учетом выявленных трудностей учащихся. 2. Составить перспективное планирование логопедических занятий с включением заданий из рабочей тетради. 3. Подготовить методические рекомендации по работе с тетрадью.
Апробация продуктов проекта	Февраль-апрель 2025	Проведение логопедических занятий с использованием разработанного методического комплекса.
Результативно-оценочный	Май 2025	Анализ динамики звукового анализа и синтеза, оценка эффективности работы по преодолению дисграфии у участников проекта.



### Ожидаемые результаты:

#### 1. Количественные показатели:

- повышение уровня сформированности звукового анализа и синтеза;
- уменьшение количества специфических, дисграфических ошибок на письме;

- повышение успеваемости по предмету «Русский язык».

#### 2. Качественные показатели:

- сознательное усвоение учащимися способов звукового анализа и синтеза;
- перенос полученных навыков на самостоятельное письмо;
- повышение речевой и учебной активности на логопедических занятиях.

### Критерии результативности проекта:

- положительная динамика в преодолении дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у всех участников проекта;
- методическая ценность разработанного комплекса, возможность его использования в работе учителями-логопедами;
- удовлетворенность участников образовательного процесса результатами проекта.

### Перспективы развития проекта:

- разработка компьютерной версии рабочей тетради;
- расширение методического комплекса за счет интерактивных упражнений и дидактических игр;
- трансляция опыта реализации проекта педагогическому сообществу.

## 2.2. Предпроектный и диагностический этапы

На предпроектном этапе было проведено комплексное изучение контингента обучающихся 2-х классов с ОНР III уровня в МБОУ «СОШ №4» города Черногорска. Анализ личных дел, психолого-педагогической документации, беседы с учителями и логопедом школы позволили получить развернутую характеристику особенностей развития речи, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы данной категории детей. Было установлено, что у большинства второклассников с ОНР III уровня наблюдаются трудности в овладении письмом, обусловленные недостаточной сформированностью навыков звукового анализа и синтеза.

В рамках предпроектного этапа был проведен тщательный анализ действующей нормативно-правовой и программно-методической базы, регламентирующей образовательный процесс в начальной школе, в том числе для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Изучение федеральной рабочей программы по учебному предмету «Русский язык» для 2 класса показало, что в пояснительной записке уделяется внимание развитию у обучающихся начальных представлений о системе и структуре русского языка, совершенствованию фонематического слуха и навыков звукового анализа. Однако более детальный анализ программы позволил выявить ряд проблемных аспектов в частности методического обеспечения коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений звукового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня.

Во-первых, методические рекомендации по развитию фонематических процессов и навыков звукового анализа представлены в программе фрагментарно, без учета принципа системности и последовательности коррекционно-логопедического воздействия. Это затрудняет планирование и реализацию целенаправленной работы по формированию базовых

предпосылок овладения грамотой у младших школьников с речевой патологией.

Во-вторых, в содержании программы не нашли должного отражения дифференцированные приемы и методы развития звукового анализа и синтеза с учетом специфических трудностей языкового развития детей с ОНР III уровня. Отсутствие четких указаний на необходимость использования специальных коррекционных технологий, основанных на поэтапном формировании умственных действий и постепенном переводе их во внутренний план, существенно снижает эффективность логопедической работы по предупреждению и коррекции дисграфии на почве несформированности звукового анализа и синтеза.

В-третьих, программа не предусматривает вариативность в планировании и организации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий в зависимости от механизма и структуры речевого дефекта у обучающихся с ОНР III уровня. Вместе с тем, как показывает анализ научно-методической литературы и практический опыт логопедов, именно дифференцированный подход к преодолению нарушений письма, основанный на учете индивидуального языкового и когнитивного развития ребенка, является одним из ключевых условий успешной коррекции дисграфии.

Таким образом, проведенный анализ федеральной рабочей программы по предмету «Русский язык» для 2 класса позволяет констатировать наличие объективных предпосылок для разработки и внедрения специального методического обеспечения коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР III уровня. Создание рабочей тетради и дидактических материалов в рамках настоящего исследования призвано восполнить имеющиеся пробелы в программно-методическом оснащении процесса коррекции дисграфии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Мы также проанализировали содержание адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с ТНР (вариант 5.1), рекомендованной на федеральном уровне [53]. Данный документ в большей степени ориентирован на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи. В программе подчеркивается важность коррекционной работы, направленной на преодоление нарушений звукопроизношения и развитие фонематических процессов, совершенствование навыков звукового анализа и синтеза как базовых предпосылок обучения грамоте. Тем не менее, методические аспекты реализации данного направления логопедической работы раскрыты недостаточно полно и конкретно.

Анализ программно-методических материалов, используемых учителем-логопедом образовательного учреждения, свидетельствует о применении в коррекционной практике традиционных логопедических методик и пособий, разработанных такими известными авторами, как Е.В. Мазанова, О.В. Чистякова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева и др. Данные разработки, бесспорно, обладают высокой методической ценностью, однако они не в полной мере учитывают специфику дисграфии на почве нарушения звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР III уровня. Кроме того, использование отдельных, не связанных между собой пособий и дидактических материалов не позволяет обеспечить целостность и системность коррекционно-логопедического воздействия.

Таким образом, проведенный анализ нормативно-правовой и программно-методической документации позволил выявить противоречие между декларируемой необходимостью коррекционной работы по развитию фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у младших школьников с нарушениями речи и недостаточной разработанностью методического обеспечения данного направления деятельности учителя-логопеда. Разрешение данного противоречия

обуславливает практическую значимость разработки и апробации целостного методического комплекса по преодолению дисграфии на почве несформированности звукового анализа и синтеза у детей с ОНР III уровня.

Цель диагностического этапа: выявление нарушений письма, обусловленных несформированностью навыков звукового анализа и синтеза, у обучающихся 2 класса с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня.

Задачи диагностического этапа:

1. Разработать диагностический комплекс для оценки сформированности навыков звукового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с ОНР III уровня на основе анализа методик Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной и Р.И. Лалаевой.

2. Выявить специфические трудности и особенности выполнения заданий на звуковой анализ и синтез у обучающихся 2 класса с ОНР III уровня.

3. Проанализировать результаты диагностики и определить уровни успешности выполнения диагностических проб каждым учащимся.

4. Определить основные направления коррекционно-логопедической работы по формированию навыков звукового анализа и синтеза у детей с ОНР III уровня.

Диагностический блок представлен комплексом заданий, направленных на оценку сформированности навыков звукового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. В основу разработки содержания диагностических проб положены методики Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной и Р.И. Лалаевой. Предлагаемый диагностический инструментарий состоит из двух блоков.

Блок 1 направлен на изучение простых и сложных форм звуко-слового анализа и синтеза на уровне слухового восприятия. Он включает в себя 2 серий заданий.

Серия 1 ориентирована на исследование простых форм звукового анализа. Она содержит следующие задания:

1.1. Определение наличия заданного звука в слове. Инструкция: «Подними руку, если услышишь звук [С] в слове».

Речевой материал: лужа, коса, кость.

1.2. Выделение первого, третьего и последнего звука в слове. Инструкция: «Назови первый, третий и последний звук в слове».

Речевой материал: крот, шапка, охотник.

Серия 2 включает задания, направленные на исследование сложных форм звукового анализа и синтеза:

2.1. Определение количества звуков в слове.

Инструкция: «Посчитай, сколько звуков в слове».

Речевой материал: крыша, машина, самокат.

2.2. Определение места звука по отношению к другим звукам в слове.

Инструкция: «Назови, какой звук перед, после звука в слове».

Какой звук перед звуком [н] в слове [клоун]?

Какой звук после звука [р] в слове [куртка]?

Какой звук после звука [э] в слове [экскаватор]?

Речевой материал: клоун, куртка, экскаватор.

2.3. Определение последовательности звуков в слове.

Инструкция: «Назови по порядку звуки в слове».

Речевой материал: пила, крыса, лодка.

2.4. Определение количества слогов в слове.

Инструкция: «Посчитай, сколько слогов в слове.

Назови слово по слогам». Речевой материал: машина, бегемот, корабль.

Процедура обследования: задания предъявляются в устной форме, на слух. Оценка выполнения осуществляется по следующим критериям:

- самостоятельность и правильность выполнения;
- возможность самокоррекции;

- необходимость стимулирующей помощи;
- принятие помощи.

Количественная оценка осуществляется по 5-балльной шкале:

5 б. – правильный ответ

3 б. – самокоррекция

1 б. – правильный ответ после стимулирующей помощи

0 б. – неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Максимальное количество баллов за каждую серию заданий – 15.

Максимальный балл за 1 блок методики – 90 баллов.

На основании суммарного количества набранных баллов определяется уровень успешности выполнения диагностических проб:

III уровень (необходимый): 90-72 балла;

II уровень (пороговый): 71-54 балла;

I уровень (недостаточный): 53 балла и ниже.

Блок 2 предусматривает анализ сформированности процессов звукового анализа и синтеза при письме на материале слухового диктанта.

Анализируются следующие виды специфических ошибок:

2.1. Пропуск гласных букв.

2.2. Пропуск согласных букв.

2.3. Перестановка букв.

2.4. Вставка букв.

2.5. Пропуск, добавление слогов.

2.6. Перестановка слогов.

Количественная оценка дисграфических ошибок:

5 б. – безошибочное выполнение;

3 б. – 1-2 дисграфические ошибки;

1 б. – 3-5 дисграфических ошибок;

0 б. – более 5 дисграфических ошибок.

Максимальный балл по 2 блоку методики – 30 баллов.

На основании суммы баллов определяется уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза при письме:

III уровень (необходимый): 30-24 балла;

II уровень (пороговый): 23-18 баллов;

I уровень (недостаточный): 17 баллов и ниже.

Текст слухового диктанта «Осень» (19 слов): «Быстро летит время. Уже пожелтели березки. Вода в реке потемнела. Ветер оборвал листья и унес их. Солнце мало греет».

В таблице 2 представлена критериально-балльная система оценки по диагностическому комплексу.

Таблица 2. Критериально-балльная система оценки

Блок	Серия	Задание	Оценка выполнения	Максим. балл
1	2	3	4	5
Блок 1	Серия 1	1.1. Определение наличия заданного звука в слове	5 б. – правильный ответ 3 б. – самокоррекция 1 б. – правильный ответ после стимулирующей помощи 0 б. – неправильный ответ после стимулирующей помощи	15
		1.2. Выделение первого и последнего звука в слове	5 б. – правильный ответ 3 б. – самокоррекция 1 б. – правильный ответ после стимулирующей помощи 0 б. – неправильный ответ после стимулирующей помощи	15
	Серия 2	2.1. Определение количества звуков в слове	5 б. – правильный ответ 3 б. – самокоррекция 1 б. – правильный ответ после стимулирующей помощи 0 б. – неправильный ответ после стимулирующей помощи	15



## Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
		2.2. Определение места звука по отношению к другим звукам в слове	5 б. – правильный ответ 3 б. – самокоррекция 1 б. – правильный ответ после стимулирующей помощи 0 б. – неправильный ответ после стимулирующей помощи	15
		2.3. Определение последовательности звуков в слове	5 б. – правильный ответ 3 б. – самокоррекция 1 б. – правильный ответ после стимулирующей помощи 0 б. – неправильный ответ после стимулирующей помощи	15
		2.4. Определение количества слогов в слове	5 б. – правильный ответ 3 б. – самокоррекция 1 б. – правильный ответ после стимулирующей помощи 0 б. – неправильный ответ после стимулирующей помощи	15
Всего по Блоку 1	III уровень (необходимый): 90-72 балла II уровень (пороговый): 71-54 балла I уровень (недостаточный): 53 балла и ниже			90
Блок 2	1. Пропуск гласных букв.		5 б. – безошибочное выполнение  3 б. – 1-2 дисграфические ошибки  1 б. – 3-5 дисграфических ошибок  0 б. – более 5 дисграфических ошибок	5
	2. Пропуск согласных букв.			5
	3. Перестановка букв.			5
	4. Вставка букв			5
	5. Пропуск, добавление слогов			5
	6. Перестановка слогов			5
Всего по Блоку 2	III уровень (необходимый): 30-24 балла II уровень (пороговый): 23-18 баллов I уровень (недостаточный): 17 баллов и ниже			30
Итого	III уровень (необходимый): 120-96 баллов II уровень (пороговый): 95-72 балла I уровень (недостаточный): 71 балл и ниже			120

В Приложении А представлен бланк протокола обследования навыков звукового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с ОНР III уровня.

Результаты обследования навыков звукового анализа и синтеза на диагностическом этапе представлены в Приложении Б. В Приложении В представлены работы детей на диагностическом этапе в процессе обследования.

Рассмотрим результаты диагностики по каждому блоку. На рисунке 1 представлены результаты обследования сформированности простых и сложных форм звуко-слогового анализа и синтеза на уровне слухового восприятия по заданиям блока 1 (количество детей в процентах выполнения заданий на максимальный балл).

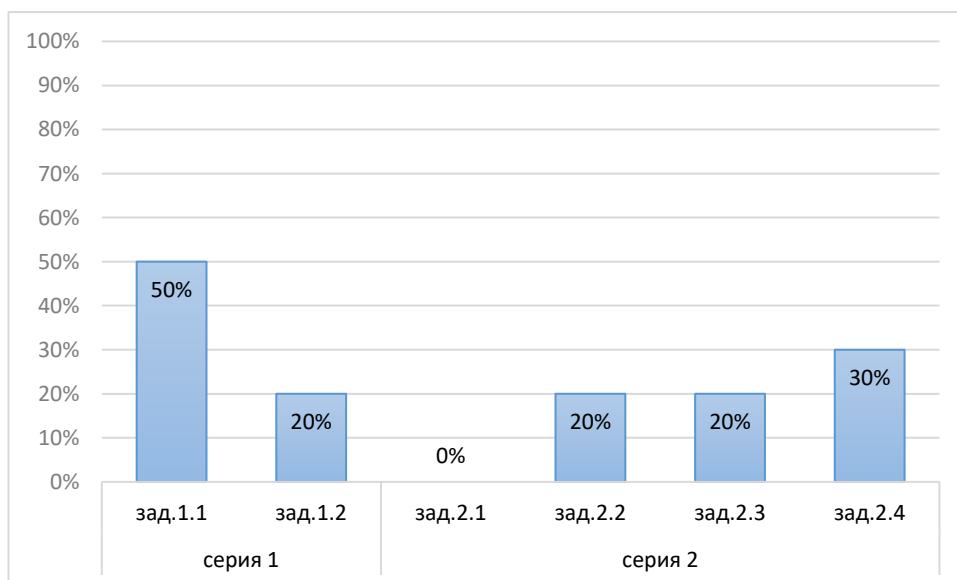


Рисунок 1. Результаты обследования сформированности простых и сложных форм звуко-слогового анализа и синтеза на уровне слухового восприятия (Блок 1) на диагностическом этапе, %

Анализ результатов обследования сформированности простых и сложных форм звуко-слогового анализа и синтеза на уровне слухового восприятия (Блок 1) на диагностическом этапе показал следующее:

По заданию 1.1 «Определение наличия заданного звука в слове» дети показали наиболее высокий результат - 50% детей ответили на максимальный балл. Большинство детей безошибочно определяли наличие

звука [С] в слове «коса». Некоторые ошибки были допущены в слове «лужа», где звук [С] отсутствует. Например, ученик №7 поднял руку на слово «лужа», но затем исправился самостоятельно. В слове «кость», ученики №№ 6,3 не определили наличие звука и не подняли руку.

Задание 1.2 «Выделение первого, третьего и последнего звука в слове» 20% детей выполнили это задание на максимальный балл, 40% детей выполнили на приближенно к максимальному баллу. Большинство учеников правильно называли первые и последние звуки в словах. Некоторые трудности вызвало слово «шапка» (выделение третьего звука [П]). Например, ученик №2 сказал, что в слове «шапка» третий звук [К], но после стимулирующей помощи исправился на [П]. В слове «охотник» ученик №3 сказал, что последний звук [И].

Результаты выполнения заданий серии 2 на сложные формы звукового анализа и синтеза оказались ниже.

Наибольшую трудность вызвало задание 2.1 «Определение количества звуков в слове». Никто из детей не набрал максимальный балл. Многие дети путали понятия «звук» и «слог», называли количество слогов вместо звуков. Например, в слове «крыша» ученики №3 и №10 ответили, что 2 звука. В слове «самокат» только двое детей (№2 и №5) правильно назвали 7 звуков. Остальные отвечали «3 звука» (по количеству слогов) или называли неверное количество звуков (4-6).

С заданием 2.2 «Определение места звука по отношению к другим звукам в слове» 20% детей справились на максимальный балл. Наиболее простыми оказалось слово «клоун». Так в слове «куртка» ответили 4 ученика из 10, после звука [Р] стоит звук [К]. В слове «экскаватор» ответили 3 ученика из 10, после звука [Э] стоит звук [С].

Сходные результаты показали по заданию 2.3 «Определение последовательности звуков в слове» 20% детей справились на максимальный балл. Наиболее доступным оказалось слово без стечения согласных, в

котором большинство детей правильно назвали последовательность звуков [П]-[И]-[Л] -[А]. В словах «крыса» и «лодка» были допущены разнообразные ошибки в определении полной последовательности звуков. Например, ученик №6 в слове «крыса» назвал порядок звуков [К]-[Р]-[С]-[А], пропустив звук [Ы]. Ученик №3 в слове «лодка» сказал последовательность [Л]-[О]-[К]-[Т]-[А], переставив звуки [Т] и [К] местами.

Задание 2.4 «Определение количества слогов в слове» 20% детей справились на максимальный балл. Слово без стечения согласных «сани» (2 слога) не вызвали особых затруднений. Ошибки появлялись в более длинных словах «бегемот» (по 3 слога), «корабль» (2 слога со стечением согласных). Типичные ошибки - называние 3 слогов вместо 2 в этих словах (например, ученик №5 сказал, что в слове «корабль» [ко-ра-был' ] 3 слога). При назывании слов по слогам некоторые дети искажали слоговую структуру, например, «[бе]-[ге]-[мо]-[т]» (4 слога вместо 3).

Таким образом, на диагностическом этапе обследования второклассники с ОНР III уровня показали более высокие результаты по простым формам звукового анализа (определение наличия звука в слове, выделение первого, третьего и последнего звука), чем по сложным формам (определение количества и последовательности звуков, места звука в слове, количества слогов). Наиболее сформированным оказался навык определения наличия заданного звука, наименее сформированным - навык определения звукового состава слова. Дети допускали ошибки в определении количества звуков и слогов, последовательности звуков, особенно в словах сложной слоговой структуры. Требовалась стимулирующая помощь, часть ошибок исправлялась самостоятельно при повторном выполнении.

На рисунке 2 представлено распределение обучающихся по уровням сформированности простых и сложных форм звуко-слогового анализа и синтеза на уровне слухового восприятия (Блок 1)

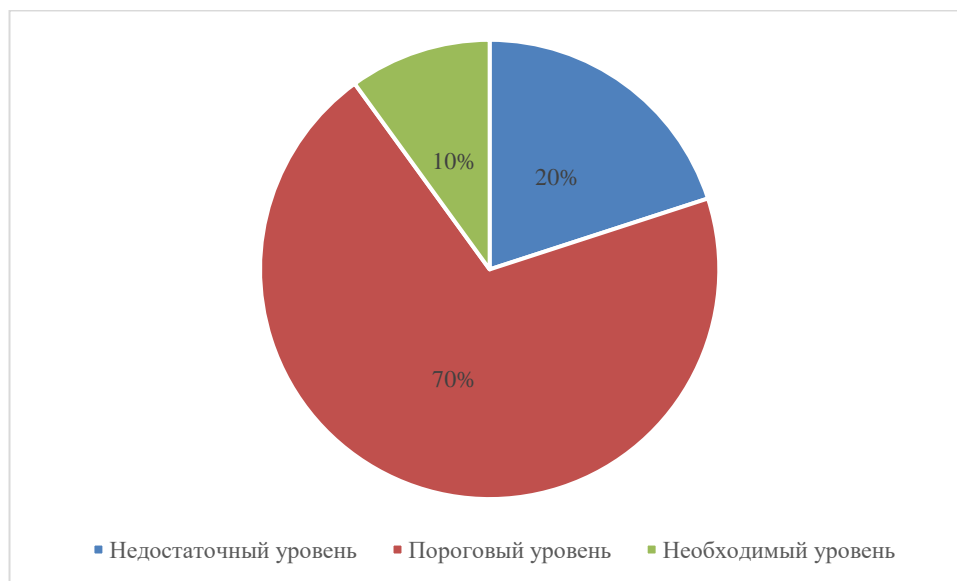


Рисунок 2. Распределение по уровням сформированности простых и сложных форм звуко-слогового анализа и синтеза на уровне слухового восприятия (Блок 1), %

Преобладающим является пороговый уровень, который продемонстрировали 70% обучающихся 2 класса с ОНР III уровня. Это свидетельствует о том, что большинство детей данной категории испытывают определенные трудности в овладении навыками звукового анализа и синтеза на слух. Они способны выполнять задания при предоставлении стимулирующей помощи, однако самостоятельно справляются лишь с небольшой частью проб.

Недостаточный уровень выявлен у 20% обследованных второклассников. Эта группа детей характеризуется грубым недоразвитием процессов звукового анализа и синтеза на уровне слухового восприятия. Даже при оказании стимулирующей помощи они допускают множественные ошибки в заданиях, демонстрируя несформированность как простых, так и сложных форм фонематического анализа.

Необходимый уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза на слух показали лишь 10% обучающихся. Они достаточно успешно справляются с предложенными диагностическими пробами, самостоятельно или при минимальной помощи педагога. Это свидетельствует о достаточной

зрелости фонематических процессов у небольшой части детей с ОНР III уровня к началу обучения во 2 классе.

На рисунке 3 представлены результаты обследования сформированности процессов звукового анализа и синтеза при письме на материале слухового диктанта (Блок 2) на диагностическом этапе проектного исследования (количество детей, справившихся успешно с заданиями).

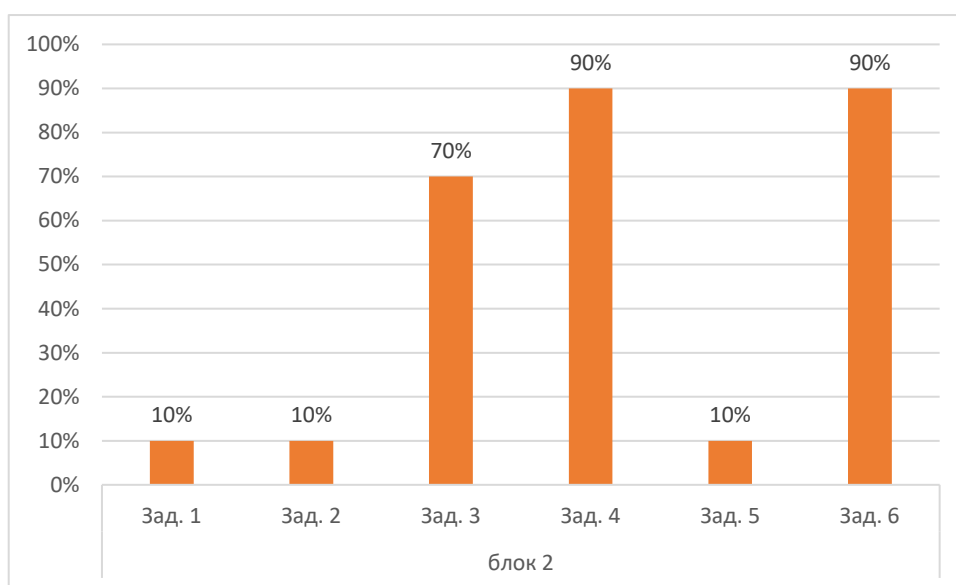


Рисунок 3. Результаты обследования сформированности процессов звукового анализа и синтеза при письме на материале слухового диктанта, %

Характерные ошибки, связанные с нарушением звукового анализа и синтеза, допускаемые учениками 2-х классов с ОНР III уровня:

- пропуски гласных: бстро, быстр (вместо быстро), лтит (летит), брзки (берёзки), рке (реке), втер (ветер), потмла, потимел (потемнела), грет (греет);
- пропуски согласных: бысто (вместо быстро), пожет (вместо пожелтели), лети (летит), полелела, потимел (потемнела), соль, сонце (солнце), обова (оборвал);
- перестановки букв: быстор (вместо быстро), лисьтя (листья);
- вставка букв: лисьтя (вместо листья), лберости (берёзки);

- Пропуск, добавление слогов в слове: пожелте, пожет, полжи (вместо пожелтели), потемла (потемнела), ма (мало), об (оборвал);
- Перестановка слогов в слове: быстор (вместо быстро).

Результаты обследования сформированности процессов звукового анализа и синтеза при письме на материале слухового диктанта (Блок 2) на диагностическом этапе проектного исследования показали следующее:

Наибольшую трудность для детей с ОНР III уровня представляли задания на пропуск гласных, пропуск согласных, а также пропуска и добавления слогов (задания 1, 2, 5). С ними справились лишь 10% испытуемых. Лучше всего обучающиеся выполнили задания на выявление вставки букв и перестановка слогов (90% испытуемых - задания 4, 6).

Анализ индивидуальных результатов показывает, что лишь 2 ребенка из 10 полностью справились хотя бы с одним заданием блока (получили 5 баллов). У большинства же отмечается наличие от 1 до 5 дисграфических ошибок разного типа в каждом задании, что соответствует 3 или 1 баллу. Особенно низкие результаты продемонстрировал один из учеников, получивший 0-1 балл за большую часть заданий.

На рисунке 4 представлено распределение обучающихся по уровням сформированности звукового анализа и синтеза при письме на материале слухового диктанта (Блок 2) на диагностическом этапе.



Рисунок 4. Распределение обучающихся по уровням сформированности звукового анализа и синтеза при письме на материале слухового диктанта, %

По результатам обследования сформированности навыков звукового анализа и синтеза при письме на материале слухового диктанта (Блок 2) у обучающихся на диагностическом этапе у 40% обследованных школьников выявлен недостаточный уровень развития навыков фонематического анализа и синтеза при письме. Эти учащиеся допускали более 5 специфических ошибок в диктанте, таких как пропуски букв и слогов. Данная группа детей нуждается в целенаправленной коррекционной работе по развитию фонематических процессов и коррекции дисграфии на почве нарушения звукового анализа и синтеза.

Еще 60% второклассников продемонстрировали пороговый уровень сформированности звукового анализа и синтеза на письме. В их работах встречалось от 3 до 5 дисграфических ошибок. С этими обучающимися также требуется проведение дополнительных занятий по совершенствованию навыков фонематического восприятия, звуко-буквенного анализа слов, развитию слухоречевой памяти и внимания.

На необходимом уровне никто из обучающихся не справился с заданием.



Полученные диагностические данные указывают на необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы по формированию и развитию навыков звукового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с ОНР III уровня. Требуется реализация дифференцированного подхода с учетом выявленного уровня сформированности данных навыков у детей.

### **2.3. Разработческий этап**

На основе результатов диагностического обследования и теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами был разработан проект логопедической работы по коррекции дисграфии, обусловленной недоразвитием навыков звукового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с ОНР III уровня.

При разработке содержания коррекционной работы мы опирались на методические рекомендации Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Е.А. Парамоновой, И.Н. Садовниковой, а также использовали задания и игровые упражнения из пособий Л.Н. Ефименковой, Е.В. Мазановой и О.В. Чистяковой.

По результатам диагностики у второклассников с ОНР III уровня были выявлены специфические дисграфические ошибки, связанные с несформированностью процессов звукового анализа и синтеза.

Обучение строится на постепенном усложнении речевого материала, начиная с основ звукового анализа и углубляясь в его более трудные аспекты. Выстроено поэтапное усложнение заданий для формирования процессов звукового анализа. Звуковой синтез также охвачен, но звуковой анализ считается сложнее и требуется больше времени для проработки несформированности звукового анализа. Выделим три этапа, опираясь на исследования П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и др.[28 стр.123]:

*Первый этап:* построение звукового анализа с использованием наглядных опор и активных действий.

*Второй этап:* развитие навыка звукового анализа в процессе говорения, сначала с подкреплением внешних опор, в дальнейшем без предъявления.

*Третий этап:* развитие способности к внутреннему анализу звуков речи.

В заданиях предусмотрено поэтапное освоение речевого материала: сначала осваиваются простые формы звукового анализа, затем – более сложные сформированности звукового анализа и синтеза слова.

Таким образом, разработанные задания в рабочей тетради «Путешествие к правильному письму» охватывают все этапы сформированности звукового анализа и синтеза слова.

Исходя из этого, нами были определены следующие направления коррекционно-логопедической работы:

1. Формирование фонематического восприятия;
2. Формирование навыков звукового анализа;
3. Развитие навыков звукового синтеза;
4. Совершенствование слогового анализа и синтеза;
5. Развитие навыков самоконтроля при письме.

Комплексный подход к логопедической работе с детьми с ОНР предполагает использование как общедидактических, так и узкоспециализированных логопедических принципов:

- Принцип, основанный на понимании причин и механизмов, вызывающих проблемы с письмом у детей с ОНР;
- Принцип учета структуры речевого нарушения при письме основывается на понимании письма как комплексного, многоэтапного процесса. В логопедической практике это означает, что анализируя процесс

письма, «разбиваем» его на отдельные, взаимосвязанные операции и компоненты, и учитываем эту структуру при коррекции нарушений;

- Принцип систематичности и последовательности в логопедической работе с детьми с ОНР означает поэтапное освоение материала от простого к сложному. Начинается работа с наглядных действий, которые затем автоматизируются и переходят во внутренний план;

- Принцип доступности, который заключается в постепенном изложении учебного материала и оказании учителем-логопедом своевременной и умеренной поддержки;

- Принцип активного и осознанного обучения, который подразумевает непрерывное вовлечение учащихся через разнообразные задачи, помощь в глубоком понимании материала и развитие способности применять полученные знания в новых контекстах.

В основе образовательного процесса для детей с ОНР лежат два фундаментальных подхода: дифференцированный и деятельностный. Дифференцированный подход позволяет адаптировать обучение, принимая во внимание уникальные образовательные потребности детей с ОНР, т.к. они сталкиваются с различными сложностями при формировании навыков письма. Деятельностный подход, в свою очередь, направлен на создание условий для активного участия младших школьников с ОНР в познавательной, учебной и практической деятельности, делая обучение доступным и результативным.

Формирование навыков работы со звуковой структурой слова проводится поэтапно, с постепенным усложнением заданий. Логопедическая работа по коррекции дисграфии у второклассников с ОНР III уровня начинается с отработки простых форм звукового анализа.

1.1. Работа с гласными звуками с использованием зрительных опор (звуковых схем):

- выделение гласного звука из ряда звуков;

- определение наличия гласного звука в слогах;
- выделение гласного звука в слогах;
- выделение ударного гласного в слове.

#### 1.2. Определение позиции звука в слове:

- нахождение первого звука в слове;
- нахождение последнего звука в слове;
- определение звука в середине слова;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец).

#### 1.3. Работа с гласными звуками в умственном плане:

- выделение гласного звука из слога;
- место звука, гласные I и II ряда в словах;
- вычленение гласных в слове.

#### 2.1. Работа с согласными звуками:

- выделение согласного звука из ряда звуков;
- определение наличия согласного звука в слогах;
- определение наличия согласного звука в слове.

#### 2.2. Определение позиции звука в слове:

- выделение первого согласного звука;
- нахождение последнего звука в слове;
- определение гласного звука в середине слова;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец).

3. После освоения простых форм анализа дети переходят к выполнению более сложных операций:

- определение количества звуков в слове;
- установление последовательности звуков в слове;
- определение места звука по отношению к другим звукам в слове.

4. Параллельно с развитием навыков звукового анализа проводится работа по формированию звукового синтеза, то есть умения объединять отдельные звуки в слово:

- составление слова из звуков, данных в правильной последовательности;
- синтез звуков в слово при раздельном их произнесении;
- образование новых слов путем добавления звуков.

При сравнении двух рабочих программ: коррекционно – развивающие логопедические занятия адаптированной образовательной программы (АОП) для обучающихся с ТНР (вариант 5.1 ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), и рабочей программы АОП ТНР по предмету «Русский язык» для 2 класса выделено, что во втором классе уделено небольшое количество часов на раздел «Звуки и буквы» по АОП ТНР по предмету «Русский язык». Раздел «Обучение грамоте» был в первом классе, где отводилось большое количество часов по обучению звукам и буквам.

При разработке тематического планирования программы коррекционного курса «Коррекционно – развивающие логопедические занятия» по развитию и формированию письменной речи обучающихся в общеобразовательном учреждении в условиях ФГОС, как часть АООП НОО ТНР вариант 5.1, было уделено особое внимание разделу «Звуковой и слоговой анализ и синтез».

На основе разработанного тематического плана нами был адаптирован содержательный компонент рабочей программы логопедических занятий для обучающихся с ТНР с учетом специфики коррекционной работы по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза, у младших школьников с ОНР III уровня.

Для повышения эффективности логопедической работы по коррекции дисграфии нами разработана рабочая тетрадь «Путешествие к правильному письму», включающая систему игровых заданий и упражнений,

направленных на формирование навыков звукового анализа и синтеза у второклассников с ОНР III уровня.

Рабочая тетрадь состоит из 10 тем, отражающих основные направления коррекционной работы:

- Звуки и буквы. Гласные звуки.
- Звуки и буквы. Гласные звуки на фоне слога.
- Звуки и буквы. Гласные звуки на фоне слова.
- Гласные первого и второго ряда для определения места звука.
- Согласные звуки.
- Определение места звука (начало, середина конец) слова.
- Звуковой состав слова.
- Определение последовательности звуков. Количество звуков.
- Определение последовательности звуков, где имеется Ъ знак в словах.
- Слоговой состав слова: анализ и синтез слов.

Структура каждой темы включает:

- 1) название темы и задачи упражнений;
- 2) игровой персонаж-путеводитель, помогающий ребенку выполнять задания;
- 3) речевой и наглядный материал;
- 4) пошаговые инструкции для ребенка;
- 5) варианты усложнения заданий;
- 6) элементы самопроверки и контроля.

Задания в тетради представлены в занимательной игровой форме, что повышает учебную мотивацию детей. Выполняя упражнения, школьники вписывают буквы и слова, подчеркивают, обводят, составляют звуковые схемы, закрашивают, зачеркивают, соединяют элементы с опорой на картинки. За каждое правильно выполненное задание ребенок получает бусину для своего браслета.

В тетради реализован принцип постепенного усложнения речевого материала и видов заданий. Обучение начинается с простых форм звукового анализа, затем переходит к более сложным. Предусмотрена поэтапность формирования процессов звукового анализа: от внешних действий с опорой на наглядность к действиям в речевом плане и далее - в умственном плане.

Выполнение заданий рабочей тетради обеспечивает формирование у детей следующих умений:

- различать гласные и согласные звуки;
- определять место звука в слове;
- выделять звуки из слова;
- определять количество, последовательность звуков и слогов;
- составлять слова из звуков и слогов;
- соотносить слова со звуковыми схемами;
- контролировать правильность звукового анализа.

Задания рабочей тетради сгруппированы в соответствии с тематическим планированием логопедических занятий и отражают содержание программы по предмету «Русский язык» в рамках АОП НОО для обучающихся с ТНР (вариант 5.1).

Также к рабочей тетради «Путешествие к правильному письму», разработано перспективное тематическое планирование занятий при дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у детей с ОНР III уровня и методические рекомендации, предназначенные для логопедов общеобразовательных и специальных школ и учителей начальных классов. Рабочая тетрадь состоит из 10 основных тем в количестве 28 часов, как дополнительные, закрепительные задания к традиционным методикам известных авторов, согласно ФГОС начального образования от 31.05.2021 г. № 286. Предлагаемая система отражает практические результаты проведенной работы и методические рекомендации Министерства образования РФ. В таблице 3 представлено перспективное тематическое

планирование занятий при дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у детей с ОНР III уровня на формирование простых форм звукового анализа (работа с гласными).

Таблица 3. Тематическое планирование занятий (работа с гласными)

Программа логопеда			Задания в тетради		
№ п/п	Тема	Формирование навыков анализа и синтеза звуко- слогового состава слова	Задачи задания	Задания	часы
1	2	3	4	5	6
1.	Звуки и буквы. Гласные звуки.	Развитие фонематического восприятия.	Выделение гласного звука из потока звуков.	Задание 1.1 «Звёздные гласные».	1
2.	Слог Слогообразующая роль гласных.	Развитие простых форм звукового анализа на фоне слога.	Определение гласного звука в слогах. Место гласного звука в слоге.	Задание 1.2 «Слоги гласят».  Задание 1.3. «Перебегающие слоги».	1
3.	Слог Слогообразующая роль гласных.	Развитие простых форм звукового анализа на фоне слога.	Выделение гласного звука из слога в умственном плане.	Задание 1.4 «Слоги придумалки».	1
4.	Звуки и буквы. Гласные звуки на фоне слова.	Развитие простых форм звукового анализа.	Вычленение гласного звука в начале слова.	Задание 1.5 «Гласное эхо».	1
			Вычленение гласного звука в конце слова.	Задание 1.6 «Гласный финиш».	



## Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6
5.	Звуки и буквы. Гласные звуки на фоне слова.	Развитие простых форм звукового анализа.	Вычленение гласного звука в середине слова.	Задание 1.7. «Серединка».	1
	Звуки и буквы. Гласные звуки на фоне слова.	Развитие простых форм звукового анализа с помощью схемы.	Определение места звука в слове (начало, середина, конец).	Задание 1.8 «Места гласных».	
6.	Звуки и буквы. Гласные звуки на фоне слова.	Формирование звукового анализа с опорой на вспомогательные средства (картинки и графическая схема).	Определение места гласных звуков в словах.	Задание 1.9 «Гласные потеряшки».	1
		Формирование звукового анализа с опорой на звуковую линейку.	Определение места гласных звуков в словах.	Задание 1.10. «Все на месте».	
	Звуки и буквы. Гласные звуки на фоне слова.	Формирование звукового анализа с опорой на схему – светофор.	Определение ударного гласного звука.	Задание 1.11. «Звукодомики».	

## Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5	6
7.	Гласные I и II ряда в словах	Формирование звукового анализа в слухопроизводительном представлении.	Определение места звука, гласные I ряда в словах	Задание 1.12 «Гласные твёрдые исчезалки».	1
			Определение место звука, гласные II ряда в словах	Задание 1.13 «Гласные мягкие исчезалки».	
8.	Гласные звуки на фоне слова.	Формирование звукового анализа в слухопроизводительном представлении.	Определение места гласных	Задание 1.14. «Только гласные».	1
	ИТОГО часов				8

В таблице 4 представлено перспективное тематическое планирование занятий при дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у детей с ОНР III уровня на формирование простых форм звукового анализа (работа с согласными).

Таблица 4. Тематическое планирование занятий (работа с согласными)

Программа логопеда		Задания в тетради			
№ п/п	Тема	Формирование навыков анализа и синтеза звуко- слогового состава слова	Задачи задания	Задания	часы
1	2	3	4	5	6
7.	Согласные звуки.	Формирование фонематического восприятия. Развитие простых форм звукового анализа.	Выделение согласного звука из потока звуков.	Задание 2.1 «Звёздные согласные».	1
	Согласные звуки на фоне слога.	Развитие простых форм звукового анализа на фоне слога.	Выделение согласного звука на фоне слога.	Задание 2.2. «Слоги согласны».	
8.	Согласные звуки на фоне слога и слова.	Развитие сложных форм звукового анализа на фоне слога и слова.	Вычленение согласного звука в конце слога и слова.	Задание 2.3. «Слоги превращаются» .	1
9.	Согласные на фоне слова	Развитие простых форм звукового анализа.	Вычленение согласного звука в начале слова.	Задание 2.4. «Согласные первые».	1
	Согласные на фоне слова	Формирование звукового анализа с опорой на вспомогательные средства (картинки и графическая схема).	Вычленение согласного звука в начале и в конце слова.	Задание 2.5. «Жёлтые согласные».	
10.	Согласные на фоне слова	Формирование звукового анализа с опорой на вспомогательные средства (картинки и графическая схема).	Определение места звука (начало, середина, конец) слова.	Задание 2.6 . «Куб и Геб».	1

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5	6
		Формирование звукового анализа с опорой на вспомогательные средства (картинки и графическая схема).	Определение места звука (начало, середина, конец) слова.	Задание 2.7. «Звукодомики».	
11.	Согласные на фоне слова.	Формирование звукового анализа с опорой на вспомогательные средства (звуковая линейка)	Определение места звука со зрительной опорой, но в умственном плане.	Задание 3.1 «Звуковая линейка».	1
		Формирование звукового анализа с опорой на вспомогательные средства (картинки)	Определение места звука со зрительной опорой, но в умственном плане.	Задание 3.2. «Согласный шифр».	
12	Согласные на фоне слова.	Формирование звукового анализа.	Определение места звука со зрительной опорой, но в умственном плане.	Задание 3.3 «Только согласные».	1
	ИТОГО часов				6

В таблице 5 представлено перспективное тематическое планирование занятий при дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у детей с ОНР III уровня на формирование сложных форм звукового анализа.

Таблица 5. Формирование сложных форм звукового анализа и синтеза

Программа логопеда		Задания в тетради			
№ п/п	Тема	Формирование навыков анализа и синтеза звуко- слогового состава слова	Задачи задания	Задания	часы
1	2	3	4	5	6
13	Звуковой состав слова	Развитие сложных форм звукового анализа.	Определение последовательност и звуков при помощи звуковой линейки.	Задание 4.1. «Друг за другом».	1
14	Звуковой состав слова.	Формирование действия звукового анализа в умственном плане.	Определение последовательност и звуков.	Задание 4.2. «Загадка».	1
		Формирование действия звукового анализа в умственном плане.	Определение последовательност и звуков.	Задание 4.3. «Молчанка».	1
		Формирование действия звукового анализа в умственном плане.	Определение последовательност и звуков.	Задание 4.4. « Летние забавы».	1
15	Звуковой состав слова.	Формирование действия звукового анализа в умственном плане.	Составлять слова из звуков и слогов.	Задание 4.5. «Добавлялки».	1
		Формирование действия звукового анализа в умственном плане.	Составлять слова из звуков и слогов.	Задание 4.6. «Составлялки ».	1

## Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6
		Определение места звука по отношению к другим звукам в слове.	Определение места звука по отношению к другим звукам слова.	Задание 5.1 «Гласный шифр».	1
16	Звуковой состав слова.	Определение места звука по отношению к другим звукам в слове.	Определение места звука по отношению к другим звукам слова.	Задание 5.2. «Согласные на месте».	
		Формирование действия звукового анализа в умственном плане.	Определение количества звуков.	Задание 6.1. «Ъ - загадка».	1
		Закрепление функций звукового анализа.	Составить слово по звукам.	Задание 7.1. «Дружные звуки».	1
		Закрепление функций звукового анализа.	Составить слово по звукам.	Задание 8.2 «Серединки».	
		Закрепление функций звукового анализа.	Разгадать слова	Задание 8.5. «Кроссворд».	1
		Закрепление функций звукового анализа.	Найти слова, состоящие из 3-х, 4-х, 5-и, 6-и звуков.	Задание 8.6. «Звуковой пяточок».	1
17	Звуковой состав слова.	Развитие звукового синтеза.	Соединение звуков в слово.	Задание 9.1. «Звук чудный».	1

Окончание таблицы 5

1	2	3	4	5	6
18	Слоговой состав слова: анализ слов.	Развитие слогового анализа.	Составить слоговые схемы.	Задание 10.1. «Слог – слово». Нарисуй слоговые схемы слов – названий картинок.	1
	Слоговой состав слова: синтез слов.	Развитие слогового синтеза слова.	Из слогов составить 2-3-4-х сложные слова.	Задание 10.2. «Чудесные слоги».  Задание 10.3.»Сломанные слоги».	1
	ИТОГО часов				14

Таким образом, разработанный нами проект логопедической работы, направленный на коррекцию дисграфии, обусловленной недоразвитием навыков звукового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с ОНР III уровня, включает в себя:

- основные направления коррекционной работы, определенные с учетом механизмов трудностей письма у данной категории детей;
- систему специальных заданий и упражнений, направленных на развитие навыков звукового анализа и синтеза;
- тематическое планирование логопедических занятий, разработанное в соответствии с АОП и ФГОС НОО для обучающихся с ТНР (вариант 5.1);

– адаптированное содержание программы логопедической работы по коррекции дисграфии, обусловленной недоразвитием навыков звукового анализа и синтеза у второклассников с ОНР III уровня.

В Приложении Г представлен фрагмент рабочей тетради.

В рамках проекта нами разработаны примерные конспекты логопедических занятий на этапе апробации продуктов проекта (рабочей тетради и методических рекомендаций). Образцы конспектов представлены в Приложении Д.

С целью повышения эффективности коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня были разработаны Методические рекомендации по использованию рабочей тетради в структуре логопедических занятий.

Методические рекомендации адресованы учителям-логопедам и учителям начальных классов, работающим с детьми с ОНР III уровня. В них раскрываются цель, задачи, структура и содержание рабочей тетради «Путешествие к правильному письму».

Основное внимание уделено вопросам методики использования рабочей тетради в коррекционно-логопедической работе по преодолению данной формы дисграфии:

- определение места и роли рабочей тетради в структуре логопедического занятия;
- соотнесение заданий рабочей тетради с этапами работы над звуковым анализом и синтезом;
- дозирование объема и сложности заданий с учетом индивидуальных особенностей ребенка;
- приемы стимулирования и поощрения учебной деятельности школьников;
- виды помощи детям при выполнении заданий;
- специфика работы над ошибками;



- организация самоконтроля при выполнении звукового анализа.

Основные задачи методических рекомендаций:

1. Обеспечить целенаправленное и систематическое использование рабочей тетради как дополнительного инструмента коррекции дисграфии, обусловленной недоразвитием навыков звукового анализа и синтеза у второклассников с ОНР III уровня.
2. Помочь логопедам грамотно интегрировать задания и упражнения из рабочей тетради в структуру занятий, учитывая индивидуальные особенности и потребности учащихся.
3. Продемонстрировать возможности использования рабочей тетради для закрепления и автоматизации навыков звукового анализа и синтеза, полученных на логопедических занятиях.
4. Предоставить примеры эффективных способов организации работы с тетрадью, варианты заданий и упражнений, направленных на преодоление специфических ошибок письма.
5. Способствовать повышению мотивации и интереса учащихся к коррекционным занятиям за счет использования разнообразных и занимательных заданий в рабочей тетради.
6. Обеспечить преемственность работы логопеда и закрепления полученных навыков учащимися в домашних условиях при выполнении заданий в рабочей тетради.

Другими словами, методические рекомендации призваны помочь логопедам максимально эффективно использовать потенциал рабочей тетради для преодоления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР III уровня, и достижения устойчивых положительных результатов в коррекционной работе.

Таким образом, разработанный нами проект логопедической работы, направленный на коррекцию дисграфии, обусловленной недоразвитием

навыков звукового анализа и синтеза у второклассников с ОНР III уровня, включает в себя:

- основные направления коррекционной работы, определенные с учетом механизмов трудностей письма у данной категории детей;
- систему специальных заданий и упражнений, направленных на развитие навыков звукового анализа и синтеза;
- тематическое планирование логопедических занятий, разработанное в соответствии с АОП и ФГОС НОО для обучающихся с ТНР (вариант 5.1);
- адаптированное содержание программы логопедической работы по коррекции дисграфии, обусловленной недоразвитием навыков звукового анализа и синтеза у второклассников с ОНР III уровня.

Реализация разработанного проекта позволит целенаправленно и систематически формировать у обучающихся с ОНР III уровня необходимую базу для овладения навыками звуко-буквенного анализа и синтеза, как важнейшего условия преодоления дисграфии и повышения уровня сформированности письма.

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

На основании тематического планирования по курсу «Коррекционные логопедические занятия» для обучающихся с ОВЗ (тяжелые нарушения речи) по совершенствованию навыков звукового анализа и синтеза проводились занятия по разработанной рабочей тетради «Путешествие к правильному письму» 2 раза в неделю на протяжении трех месяцев с февраля по апрель 2025 года.

Исходя из проведенной диагностики, учащиеся были разделены на две группы. В первую группу вошли учащиеся с относительно неблагоприятным прогнозом развития у которых был недостаточный уровень успешности, во вторую вошли учащиеся с пороговым уровнем успешности и более благоприятным прогнозом развития.

На этапе апробации проекта были проведены коррекционно-развивающие занятия по обозначенным этапам с группами младших школьников. В первой группе проводились занятия на развитие простых форм звукового анализа и синтеза и подбирались задания более простые по содержанию, также уделялось больше времени для проработки каждого этапа над звуковым составом слова.

Во второй группе проводились занятия также на развитие простых форм звукового анализа, но давались задания более сложные, и уделялось меньше времени на развитие простых форм звукового анализа и синтеза. Регулярно проводились занятия по развитию сложных форм звукового анализа (в рабочей тетради задания отмечены графическим символом «\*»).

Каждое занятие начиналось с повторения пройденного материала и проходили новый этап по работе со звуковым составом слова.

В ходе занятий использовались различные методы и приемы, направленные на развитие навыков звукового анализа и синтеза, а также на коррекцию ошибок.

Среди применяемых методов были: звуко-буквенный анализ слов, составление схем слов, слуховые диктанты, письмо под диктовку, списывание с различными заданиями. Особое внимание уделялось развитию фонематического восприятия, слухо-произносительной дифференциации звуков, а также формированию связи между звуковым составом слова и его графическим образом.

На этапе апробации ученики сталкивались с трудностями при выполнении заданий. Мы наблюдали у всех разные трудности и ошибки. Например, в задании «Мягкие исчезалки» ученики вставили пропущенную букву в слова «мИчик вместо мячик», «крЯк вместо крюк», «кЕсИль вместо кисель». В задании «Сломанные слоги» дети ошибались в слоговом синтезе слов, например составил ученик слово «каЛИфель вместо картофель», «МАТОдил вместо крокодил». В задании «Звук чудный» на звуковой синтез

слов, дети из отдельных букв не могли собрать слова, если первое слово «дом» все выполнили правильно, то с остальными словами «крот, волк» справились с затруднениями. Необходимо было объяснить, что в красных окошечках жила гласная, остальные звуки надо было подобрать. Поэтому, сделали вывод, что без зрительной опоры на образ, детям тяжело справиться с заданием. В задании «Друг за другом» дети справились легко со словами состоящими из 3-4-х звуков, но из 5-ти звуков возникла сложность. Например, в слове «шапка» ребенок сделал перестановку букв, написал слово «шапак», наблюдалось и пропуск букв «курка вместо куртка». В задании «Придумалки» дети не могли придумать более сложные слова, без помощи логопеда, тогда пришлось придумывать загадки и дети отгадывая, записывали слова по звукам. В задании «Серединки» дети называли картинку «коТ вместо коШка» и записали третий звук «Т», остальные называли правильно звуки и у них получилось слово «Ткола вместо школа», поэтому здесь необходимо было доработать задание, по конкретизации звука «Ш».

На этапе работы с гласными, предлагались задания на фонематическое представление. Логопед показывает образы в виде игрушек или картинки, ученики называли только гласные и показывали букву из кассы букв или разрезной азбуки. Например, «лук», «фасоль», «капуста».

На этапе работы с согласными помимо заданий в рабочей тетради, логопед проводит подвижные игры с детьми. Например, логопед называет слова «паруса, маршрут, перепёлка», дети встают в круг и перекидывая мяч друг другу называют последовательно только согласные звуки этого слова. Также дети выстраивались в шеренгу и говорили согласные звуки последовательно, например были слова «кошка, крошка, крышка, коротышка», потом перебегали в конец шеренги.

На этапе работы над звуковым составом слова, логопед предлагает множество игр с предметами. Например, игра «Пальцеход», необходимо из

фишек по выдавленным местам для них, составить слово по звукам. Сколько звуков, столько и фишек на поле.

Игра «Счеты». На деревянных счетах ребенок откладывает подвижные круглые косточки, называя слово по звукам. Сколько звуков, столько и сдвинутых косточек. Можно усложнять задания на подгрупповых занятиях: ребенок отодвигает любое количество косточек и передает соседу по парте, он должен назвать слово, состоящее из определенного количества отодвинутых косточек соответствующему количеству звуков.

Задание «Гусеница». Логопед выдает гусениц. Каждый брюшной сегмент это последовательность звуков в слове. Называет слово «Крот», дети проговаривают последовательно каждый звук слова.

В процессе апробации вносились коррективы в содержание программы. По итогам апробации были разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей по дальнейшей работе с детьми над преодолением дисграфии и развитием навыков звукового анализа и синтеза.

На результативно-оценочном этапе была проведена итоговая диагностика сформированности навыков звукового анализа и синтеза, а также оценка уровня дисграфических ошибок в письменных работах учащихся. Сравнительный анализ результатов первичной и итоговой диагностики показал положительную динамику в преодолении дисграфии и развитии навыков звукового анализа и синтеза у детей.

Большинство учащихся продемонстрировали улучшение фонематического восприятия, снижение количества специфических ошибок на письме. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанного проекта и достижении поставленных целей и задач. На основе проведенной работы были сформулированы выводы и определены перспективы дальнейшей деятельности по преодолению дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня.

Результативно-оценочная диагностика проводилась в мае 2025 года. Обследование процессов сформированности звукового анализа и синтеза предполагало проведение слухового диктанта. В качестве диагностического инструментария письма для выходного контроля выступал диктант «Дача».

Текст диктанта: Это наша любимая дача. За рекой чудесная дубовая роща. Туда мы часто ходим гулять. В роще много груздей и рыжиков. Есть и ягоды. Один раз Алёша набрал целый кувшин малины. (30 слов)

На рисунке 6 представлены результаты сравнительного анализа обследования сформированности звукового анализа и синтеза при письме на диагностическом и результативно-оценочном этапах.

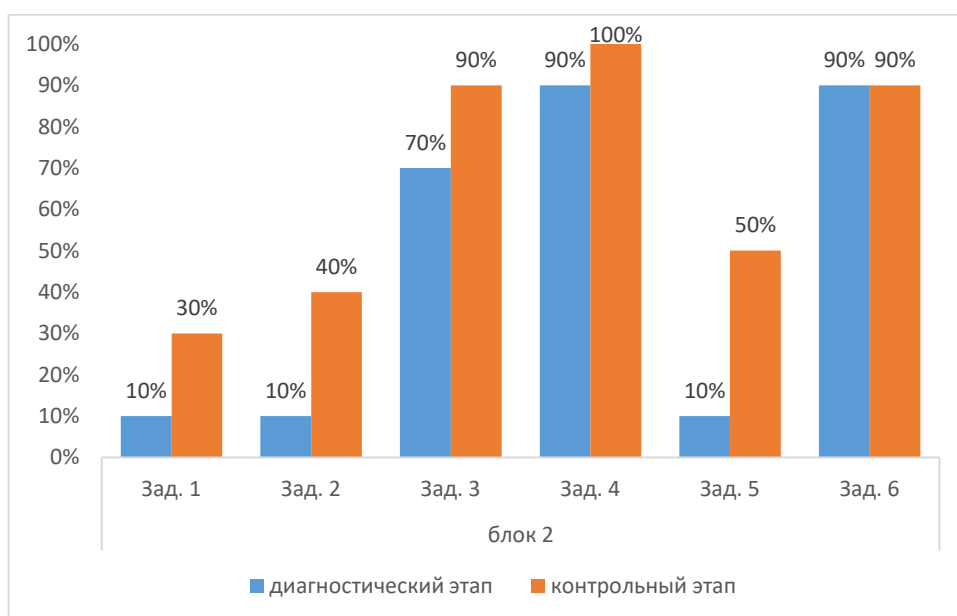


Рисунок 6. Результаты сравнительного анализа обследования сформированности звукового анализа и синтеза при письме на диагностическом и результативно-оценочном этапах, %

Результаты сравнительного анализа обследования сформированности звукового анализа и синтеза на диагностическом и контрольном этапах демонстрируют значительную положительную динамику по всем предложенным заданиям.

В задании 1, направленном на оценку навыков звукового анализа и синтеза (пропуск гласных), выполнения увеличился с 10% детей,

выполнивших задание на высоком уровне на диагностическом этапе до 30% на контрольном. Это свидетельствует о существенном улучшении способности детей к дифференциации и манипулированию звуковыми единицами языка.

Задание 2, вероятно, связанное с более сложными операциями звукового анализа, также показало рост успешности выполнения с 10% до 40%. Дети продемонстрировали развитие навыков сегментации слов на звуки и слоги, что является важным базисом для преодоления дисграфии.

В заданиях 3 и 4 наблюдается прирост успешности - с 70% до 90% и с 90% до 100% соответственно. Эти задания могут быть связаны с более сложными формами звукового анализа, требующими развитого фонематического восприятия и представлений.

Наиболее выраженный прогресс зафиксирован в задании 5 - с 10% до 50%. В задании 6 остались показатели на том же уровне 90%. Вероятно, эти задания отражают сформированность навыков синтеза звуковых и слоговых последовательностей, что является ключевым для правильного кодирования звучащей речи в письменную форму.

Качественный анализ специфических ошибок письма показывает, что на диагностическом этапе наиболее распространенными были пропуски гласных и согласных букв, перестановки и вставки букв, а также пропуски, добавления и перестановки слогов. Эти виды ошибок характерны для дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и отражают трудности кодирования звуковой структуры слова в графические символы.

На контрольном этапе количество и разнообразие дисграфических ошибок значительно сократилось, что свидетельствует о развитии у детей способности к полноценному звуко-буквенному и слоговому анализу и синтезу, а также о переходе стратегии письма от послогового кодирования к опоре на обобщенные языковые представления.

Таким образом, сравнительный анализ результатов обследования на диагностическом и контрольном этапах убедительно доказывает эффективность проведенной коррекционной работы по формированию навыков звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР III уровня и дисграфией. Целенаправленное развитие этих базовых механизмов письменной речи позволило значительно снизить количество специфических ошибок и улучшить качество письма обучающихся.

Сравнительный анализ результатов обследования сформированности навыков звукового анализа и синтеза при письме всеми учащимися на диагностическом и результативно-оценочном этапах показал, что повысился процент успешности по каждому критерию ошибок (рисунок 7).

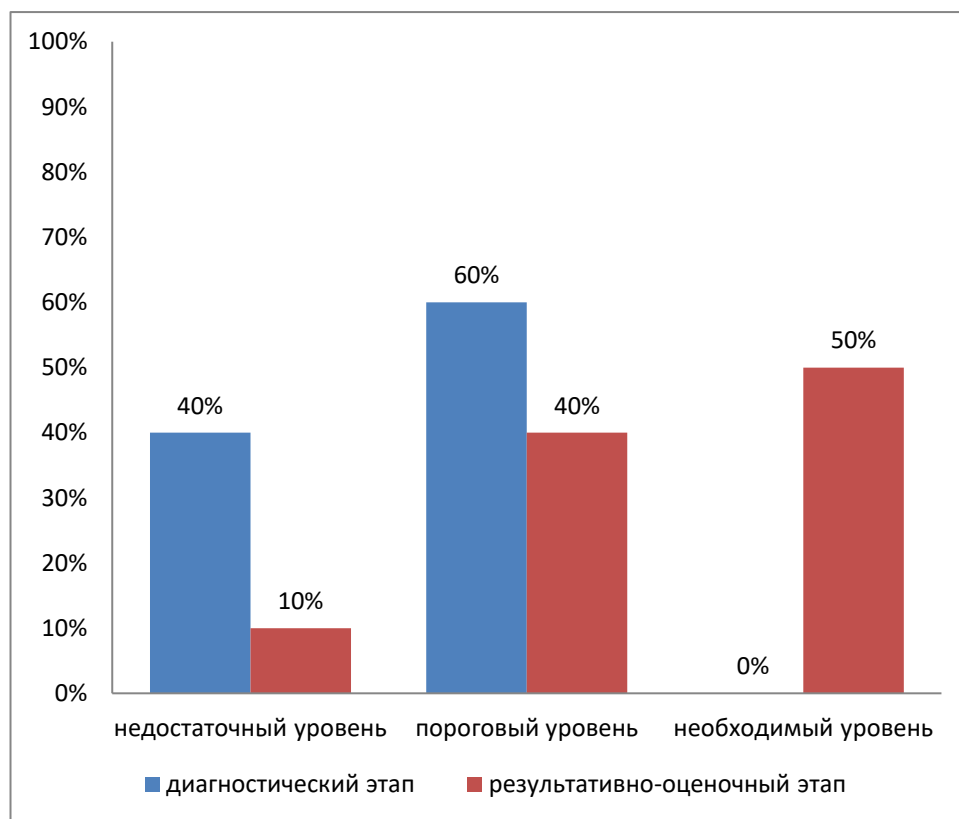


Рисунок 7. Результаты сравнительного анализа сформированности навыков звукового анализа и синтеза при письме на диагностическом и результативно-оценочном этапах, %

При сравнении результатов диагностического и результативно-оценочного этапов исследования сформированности навыков звукового



анализа и синтеза при письме у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается положительная динамика.

На диагностическом этапе недостаточный уровень развития навыков звукового анализа и синтеза был выявлен у 40% учащихся, тогда как на результативно-оценочном этапе этот показатель снизился до 10%. Это свидетельствует о том, что в ходе реализации проекта удалось значительно уменьшить количество детей с серьезными трудностями в овладении навыками звукового анализа и синтеза, что является важным условием для преодоления дисграфии.

Количество учащихся с пороговым уровнем сформированности навыков на диагностическом этапе составляло 60%, а на результативно-оценочном этапе снизилось до 40%. Такое снижение можно рассматривать как позитивный результат, поскольку часть детей, ранее находившихся на пороговом уровне, перешла на более высокий, необходимый уровень развития навыков звукового анализа и синтеза.

На результативно-оценочном этапе 50% учащихся продемонстрировали необходимый уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза, тогда как на диагностическом этапе таких детей не было выявлено. Это говорит о том, что проведенная коррекционная работа позволила значительной части младших школьников с ОНР III уровня овладеть навыками звукового анализа и синтеза на уровне, достаточном для успешного преодоления дисграфии и повышения качества письменной речи.

Сравнительный анализ результатов двух этапов исследования показывает, что разработанный и реализованный проект по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза, у младших школьников с ОНР III уровня оказался эффективным. Целенаправленная коррекционная работа, учитывающая особенности речевого развития детей и направленная на формирование навыков звукового анализа и синтеза, привела к значительным положительным изменениям, что

создает предпосылки для успешного овладения письменной речью и повышения академической успеваемости учащихся.

### **Выводы по II главе**

На предпроектном этапе был проанализирован диагностический комплекс Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, на их основе была разработан диагностический комплекс выявления нарушений письма у обучающихся 2 класса с ОНР III уровня. Диагностика проводилась у обучающихся 2-х классов с ОНР III уровня. На диагностическом этапе было выявлено 10 обучающихся у которых наблюдались нарушения навыков звукового анализа и синтеза. В диагностический комплекс входило 2 блока, где рассматривается сформированность навыков звукового анализа и синтеза на уровне слухового восприятия и на письме.

Для оценивания была использована балльная система оценки. На основе анализа результатов диагностики сформированности процессов звукового анализа и синтеза, условно выделено 3 уровня успешности (недостаточный, пороговый, необходимый).

На основе результатов диагностического обследования и теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами был разработан проект логопедической работы по коррекции дисграфии, обусловленной нарушением навыков звукового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с ОНР III уровня.

Обучение строится на постепенном усложнении речевого материала, начиная с основ звукового анализа и углубляясь в его более трудные аспекты. Выстроено поэтапное усложнение заданий для формирования процессов звукового анализа. Звуковой синтез также охвачен, но звуковой анализ считается сложнее и требуется больше времени для проработки несформированности звукового анализа. Выделим три этапа, опираясь на исследования П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и др.

В заданиях предусмотрено поэтапное освоение речевого материала: сначала осваиваются простые формы звукового анализа, затем – более сложные формы сформированности звукового анализа и синтеза слова.

Таким образом, разработанные задания в рабочей тетради «Путешествие к правильному письму» охватывают все этапы сформированности звукового анализа и синтеза слова.

Исходя из проведенной диагностики, учащиеся были разделены на две группы. В первую группу вошли учащиеся с относительно неблагоприятным прогнозом развития у которых был недостаточный уровень успешности, во вторую вошли учащиеся с пороговым уровнем успешности и более благоприятным прогнозом развития.

На этапе апробации проекта были проведены коррекционно-развивающие занятия по обозначенным этапам с группами младших школьников. В первой группе проводились занятия на развитие простых форм звукового анализа и синтеза и подбирались задания более простые по содержанию, также уделялось больше времени для проработки каждого этапа над звуковым составом слова.

Во второй группе проводились занятия также на развитие простых форм звукового анализа, но давались задания более сложные, и уделялось меньше времени на развитие простых форм звукового анализа и синтеза. Во второй группе начались Занятия по развитию сложных форм звукового анализа (в рабочей тетради задания отмечены графическим символом «\*») гораздо быстрее, чем в первой.

На результативно-оценочном этапе была проведена итоговая диагностика сформированности навыков звукового анализа и синтеза, а также оценка уровня дисграфических ошибок в письменных работах учащихся. Сравнительный анализ результатов первичной и итоговой диагностики показал положительную динамику в преодолении дисграфии и развитии навыков звукового анализа и синтеза у детей.

Большинство учащихся продемонстрировали улучшение фонематического восприятия, снижение количества специфических ошибок

на письме. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанного проекта и достижении поставленных целей и задач.

Сравнительный анализ результатов двух этапов исследования показывает, что разработанный и реализованный проект по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза, у младших школьников с ОНР III уровня оказался эффективным. Целенаправленная коррекционная работа, учитывающая особенности речевого развития детей и направленная на формирование навыков звукового анализа и синтеза, привела к значительным положительным изменениям, что создает предпосылки для успешного овладения письменной речью и повышения академической успеваемости учащихся.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование было посвящено проблеме преодоления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Актуальность данной темы обусловлена тем, что дисграфия является одним из наиболее распространенных нарушений письменной речи у детей с речевой патологией и может стать серьезным препятствием для их успешного обучения в школе. Своевременная диагностика и коррекция нарушений звукового анализа и синтеза, лежащих в основе данного вида дисграфии, имеет большое значение для преодоления трудностей в овладении письмом и повышения академической успеваемости учащихся.

Целью исследования являлась разработка и апробация методического комплекса по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР III уровня.

Теоретической основой исследования послужили фундаментальные положения о взаимосвязи речевого и психического развития детей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев), о структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи (Р.Е. Левина), современные представления о механизмах дисграфии (Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова). При разработке методического комплекса учитывались основные подходы к коррекции нарушений письма у детей с ОНР (Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова, О.И. Азова и др.).

В ходе исследования был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление состояния звукового анализа и синтеза у учащихся 2 класса с ОНР III уровня и дисграфией. Обследование включало задания на определение количества, последовательности и места звуков в словах различной слоговой структуры. Качественный и количественный анализ результатов показал, что у большинства детей навыки звукового

анализа и синтеза сформированы недостаточно. Наибольшие трудности вызывали задания, требующие определения последовательности и места звуков. На письме это проявлялось в виде специфических дисграфических ошибок: пропусков гласных и согласных, перестановок, вставок букв и слогов.

На основе полученных данных был разработан методический комплекс, ядром которого стала рабочая тетрадь «Путешествие к правильному письму». При составлении заданий тетради учитывались основные направления коррекционной работы при дисграфии: развитие фонематического восприятия, слухового и зрительного внимания, формирование навыков звукового и слогового анализа и синтеза. Задания располагаются по принципу постепенного усложнения форм звукового анализа - от простых (определения наличия звука) до более сложных (определение последовательности звуков, позиционного звукового анализа). Использование игровых сюжетов и персонажей повышает интерес и мотивацию детей к занятиям. Предложенные в тетради задания дополняются комплектом дидактических пособий (карточек, схем, алгоритмов, рабочих листов), что обеспечивает полимодальный характер восприятия и повышает эффективность коррекционного воздействия.

На этапе формирующего эксперимента разработанный методический комплекс был апробирован в ходе коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками экспериментальной группы. Занятия проводились 2 раза в неделю в течение 5 месяцев. В контрольную группу вошли учащиеся с аналогичными нарушениями, занимающиеся по традиционной методике.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал положительную динамику в развитии звукового анализа и синтеза у детей экспериментальной группы. Количество учащихся с недостаточным уровнем сформированности этих навыков снизилось с 20% до 10%, а показатель необходимого уровня вырос с 0% до 30%. Большинство детей освоили

полный звуковой анализ слов, стали лучше дифференцировать сходные по звучанию фонемы. Значительно уменьшилось количество дисграфических ошибок на письме, улучшилось качество письменных работ. В контрольной группе динамика была менее выраженной.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод об эффективности разработанного методического комплекса для преодоления дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза, у младших школьников с ОНР III уровня. Использование рабочей тетради «Путешествие к правильному письму» в сочетании с другими дидактическими пособиями способствует развитию базовых функций, необходимых для успешного овладения письмом, коррекции и предупреждению дисграфических ошибок. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего совершенствования коррекционно-логопедической работы с обучающимися, имеющими речевые нарушения и трудности формирования письменной речи. Разработанные материалы могут найти применение в практике учителей-логопедов, дефектологов, учителей начальных классов.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова, Н.Г. Формирование графического навыка письма у младших школьников: учеб.пособие к спецкурсу для студентов пединститутов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / Н.Г. Агаркова. – М.: МГПИ, 1987. – 129 с.
2. Азова, О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О.И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
3. Азова, О.И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие /под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2007. – 83 с.
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – М., 2011. – 340 с.
5. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев// Начальная школа, 2013. – №11. – С. 33-36.
6. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2 / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. – М.: Педагогика, 1980. – 286 с.
7. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин – М.: Медицина, 1975. – 225 с.
8. Антонова Е.Е. Выявление специфических ошибок в письменных работах учащихся начальных классов. Коррекционная педагогика: теория и практика. 2022. №4 (94). С. 38-41.
9. Ардамина, Р.С. Нарушения навыков звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи во взаимосвязи с нарушением свойств внимания и мыслительных операций анализа и синтеза / Р. С. Ардамина // Научный альманах. – 2020. – № 8-1(70). – С. 26-27. – EDN WOYKTC.
10. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция /

Т.В.Ахутина //Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи»: сб. ст. / отв. Ред. М. Г. Храковская. – Акционер и К, 2004. – С. 225 – 245.

11. Безруких, М.М. От буквы к слову, от слова к предложению: тетрадь для занятий с детьми, имеющими трудности в обучении чтению и письму / М.М. Безруких, Е.С. Логинова, Н.В. Флусова. – М.: Вентана-Граф, 2007. – 40 с.

12. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 494 с.

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

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

15. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

16. Волоскова, Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб.пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М., 2001. – С. 193-199.

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

18. Гребнева, Д.В. Исследование нарушений письменной речи у младших школьников / Д.В. Гребнева, Г.Н. Меженцева // Российская наука: тенденции и возможности : сб. науч. ст. - Москва : Перо, 2019. - С. 76-79.

19. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму / Е.В. Гурьянов. –

М., 2011. – 426 с.

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

21. Дорохова, И.О. Проявление дисграфии в письменных работах младших школьников с общим недоразвитием речи / И. О. Дорохова // НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ и практики : Сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 27 января 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 180-183. – EDN LYABOO.

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

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

24. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М., 2011. – 232 с.

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

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

27. Ефимова А.В. Специфика языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 7 апреля 2021 г. - Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2021. - С.292-298. - Электрон.копия доступна на сайте

Ярославского гос. пед. ун-та. URL:  
[https://yspu.org/images/6/60/47\\_Ефимова\\_292.pdf](https://yspu.org/images/6/60/47_Ефимова_292.pdf) (дата обращения:  
 14.07.2023).

28. Ефимова, А.В. Специфика языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией / А. В. Ефимова // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции, Ярославль, 07 апреля 2041 года – 07 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 292-298. – DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-292-298. – EDN TSYYVH.

29. Закирова, Н.С. Развитие навыков звукового анализа у детей с нарушениями речи / Н. С. Закирова // Вестник научных конференций. – 2019. – № 8-2(48). – С. 19-20. – EDN TKHRL.

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

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

32. Киселева, Н.Ю. Письменно-речевая деятельность учащихся с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Киселева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №. 12-4. – С. 96-99.

33. Кожина, А. Г. Профилактика предпосылок к дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи в период обучения грамоте / А. Г. Кожина // Теория права и межгосударственных отношений. – 2021. – Т. 1, № 4(16). – С. 188-196. – EDN VGKZFP.

34. Кожурова, А. А. Педагогические условия коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников / А. А. Кожурова, Е. И. Кычкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 133-137. – EDN MRBLEE.

35. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах /

Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 129 с.

36. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.

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

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

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

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

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

42. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – С. 10-77.

43. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – 2-е изд. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.

44. Мазанова, Е.В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза: комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии / Е.В. Мазанова. – М.: Аквариум-Принт, 2006. – 56 с.

45. Мазанова, Е.В. Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза Е.В. Мазанова. М.: ГНОМ и Д, 2012. – 32 с.

46. Макарова, О. Я. Коррекция нарушений звукового анализа у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в

процессе логопедической работы / О. Я. Макарова // Материалы Университетской студенческой научно-практической конференции Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, 22–23 апреля 2021 года. – Калуга: Издательство Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, 2021. – С. 293-300. – EDN MCZJMD.

47. Мальм М.В. Дисграфия: языковой анализ и синтез: 2 класс/ М.В. Мальм, О.В. Сулова. – Изд. 11-е. – Ростов н/д: Феникс, 2025 - 60[1] с.: ил. – (Логопедические тетради).

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

49. Обследование речи младших школьников: метод. Рекомендации/ А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова, и др./Под ред. Мамаевой И.Н., КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 118с.

50. Панченко, Е. Н. Особенности логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях школьного логопункта / Е. Н. Панченко // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : Материалы XVIII Международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России, Екатеринбург, 12–13 апреля 2023 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 403-409. – EDN NJCPBI.

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

52. Пищулева, Я.О. Исследование уровня сформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников // Мир детства в современном образовательном пространстве : сб. ст. студентов,

магистрантов, аспирантов. - Витебск : Витебский гос. ун-т им. П.М. Машерова, 2022. - С.121-123.

53. Попович, Е. Н. развитие звукового анализа и синтеза у учащихся второго класса с дисграфией / Е. Н. Попович, А. И. Долженко // Вопросы педагогики. – 2025. – № 2-1. – С. 42-44. – EDN ROEEDJ.

54. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1023 (ред. от 17.07.2024) «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 21.03.2023 N 72654) // СПС Консультант Плюс.

55. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования/» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) // СПС Консультант Плюс.

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

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

58. Садовникова, И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03/И.Н. Садовникова. – М.,1979. – 20 с.

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

60. Скребец Т.В., Амрахова Э.Т. Изучение творческих письменных работ учащихся младших классов. Коррекционная педагогика: теория и практика. 2024. №1 (99). С. 27-36.

61. Скребец Т.В., Вагайцева Л.С. Выявление и анализ нарушений письменной речи в диктантах и изложениях младших школьников. Начальное образование. 2019.Т.7.№3. С.25-30.

62. Смирнова, И.А. Нарушения звукопроизношения и письма у детей с ЗПР// Изучение аномальных школьников. – Л., 1981.

63. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков /Под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 2010. – 159 с.

64. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. - 136 с:

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

66. Хватцев, М.Е.Логопедия: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений: в 2 кн. / М.Е. Хватцев; под науч. ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 291 с.

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

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

69. Чуйкова, Е. И. Логопедическая тетрадь как средство коррекции дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи / Е. И.



Чуйкова // Современные проблемы образования: теория и практика : Материалы III Международной научно-практической конференции, Сургут, 11–12 декабря 2024 года. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2025. – С. 249-251. – EDN DJVVZE.

70. Щепилова, А. Н. Особенности проявления дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня / А. Н. Щепилова // Вестник науки. – 2024. – Т. 4, № 6(75). – С. 751-755. – EDN MURJIM.

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

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

73. Яворская, О.Н. Игры, задания, конспекты занятий для развития письменной речи у школьников (7-10 лет): Практическое пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей / О.Н. Яворская. – СПб.: КАРО, 2007. – 112с.

74. 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.

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

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

77. Hanley, J. R., Hastie, K., & Kay, J. (1992). Developmental surface dyslexia and dysgraphia: An orthographic processing impairment. *The Quarterly*

Journal of Experimental Psychology Section A, 44, 285–319. URL:  
<https://doi.org/10.1080/02724989243000046> (дата обращения: 28.09.2023).

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Бланк протокола обследования навыков звукового анализа и синтеза у  
обучающихся 2 класса с ОНР III уровня

Индивидуальный протокол диагностики навыков звукового анализа и  
синтеза

ФИО обучающегося: \_\_\_\_\_

Дата рождения: \_\_\_\_\_

Возраст: \_\_\_\_\_ Класс: \_\_\_\_\_

Дата обследования: \_\_\_\_\_

Учитель-логопед: \_\_\_\_\_

Блок 1. Оценка навыков звукового анализа и синтеза на уровне слухового восприятия

Серия 1. Простые формы звукового анализа 1.1. Определение наличия заданного звука в слове

Слово	Ответ	Оценка
лужа		
коса		
кость		
Итого баллов:		

1.2. Выделение первого, третьего и последнего звука в слове

Слово	Ответ	Оценка
первый звук в слове «крот»		
третий звук в слове «шапка»		
Последний звук в слове «охотник»		
Итого баллов:		

## Продолжение приложения А

### Серия 2. Сложные формы звукового анализа и синтеза

#### 2.1. Определение количества звуков в слове

Слово	Кол-во звуков	Ответ	Оценка
крыша			
машина			
самокат			
Итого баллов:			

#### 2.2. Определение места звука по отношению к другим звукам в слове

Слово	Какой звук	Ответ	Оценка
клоун			
куртка			
экскаватор			
Итого баллов			

#### 2.3. Определение последовательности звуков в слове

Слово	Ответ	Оценка
пила		
крыса		
лодка		
Итого баллов:		

## Продолжение приложения А

### 2.4. Определение количества слогов в слове

Слово	Кол-во слогов	Ответ	Оценка
машина			
бегемот			
корабль			
Итого баллов			

Итого баллов по Блоку 1: \_\_\_\_\_

Уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза на слух:

\_\_\_\_\_

### Блок 2. Оценка навыков звукового анализа и синтеза на письме

Текст диктанта «Осень»:

Дисграфические ошибки	Количество	Оценка
1. Пропуск гласных букв		
2. Пропуск согласных букв		
3. Перестановка букв		
4. Вставка букв		
5. Пропуск, добавление слогов		
6. Перестановка слогов		
Итого баллов:		

Итого баллов по Блоку 2: \_\_\_\_\_

Уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза на письме:

\_\_\_\_\_

### ОБЩИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ

**Продолжение приложения А**

Блок исследования	Набранные баллы	Максимум	Процент
1. Звуковой анализ и синтез на слух	_____	90	_____ %
2. Звуковой анализ и синтез на письме	_____	30	_____ %
<b>ИТОГО</b>	_____	120	_____ %

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ**

Общий уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза:

Необходимый (80-100% - 96-120 баллов)

Пороговый (60-79% - 72-95 баллов)

Недостаточный (менее 60% - 71 балл и ниже)

**КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ**

Сильные стороны:

---



---

Проблемные зоны:

---



---

Специфические ошибки:

---



---

**РЕКОМЕНДАЦИИ**


---

Учитель-логопед: \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

## Приложение Б

### Результаты обследования сформированности навыков звукового анализа и синтеза на диагностическом этапе

№	Блок 1						Итого за Блок 1	Блок 2						Итого за Блок 2
	Серия 1		Серия 2					Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Зад. 5	Зад. 6	
	Зад. 1.1	Зад. 1.2	Зад. 2.1	Зад. 2.2	Зад. 2.3	Зад. 2.4								
1	13	11	5	11	13	10	63	0	0	5	3	0	5	13
2	15	6	13	6	7	15	62	0	0	5	5	0	5	15
3	13	13	2	3	2	6	39	0	0	0	5	0	0	5
4	13	13	5	15	7	9	62	3	0	5	5	1	5	19
5	15	15	11	5	15	3	64	1	3	5	5	1	5	16
6	13	15	10	7	11	7	63	3	1	5	5	1	5	20
7	9	13	2	11	6	10	51	0	1	3	5	0	5	14
8	15	9	5	9	9	8	55	1	3	3	5	3	5	20
9	15	9	3	13	7	15	62	1	5	5	5	1	5	22
10	15	13	5	15	15	15	75	1	3	5	5	3	5	22

## Приложение В

### Образцы работ обучающихся, принимавших участие в проекте (диагностический этап)

А. Алексеев класс 2Б

Быстро <sup>осветил</sup> ~~идет~~ в реку  
 по <sup>бергам</sup> ~~жизни~~ <sup>в реке</sup> ~~вода~~ <sup>поташива</sup> ~~пачертеца~~.  
~~реке~~ Ветер обрвал листья  
 и унес их. Солнце мало греет.

Зимняя

Весь

Ветер <sup>летит</sup> <sup>еще</sup> ~~идет~~ в реку. <sup>е</sup> ~~уже~~ ~~оборвали~~  
 Ерзали. ~~в~~ ~~а~~ ~~в~~ ~~реку~~. ~~поташива~~. ~~ветер~~  
 обрвал ~~листья~~ и унес их. ~~солнце~~  
 мало греет.



## Продолжение приложения В

Осень  
 Быстр<sup>ро</sup> летит вре<sup>мя</sup>я.  
 У<sup>е</sup>ток <sup>потеснили березы</sup> ~~летит~~ Вода <sup>е</sup> в<sup>е</sup>ре  
<sup>е не</sup> ~~летит~~.. Ветер <sup>е</sup> ~~оборвал~~ <sup>я и</sup> ~~уносил~~ <sup>е</sup> ~~ее~~.  
 Солнце <sup>идет</sup> ~~идет~~ <sup>е</sup> ~~идет~~.

Осень  
 Быстр<sup>о</sup> Вода <sup>идет</sup> ~~летит~~ <sup>идет</sup>.  
 Ветер <sup>идет</sup> ~~идет~~ <sup>идет</sup> ~~идет~~ <sup>идет</sup> ~~идет~~ <sup>идет</sup> ~~идет~~.  
 Солнце <sup>идет</sup> ~~идет~~ <sup>идет</sup> ~~идет~~.

25 класс.

20.

Диктант

Это наша любимая дача.  
 За рекой чудесная дубовая  
 роща. Тут мы часто  
 ходим гулять в роще  
 много грибов и рыжи-  
 ков. Есть и ягоды. Один  
 раз была на даче целый  
 день мамы.

22 мая.

Диктант.

Это наша любимая дача. За рекой  
 чудесная дубовая роща. Тут мы  
 часто ходим гулять. Роще много  
 грибов и рыжиков. Есть и ягоды.  
 Один раз была на даче целый  
 день мамы.

20

22 мая

Диктант

Это наша любимая дача.

За рекой чистая дубовая роща.

Туда мы часто ходим гулять.

Врачу много людей рожд.

Есть парк. Один раз была

наблюдать за птицами.



## Рабочая тетрадь



## Конспекты занятий

Тема: Гласные звуки в начале и конце слова

Цель: Развитие навыков звукового анализа, вычленение гласных звуков в начале и конце слова.

Задачи:

1. Развитие фонематического восприятия, выделение гласных звуков.
2. Формирование навыка вычленения гласного звука в начале и конце слова.
3. Развитие звукового анализа с опорой на вспомогательные средства (картинки).

Ход занятия:

Организационный момент. Приветствие, создание положительного эмоционального настроения.

1. Логопед зачитывает стишок и показывает картинки, ребята повторяют стишок и показывают соответствующую букву по каске букв (5 мин):

Гласные - певучие ребята,

В каждом слове есть их хата.

"А" - как арбуз, большой и сладкий,

"О" - как облако, плывет по небу.

"У" - как улитка, дом несет,

"Ы" - как мышь, в нору идет.

"И" - как искра, в небе светит,

"Э" - как эхо, вдаль летит.

**Продолжение приложения Е**

2. Задание 1.3. рабочей тетради «Гласное эхо» (5 мин) Логопед произносит ряд слов (арбуз, улыбка, экскаватор, шишка, осень, кекс). Ученик повторяет только первый звук каждого слова. Затем логопед спрашивает: «Все эти звуки гласные в начале слова или мы слышим лишние звуки? Зачеркните лишние картинки, где слово начинается не на гласный звук».

Физминутка:

3. Логопед просит встать кругом детей, дает им палочку и дети передавая друг другу должны придумать слова, начинающиеся на гласный звук (5-7 мин).

4. Логопед называет слова, оканчивающиеся на гласный звук (коза, пальто, носки, шары). Ученик должен повторить последний звук каждого слова, поднять соответствующую букву по каске букв и объяснить, что их объединяет. (5 мин).

5. Задание 1.4 рабочей тетради «Гласный финиш» логопед дает задание «Произнеси слова только те, которые заканчиваются на гласный звук, изображенные на картинках. Обведи те картинки, слова у которых гласный звук в конце слова и запиши эту букву». (5 мин)

6. Выдается карточка №1-1 детям из дидактического материала по коррекции письменной речи Л.Н. Ефименковой «Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия» (7-10 мин).

Итог занятия (2 мин) Логопед спрашивает, какие звуки учились находить (гласные), в каком месте слова они могут быть (в начале и в конце). Поощрение за хорошую работу, выдается бусина для волшебного браслета.

**Продолжение приложения Е**

Тема: Определение места звука в слове

Цель: Формирование навыков сложного звукового анализа, определение места звука по отношению к другим звукам.

Задачи:

1. Развитие фонематических представлений.
2. Формирование действия звукового анализа в умственном плане.
3. Закрепление функций звукового анализа.

Ход занятия:

Организационный момент. Приветствие, создание положительного настроения.

Логопед читает стишок (5 мин):

Название: "Где живет звук?"

Звук в слове - как жилец в доме,

У каждого - своя комната в нем!

Может звук стоять в начале,

Там его сразу замечаем!

(Показываем на начало слова: Автобус, Кот, Утка)

А бывает - звук в середине прячется,

Не сразу всем в глаза бросается!

Там нужно слушать повнимательней,

И звук найти обязательно!

(Показываем на середину слова: кОт, лЕс, дОм)

А бывает - звук в конце живет,

И слову окончание дает!

Он самый последний звук у нас,

Его найдем мы в тот же час!

(Показываем на конец слова: доМ, коТ, леС)

Так что, друг, внимательно слушай слова,

**Продолжение приложения Е**

И звуки все найдешь ты без труда!

В начале, в середине, в конце - смотри,

И место звука ты определи!

Задание 6.1 «Гласный шифр». Между какими звуками находятся гласные. Вставь пропущенные буквы (5 мин).

Задание «Гусеница» Логопед выдает гусениц. Каждый брюшной сегмент это последовательность звуков в слове. Называет слово «Крот» проговаривают дети последовательно каждый звук слова. Задание: определи какой звук стоит после звука «О», какой звук стоит перед звуком «Р». Называет слово «блокнот», проговаривают дети последовательно каждый звук слова. Задание: определи какие звуки стоят между звуком «Н» (5-7 мин).

Физминутка (2-3 мин):

"Сейчас я буду называть слова, а вы будете показывать руками, где находится звук [С]:

- Если звук [С] в начале слова – руки вверх!
- Если звук [С] в середине слова – руки на плечи!
- Если звук [С] в конце слова – руки вниз!"

(Логопед называет слова: Сок, Лес, Автобус, Нос, Суп, Коса и т.д.)

Задание 6.2. «Согласные на месте». Найди какие буквы после и перед указанной буквой в слове и запиши (5 мин).

Выдается карточка №1-182 детям из дидактического материала по коррекции письменной речи Л.Н. Ефименковой «Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия» (7-10 мин).

Итог занятия (2 мин) Логопед спрашивает, что нового узнал ученик - определять место звука в слове, считать количество звуков. Поощрение за хорошую работу, выдается бусина для волшебного браслета.



## Приложение Ж

### Методические рекомендации по использованию рабочей тетради «Путешествие к правильному письму» в структуре логопедических занятий

Цель рабочей тетради: помочь учителям-логопедам и учителям начальных классов в коррекционной работе по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР III уровня.

Задачи рабочей тетради:

1. Формировать и совершенствовать навыки звукового анализа и синтеза.
2. Развивать фонематическое восприятие, представления и дифференциацию звуков.
3. Закреплять связь звука с буквой.
4. Обогащать лексический запас и совершенствовать грамматический строй речи.
5. Развивать зрительное и слуховое внимание, память, логическое мышление.

Структура рабочей тетради:

Тетрадь состоит из серии последовательных заданий, сгруппированных по темам в соответствии с основными этапами работы над звуковым анализом и синтезом. Каждая тема включает упражнения различной сложности, что позволяет реализовать дифференцированный подход.

Рекомендации по использованию рабочей тетради:

1. Определите место рабочей тетради в структуре занятия. Оптимально использовать задания тетради на этапе закрепления и автоматизации навыков звукового анализа после предварительной устной работы.

**Продолжение приложения Ж**

2. Соотносите задания рабочей тетради с этапами работы над звуковым анализом и синтезом. Начинайте с более простых заданий на выделение звука, определение его места в слове и постепенно переходите к более сложным на самостоятельный звуковой анализ.

3. Дозируйте объем и сложность заданий с учетом особенностей ребенка. При необходимости оказывайте дозированную помощь, используйте дополнительную наглядность, упрощайте или сокращайте объем заданий.

4. Поощряйте старания ребенка, создавайте ситуацию успеха. Используйте игровые приемы, элементы соревнования, систему поощрений для стимулирования интереса к занятиям.

5. Обучайте детей разным видам помощи при затруднениях: использование схем, опорных карточек, образца, устное проговаривание.

6. При работе над ошибками ориентируйте ребенка на их самостоятельный поиск и исправление. Анализируйте причины ошибок, определяйте способы их устранения.

7. Организуйте поэтапный самоконтроль при звуковом анализе слов: проверка по схеме, повторное произнесение, сверка с образцом.

8. Закрепляйте сформированные навыки с помощью заданий тетради в различных видах деятельности: чтении, письме, решении кроссвордов и ребусов.

Целенаправленное и систематическое использование рабочей тетради «Путешествие к правильному письму» на логопедических занятиях будет способствовать эффективному преодолению дисграфии и развитию навыков звукового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР III уровня.