

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

МОТОВА КСЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Логопедическая работа по коррекции дисграфии на основе нарушения
фонемного распознавания у третьеклассников

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд.пед. наук, доцент Беляева О.Л.

18.05.2026



Научный руководитель:

канд.пед. наук, доцент Беляева О.Л.

18.05.2026



Дата защиты

18.06.2026 г.

Обучающийся

Мотова К.В.



Оценка _____

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

МОТОВА КСЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Логопедическая работа по коррекции дисграфии на основе нарушения
фонемного распознавания у третьеклассников

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд.пед. наук, доцент Беляева О.Л.

Научный руководитель:

канд.пед. наук, доцент Беляева О.Л.

Дата защиты

Обучающийся

Мотова К.В.

Оценка _____

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ	6
1.1. Психолого-педагогическая характеристика третьеклассников с нарушениями письменной речи	6
1.2. Современные научные представления о механизмах и симптоматике дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания	9
1.3. Анализ подходов к логопедической работе по преодолению дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания в младшем школьном возрасте	13
Вывод по главе 1	18
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ	20
2.1. Диагностика специфических ошибок письма у третьеклассников	20
2.2. Качественный и количественный анализ результатов диагностики	23
Вывод по главе 2	29
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ	31
3.1. Формирование и содержание комплексной логопедической работы	31
3.2. Анализ результатов логопедической работы	35
Вывод по главе 3	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	45
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	49

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена сохраняющейся высокой распространенностью нарушений письменной речи среди обучающихся начальных классов. В практике работы школьных логопедических пунктов дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания занимает одно из первых мест среди всех видов дисграфии, при этом ее проявления у третьеклассников нередко остаются без своевременной коррекции.

К третьему году обучения письмо из формирующегося действия должно превратиться в устойчивый навык, однако у детей с несформированностью фонематического распознавания количество специфических ошибок (смешения букв, обозначающих акустически близкие звуки) не только не снижается, но и возрастает на фоне увеличения объема письменных заданий [2; 3]. Стойкость подобных ошибок объясняется тем, что в их основе лежат недостаточно развитые операции слуховой дифференциации фонем, а традиционные педагогические приемы, ориентированные на зрительное запоминание или многократное прописывание, не затрагивают глубинных механизмов нарушения [4].

Особую значимость проблема приобретает именно в третьем классе. В этот период у детей еще не сформированы устойчивые вторичные эмоциональные реакции на неуспех в учебной деятельности, что создает благоприятные условия для коррекционного воздействия.

В то же время анализ методической литературы показывает, что большинство существующих разработок ориентировано на коррекцию дисграфии в целом без учета специфики акустической формы. Это приводит к необходимости адаптации известных подходов к возрастным особенностям третьеклассников и к условиям работы на школьном логопункте.

Гипотеза исследования — комплексная логопедическая работа, включающая развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза, а также высших психических функций (слухоречевой памяти, ритмического чувства, сукцессивных процессов), позволит значительно снизить количество

специфических ошибок на письме у третьеклассников с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания и окажется эффективнее традиционных методик, ориентированных только на слуховую дифференциацию.

Объект исследования – нарушения письма у третьеклассников.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность содержания логопедической работы, направленной на коррекцию дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников.

В ходе исследования решались следующие задачи:

– определить современные представления о механизмах, симптоматике и подходах к коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников;

– разработать диагностический инструментарий и выявить особенности проявлений дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников;

– разработать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания для детей 3 класса с учетом специфики их учебной деятельности и речевого материала;

– оценить результативность предложенной системы коррекционной работы и сформулировать методические рекомендации для учителей начальных классов.

Методологическая основа исследования представлена положениями отечественной логопедии о системном строении речевой деятельности, о единстве закономерностей развития нормальной и аномальной речи (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина), теоретическими представлениями о психофизиологической структуре процесса письма и механизмах дисграфии (Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев), а также концепцией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), определяющей логику построения коррекционного обучения.

Для достижения поставленной цели и решения задач использовался

комплекс методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и логопедической литературы; эмпирические методы (наблюдение за учебным процессом, анализ письменных работ, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); количественный и качественный анализ полученных данных.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанные диагностические материалы и содержание коррекционной работы могут быть использованы учителями-логопедами общеобразовательных школ, а также учителями начальных классов в работе по предупреждению и преодолению дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников.

Структура работы соответствует логике исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и приложения.

В первой главе анализируются теоретические аспекты проблемы, во второй представлена диагностика специфических ошибок письма у третьеклассников с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания с анализом результатов, а в третьей главе описана логопедическая работа и методические рекомендации по коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания. В заключении работы сделаны выводы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика третьеклассников с нарушениями письменной речи

Возрастной период 9-10 лет, соответствующий обучению в третьем классе, традиционно рассматривается в психологии как этап интенсивного становления произвольности психических процессов и формирования внутреннего плана действий. Л.С. Выготский, анализируя динамику психического развития, подчеркивал, что именно в этом возрасте складываются предпосылки для перехода от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, что создает основу для осознанного усвоения языковых закономерностей [12].

Д.Б. Эльконин в своих работах, посвященных периодизации детского развития, отмечал, что младший школьный возраст завершается кризисом 7–8 лет, после которого учебная деятельность приобретает черты самостоятельности, а ребенок становится способным к рефлексии собственных действий, в том числе речевых [20]. Для детей с нарушениями письменной речи этот переход оказывается нарушенным: недостаточная сформированность фонематических процессов и языкового анализа не позволяет им в полной мере овладеть операциями осознанного оперирования звуковой стороной речи.

С позиций нейропсихологии, структура познавательной деятельности третьеклассника характеризуется продолжающимся созреванием лобных отделов коры головного мозга, ответственных за программирование, регуляцию и контроль деятельности.

А.Л. Сиротюк, анализируя нейропсихологическое сопровождение обучения, обращает внимание на то, что у детей 8–9 лет еще недостаточно автоматизированы механизмы произвольного внимания и самоконтроля, что требует организации учебного процесса с опорой на внешние опоры [15]. У обучающихся с дисграфией эти регуляторные трудности усугубляются, поскольку

выполнение письменного задания требует одновременного удержания нескольких операций (звуковой анализ, соотнесение с графемой, кинетическая программа), что быстро приводит к истощению произвольного внимания.

Психолого-педагогическая характеристика третьеклассников с нарушениями письменной речи включает также особенности мотивационной сферы. И.А. Зимняя в контексте психологии речевой деятельности указывает, что успешность овладения письменной речью напрямую связана с отношением ребенка к процессу письма как к осмысленной коммуникативной задаче [13].

Однако у детей, систематически допускающих специфические ошибки, письмо перестает восприниматься как средство выражения мыслей, превращаясь в источник постоянных неудач. Это приводит к формированию защитных механизмов: отказу от выполнения сложных письменных заданий, замене письменных ответов устными, снижению общей учебной мотивации.

Е.А. Екжанова, исследуя проблемы диагностики и коррекции трудностей обучения, подчеркивает, что к третьему классу различия между детьми с нормативным развитием и детьми с нарушениями письменной речи становятся максимально выраженными [9].

Если в первом и втором классах специфические ошибки могут маскироваться общими трудностями периода обучения грамоте, то к третьему году обучения стойкость дисграфических проявлений становится очевидной. При этом сама структура дефекта усложняется: к первичным нарушениям фонематического восприятия присоединяются вторичные недостатки в развитии словарного запаса, грамматического строя, связной речи, что связано с недостаточным использованием письменной речи как средства учения.

Важной составляющей характеристики данной категории детей является состояние познавательных процессов, обеспечивающих базу для формирования письма. А.Н. Корнев в своих работах, посвященных нарушениям чтения и письма, выделяет ряд неречевых функций, недостаточность которых часто сопутствует дисграфии: сукцессивные функции (способность к последовательной обработке информации), зрительно-пространственный гнозис, слухоречевую память [14]. У

третьеклассников эти функции достигают определенного уровня зрелости, однако при наличии минимальной мозговой дисфункции или задержки созревания соответствующих структур их недостаточность продолжает сказываться на процессе письма. Например, трудности зрительно-пространственной ориентировки могут усиливать смещения букв, сходных по начертанию, что накладывается на собственно акустические ошибки.

Эмоционально-личностная сфера третьеклассников с дисграфией также приобретает специфические черты. Многократное повторение неудач в письменных работах формирует у ребенка ощущение собственной несостоятельности в учебной деятельности. Е.В. Новикова, анализируя психологические особенности младших школьников с нарушениями речи, отмечает, что у них часто наблюдается повышенная тревожность, сниженная самооценка, неуверенность в своих силах [17].

К третьему классу эти особенности могут закрепляться и становиться устойчивыми личностными образованиями, что требует включения в коррекционную работу психологического сопровождения.

Таким образом, обучающиеся 3 класса с нарушениями письменной речи представляют собой категорию детей, у которых на фоне возрастных изменений в познавательной и личностной сферах сохраняется несформированность операционального состава письма.

Их психолого-педагогическая характеристика включает недостаточность фонематических процессов, трудности произвольной регуляции деятельности, снижение учебной мотивации, эмоциональное неблагополучие, обусловленное стойкой неуспеваемостью. Учет данных особенностей необходим для построения дифференцированной коррекционной работы, учитывающей не только речевой дефект, но и его влияние на общее развитие ребенка.

1.2. Современные научные представления о механизмах и симптоматике дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания

Изучение механизмов дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания опирается на фундаментальные положения отечественной логопсихолингвистики и нейропсихологии. Р.Е. Левина, создательница теории речевых нарушений, обосновала положение о том, что в основе дисграфии лежит недоразвитие фонематической системы – сложной функциональной системы, обеспечивающей операции различения, опознания и анализа фонем [16]. Согласно ее представлениям, фонематическое недоразвитие может проявляться в разной степени: от грубых нарушений дифференциации до стертых форм, при которых ребенок правильно произносит звуки, но испытывает трудности при выделении их в речевом потоке. Именно стертые формы фонематического недоразвития наиболее часто лежат в основе дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания, выявляемой у третьеклассников.

С позиций нейропсихологического подхода, разработанного А.Р. Лурия и продолженного в работах Т.В. Ахутиной, процесс письма рассматривается как сложная функциональная система, включающая три основных блока: блок регуляции тонуса и бодрствования, блок приема, переработки и хранения информации, блок программирования и контроля [8; 11]. При дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания первично страдает работа второго блока – а именно зона переработки слуховой информации (височные отделы коры левого полушария). Недостаточность этих структур приводит к тому, что фонематическая дифференциация не достигает уровня автоматизации, и процесс выбора графемы требует значительных волевых усилий.

А.Н. Корнев, развивая клинико-психологическое направление в изучении дисграфии, предложил разграничивать первичные механизмы, связанные с недостаточностью фонематического восприятия, и вторичные, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза [14]. В своих работах он подчеркивает, что у детей с дисграфией на основе нарушения фонемного

распознавания часто выявляются признаки минимальной мозговой дисфункции, проявляющиеся в повышенной истощаемости, нарушении сукцессивных функций, недостаточности слухоречевой памяти. Эти особенности создают предпосылки для того, что даже при правильно организованной коррекционной работе автоматизация дифференцировок происходит медленнее, чем у детей с изолированным фонематическим недоразвитием.

О.Б. Иншакова, исследуя нарушения письма у младших школьников, внесла значительный вклад в систематизацию симптоматики дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания [10]. На основе анализа большого объема письменных работ она выделила три группы специфических ошибок, характерных для данной формы: смешения букв, обозначающих звонкие и глухие согласные (наиболее частотная группа); смешения свистящих и шипящих; смешения твердых и мягких согласных, а также ошибки, связанные с недостаточной дифференциацией сонорных звуков.

Л.Г. Парамонова, анализируя практику работы школьных логопунктов, обратила внимание на то, что дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания нередко сочетается с нарушениями оптико-пространственного характера, что создает смешанную форму нарушения [18]. В таких случаях наряду со смешениями акустически близких букв наблюдаются замены оптически сходных графем (б–д, п–т, ш–щ), что требует включения в коррекционную работу дополнительных направлений.

Для систематизации современных представлений о многоуровневой структуре механизмов и симптоматики дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания составим таблицу 1.

Таблица 1. Механизмы и симптоматика дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания (составлено автором)

Механизм нарушения	Проявления в устной речи	Симптоматика на письме	Авторы, разрабатывавшие данный аспект
Несформированность фонематического восприятия	Трудности различения акустически близких звуков в устной речи (при предъявлении изолированно или в слогах)	Смещения букв, обозначающих звонкие-глухие, свистящие-шипящие, твердые-мягкие звуки	Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова
Недостаточность кинестетического анализа и артикуляционных дифференцировок	Неточность артикуляционных укладов, смазанность произнесения в быстром темпе, трудности удержания артикулемы	Замены букв, соответствующих звукам со сходной артикуляцией (р-л, м-н, с-ш)	А.Н. Корнев, Е.Ф. Архипова, Н.М. Пылаева
Несформированность операций фонемного анализа и синтеза	Затруднения в выделении звуков из состава слова, определении их последовательности и количества	Пропуски букв, перестановки, вставки лишних букв (вторичные проявления)	Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, О.Б. Иншакова
Недостаточная автоматизация слухового контроля и произвольной регуляции	Ошибки в устной речи при увеличении темпа или сложности материала, нарушение самоконтроля	Нестойкость ошибок: одна и та же фонема может записываться то верно, то ошибочно в зависимости от условий	Т.В. Ахутина, А.Л. Сиротюк, Н.Г. Манелис

Представленные в таблице данные свидетельствуют о том, что в современной логопедии сложилось понимание дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания как нарушения, имеющего сложную иерархическую структуру.

На сенсорно-перцептивном уровне ведущим механизмом является недостаточность фонематического восприятия, которая в работах Р.Е. Левиной получила название «фонематическое недоразвитие». На моторно-кинестетическом уровне, как отмечает А.Н. Корнев, нарушение может быть связано как с собственно артикуляционными трудностями, так и с недостаточностью обратной афферентации от речедвигательного аппарата. Операциональный уровень представлен трудностями фонемного анализа и

синтеза, которые, по мнению Р.И. Лалаевой, являются вторичными по отношению к несформированности фонематического восприятия, но в значительной степени усугубляют картину дисграфии.

Регуляторный уровень нарушений, выделенный в работах Т.В. Ахутиной, позволяет объяснить такую характерную особенность дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания, как нестойкость ошибок. В условиях повышенного контроля или при достаточном времени на выполнение задания ребенок может написать слово правильно, но в условиях ограниченного времени, эмоционального напряжения или утомления те же смешения проявляются вновь. Это указывает на то, что сформированные дифференцировки недостаточно автоматизированы и легко нарушаются при изменении условий деятельности.

Важным вкладом в понимание симптоматики дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания являются исследования О.Б. Иншаковой, которая на основе анализа письменных работ детей 8–9 лет установила, что наиболее частотными являются смешения звонких и глухих парных согласных (до 40% всех специфических ошибок), на втором месте – смешения свистящих и шипящих (около 25%), на третьем – смешения твердых и мягких (около 15%). Оставшаяся часть приходится на смешения сонорных и другие типы замен [10]. Эти данные имеют практическую значимость, поскольку позволяют определить приоритетные направления коррекционной работы.

Таким образом, современные научные представления о механизмах и симптоматике дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания опираются на труды отечественных исследователей, рассматривающих данное нарушение как многоуровневый дефект, в структуре которого ведущую роль играет несформированность фонематического восприятия, осложняемая недостаточностью кинестетического анализа, операций фонемного анализа и регуляторных функций. Симптоматика представлена стойкими заменами и смешениями букв, обозначающих акустически и артикуляторно близкие звуки, при этом характер ошибок отражает глубину и локализацию нарушения. Многообразие подходов к анализу механизмов диктует необходимость

комплексной диагностики, учитывающей как состояние собственно фонематических процессов, так и неречевых функций, обеспечивающих реализацию письма.

1.3. Анализ подходов к логопедической работе по преодолению дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания в младшем школьном возрасте

В отечественной логопедии сложилось несколько методологических подходов к коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания, каждый из которых имеет своих авторов и теоретическое обоснование. Выбор подхода зависит от представлений о структуре дефекта, возрастных особенностей детей и условий реализации коррекционной работы.

Системный подход, разработанный Р.И. Лалаевой, базируется на положениях о системном строении речевой деятельности и единстве закономерностей нормального и нарушенного речевого развития. Согласно этому подходу, коррекционная работа строится как целостная система, охватывающая все компоненты речевой функциональной системы: фонематическое восприятие, языковой анализ и синтез, лексико-грамматический строй.

Р.И. Лалаева обосновала принцип поэтапного формирования умственных действий применительно к коррекции дисграфии, предложив последовательность от различения звуков изолированно до их дифференциации в связной речи [3]. В рамках этого подхода разработана развернутая система упражнений, направленных на формирование фонематического восприятия с опорой на все анализаторы.

Нейропсихологический подход представлен работами Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, А.Л. Сиротюк. Его суть заключается в том, что коррекция дисграфии рассматривается как формирование недостающих звеньев функциональной системы письма с учетом мозговой организации данного процесса.

Т.В. Ахутина предложила метод замещающего онтогенеза, при котором коррекционное воздействие строится с опорой на сохранные звенья и

последовательно активизирует зоны, ответственные за фонематическое восприятие, программирование и контроль [11].

Н.М. Пылаева разработала систему нейропсихологических упражнений, направленных на развитие сукцессивных функций, слухоречевой памяти и произвольной регуляции, что создает базу для автоматизации навыков дифференциации фонем [19].

Коммуникативно-деятельностный подход, восходящий к идеям Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева, акцентирует внимание на том, что формирование письменной речи должно происходить в контексте осмысленной коммуникативной деятельности.

В логопедической практике данный подход реализуется в работах Л.Н. Ефименковой, которая предлагает включать коррекционный материал в структуру уроков русского языка, связывая логопедические занятия с программным содержанием [1]. И.Н. Садовникова, развивая этот подход, делает акцент на использовании текстового материала, значимого для ребенка, и включении творческих заданий, что позволяет поддерживать мотивацию и обеспечивать перенос сформированных навыков в учебную деятельность [2].

Сенсорно-интегративный подход, основанный на работах Ж. Айрес и адаптированный для логопедической практики Н.В. Пятницей, предполагает, что коррекция дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания должна начинаться с формирования базовых сенсорных процессов: слухового внимания, чувства ритма, слухомоторных координаций.

В рамках этого подхода используются упражнения с ритмическими структурами, музыкальное сопровождение, тактильное и кинестетическое подкрепление. Для детей 8–9 лет с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания, у которых нередко выявляется недостаточность сенсорной интеграции, данный подход позволяет создать прочную сенсомоторную базу для более высоких уровней дифференциации фонем [21].

Подход с использованием мнемотехники и опорных сигналов разработан Т.А. Ткаченко и Л.Н. Ефименковой. Его суть заключается в использовании

зрительных, графических, двигательных опор для запоминания дифференциальных признаков звуков. Например, для различения звонких и глухих согласных используется тактильный контроль (рука на гортани), для различения твердых и мягких – графические схемы с обозначением участия языка. Т.А. Ткаченко предложила систему символов, позволяющих ребенку визуализировать акустические характеристики звука, что особенно эффективно для детей с преобладанием зрительного канала восприятия [22].

Интегративный подход в работах О.В. Елецкой объединяет элементы системного, нейропсихологического и коммуникативно-деятельностного подходов. Автор подчеркивает необходимость одновременной работы над фонематическим восприятием, развитием неречевых функций и мотивационной сферы ребенка. О.В. Елецкой разработаны методические рекомендации по организации коррекционной работы в условиях школьного логопункта, учитывающие ограниченное время занятий и необходимость взаимодействия с учителем и родителями [5].

Подходы, ориентированные на работу с конкретными парами смешиваемых звуков, представлены в методиках В.И. Городиловой и М.Ф. Гнездилова, а также в более поздних работах Е.В. Мазановой. В.И. Городилова и М.Ф. Гнездилов в своих пособиях предложили детальную систему работы над каждой парой оппозиционных фонем, начиная с выделения звуков из речевого потока и заканчивая дифференциацией в текстах [6]. Е.В. Мазанова, развивая эти идеи, создала серию альбомов для логопедической работы, в которых коррекционный материал структурирован по типам смешиваемых звуков и снабжен игровыми приемами, соответствующими возрастным особенностям младших школьников [23].

Бихевиоральный подход в логопедической практике находит отражение в работах, ориентированных на формирование навыка через многократное повторение и подкрепление правильного ответа. Хотя в чистом виде этот подход используется редко, элементы бихевиоральной методики (поощрение за правильное написание, четкая алгоритмизация действий) применяются при работе

с детьми, у которых выражены нарушения самоконтроля. В работах Н.Г. Манелис предлагаются приемы формирования самоконтроля при письме через внешнее программирование действий и постепенное свертывание внешних опор [24].

Анализ представленных подходов позволяет выделить общие принципы, объединяющие их применительно к коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников.

Первый принцип – принцип опоры на сохранные анализаторные системы. Независимо от подхода, все авторы подчеркивают необходимость подключения зрительного, кинестетического, тактильного каналов для компенсации недостаточности слуховой дифференциации.

Второй принцип – принцип поэтапного формирования умственных действий, который в работах Р.И. Лалаевой, Т.А. Ткаченко, Е.В. Мазановой реализуется как последовательный переход от материализованных форм работы (с опорами, символами) к громкоречевым и затем к внутреннему плану.

Третий принцип – принцип учета возрастных особенностей. Для третьеклассников, как отмечает О.В. Елецкая, важно не только использовать игровые формы, но и включать учебный контент, соответствующий программе по русскому языку, чтобы обеспечить перенос навыков на уроки [5].

Четвертый принцип – принцип комплексного воздействия, предполагающий сочетание логопедической работы с развитием высших психических функций (внимания, памяти, пространственных представлений). Этот принцип последовательно реализуется в нейропсихологическом подходе Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой, а также в интегративном подходе О.В. Елецкой.

Пятый принцип – принцип взаимодействия специалистов и родителей. В работах И.Н. Садовниковой, Л.Н. Ефименковой, Е.В. Мазановой подчеркивается, что успех коррекции зависит от того, насколько согласованно действуют логопед, учитель начальных классов и родители, закрепляя сформированные навыки в условиях урока и дома.

Таким образом, анализ подходов к логопедической работе по преодолению дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания в младшем школьном

возрасте показывает, что в настоящее время существует развернутая методологическая база, представленная системным, нейропсихологическим, коммуникативно-деятельностным, сенсорно-интегративным, мнемотехническим, интегративным и другими подходами.

Каждый из них имеет своих авторов и теоретическое обоснование, а их объединяет понимание необходимости многоуровневого воздействия, опоры на сохранные анализаторы, поэтапного формирования операций дифференциации фонем и активного включения педагогического коллектива и родителей. При организации коррекционной работы с обучающимися 3 класса выбор конкретного подхода или их сочетание должен определяться результатами диагностики, учитывающими структуру дефекта, индивидуальные особенности ребенка и условия реализации коррекционного процесса.

Вывод по главе 1

Анализ теоретических оснований, представленный в первой главе, раскрывает дисграфию на основе нарушения фонемного распознавания как сложное по своей внутренней структуре нарушение письменной речи. Его центральным звеном выступает несформированность операций слуховой дифференциации оппозиционных фонем – прежде всего по звонкости-глухости, свистящести-шипящести и твердости-мягкости. У обучающихся третьего класса к этой первичной недостаточности присоединяется целый ряд вторичных наслоений: в силу постоянных письменных неудач снижается учебная мотивация, нарастает тревожность, разрушается самоконтроль, а часть освободившихся когнитивных ресурсов тратится не на содержание работы, а на компенсацию дефекта.

Исследования нейропсихологического и клинико-психологического направлений показали, что звукоразличение нарушается не изолированно, а в связке с ограничениями слухоречевой памяти, сукцессивных функций и произвольной регуляции деятельности. Именно поэтому у третьеклассников ошибки носят стойкий и волнообразный характер: в спокойной обстановке или с опорой на зрительный образ буквы они могут на время исчезать, но при любом усложнении условий – в диктанте, при написании творческой работы или в ситуации цейтнота – возвращаются вновь.

Обзор методических подходов, предпринятый в главе, убеждает, что эффективная коррекция не может быть сведена только к тренировке слуховой дифференцировки. Будь то системный подход Р.И. Лалаевой, нейропсихологическая линия Т.В. Ахутиной, сенсорно-интегративные приемы или методики с использованием мнемотехник, общим для всех них является требование многоуровневого воздействия. Оно должно охватывать не только операции собственно различения фонем, но и фонематический анализ и синтез, развитие памяти, ритмической организации и самоконтроля, а также обязательно включать в свою орбиту учителя и родителей. Таким образом, теоретический

анализ задает вектор построения коррекционной программы, которая будет практико-ориентированной, комплексной и учтет всю гамму выявленных у детей дефицитов.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ

2.1. Диагностика специфических ошибок письма у третьеклассников

Выявление причин стойких затруднений при овладении письмом требует организации целенаправленного обследования. Такое обследование мы провели на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Тасеевская средняя общеобразовательная школа №1» в период с сентября по декабрь 2025 года.

В диагностическом срезе участвовали 30 обучающихся третьих классов в возрасте от 9 лет 2 месяцев до 10 лет 5 месяцев.

На основе анализа письменных тетрадей за предыдущие четверти и последующего углубленного логопедического обследования из общего числа учеников были отобраны 14 человек, у которых выявлена дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания.

Остальные 16 третьеклассников составили группу сравнения – они не допускали специфических ошибок в письменных работах и успевали по русскому языку на «4» и «5».

Критерии включения в группу с дисграфией:

наличие в диктантах не менее 8 специфических ошибок на 100 слов – прежде всего смешений и замен букв, обозначающих акустически близкие звуки;

отсутствие грубых нарушений звукопроизношения (допускались единичные дефекты, не влияющие на дифференциацию);

сохранный физический слух по данным медицинской карты;

нормальный интеллект.

Критерии исключения: органические поражения ЦНС, тяжелые нарушения зрения, несформированность учебной деятельности как следствие педагогической запущенности.

Анализ работы школьного логопункта за предыдущие три года показал, что

стойкие трудности овладения письмом выявляются у 12–18% третьеклассников. Из них около 40% приходится на долю дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания.

Полученные нами данные (14 человек из 30, то есть 46,7%) несколько превышают среднестатистические показатели, что может объясняться особенностями контингента учащихся данной сельской школы.

Для обследования мы использовали программу, включающую три блока. Каждый блок содержал апробированные методики, адаптированные к возрасту испытуемых.

Первый блок был направлен на исследование фонематического восприятия. Задания предъявлялись индивидуально в отдельном кабинете, длительность обследования одного ребенка составляла 35-40 минут. Мы использовали несколько типов заданий.

Различение изолированных звуков. Экспериментатор произносил 10 пар оппозиционных фонем (б–п, д–т, з–с, ж–ш, с–ш, з–ж, ц–ч, ч–щ, р–л, ь–й) в случайном порядке. Ребенок поднимал правую руку, если звуки одинаковые, и левую, если разные. Каждая пара предъявлялась дважды. Нормой считалось не более одной ошибки.

Повторение слоговых рядов. Предъявлялись 5 рядов: «па-ба-па», «да-та-да», «ша-са-ша», «ца-ча-ца», «ра-ла-ра». Каждый ряд произносился в прямом порядке, затем при наличии ошибок – в обратном. Мы фиксировали количество ошибочно воспроизведенных слогов.

Дифференциация в словах-квазиомонимах. Использовались 20 пар предметных картинок (дом–том, бочка–почка, коза–коса, мишка–миска, крыша–крыса, уши–ужи, цвет–свет, чашка–шашка, жар–шар, лак–рак и другие). Логопед называл слово, ребенок показывал соответствующую картинку. Учитывалось количество ошибочных выборов.

Определение позиции звука в слове. Предъявлялось 10 слов с оппозиционными звуками (например, «сосна» – позиция [с], «зубы» – [з], «школа» – [ш]). Ребенок отвечал, находится звук в начале, середине или конце

слова. Дополнительно предлагалось выделить первый и последний звук в 5 словах без оппозиций для оценки общего уровня звукового анализа.

Второй блок составил анализ письменных работ. Мы изучили тетради по русскому языку за I и II четверти 2025/2026 учебного года.

В выборку вошли три контрольных диктанта объемом 45–55 слов каждый, два обучающих диктанта с предварительным разбором, два списывания с печатного текста по 40–50 слов, а также три творческие работы: сочинение-описание «Моя любимая игрушка», изложение по коллективно составленному плану и свободное письменное высказывание «Как я провел выходные».

Общий объем проанализированного текста на каждого ребенка составил не менее 1500 слов. Ошибки мы классифицировали согласно типологии Р.И. Лалаевой: смешения звонких-глухих; свистящих-шипящих; твердых-мягких; сонорных; аффрикат; пропуски и вставки букв (вторичные); ошибки обозначения мягкости. Подсчитывалось количество ошибок каждого типа на 100 слов. Дополнительно вычислялся коэффициент автоматизации – отношение количества ошибок в диктанте к количеству ошибок в списывании.

Третий блок был посвящен оценке неречевых предпосылок письма. Мы использовали субтесты из методик А.Н. Корнева и Н.Г. Манелис. Оценивалась слухоречевая память через повторение серий из 4 слов (ком–сом–дом–том) и 5 слогов (па–ба–па–ба–па) после однократного предъявления. Ритмическое чувство проверялось через воспроизведение ритмических рисунков – серий хлопков разной длительности – по образцу. Сукцессивные функции оценивались с помощью пробы на динамический праксис (кулак–ребро–ладонь) и воспроизведения серийных картинок.

Все задания предъявлялись дважды с интервалом 3–5 дней для оценки устойчивости результатов. При расхождении более 20% проводилось третье предъявление. Результаты мы оценивали в баллах с переводом в процентное выражение.

Статистическая обработка включала расчет средних арифметических и стандартных отклонений, сравнение групп по t-критерию Стьюдента для

независимых выборок, расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Уровень значимости принят $p \leq 0,05$.

2.2. Качественный и количественный анализ результатов диагностики

Полученные данные подтвердили наличие у 14 третьеклассников дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания. При этом внутри этой группы обнаружилась неоднородность проявлений. Результаты мы представили в виде количественных показателей и качественного анализа структуры ошибок.

Сравнение группы с дисграфией и группы без нарушений по итогам диагностики фонематического восприятия показало статистически значимые различия.

В таблице 2 приведены средние показатели выполнения заданий на слуховую дифференциацию.

Таблица 2. Средние показатели выполнения заданий на слуховую дифференциацию (в % правильных ответов)

Тип задания	Группа с дисграфией (N=14)	Группа без нарушений (N=16)	t-критерий	p
Различение изолированных звуков	67,9	97,3	6,74	01 <0,0
Повторение слоговых рядов	53,8	94,8	7,21	01 <0,0
Дифференциация в словах-квазионимах	60,5	96,2	6,88	01 <0,0
Определение позиции звука (с оппозициями)	46,4	91,5	7,96	01 <0,0
Определение позиции звука (без оппозиций)	87,9	96,7	3,15	1 <0,0

Разрыв между группами достигает 40 процентных пунктов в заданиях, требующих тонкой слуховой дифференциации в условиях фонетического контекста. У третьеклассников с дисграфией успешность резко снижается при переходе от изолированных звуков к слоговым рядам и словам-квазионимам. В

группе без нарушений падение не превышает 5%, тогда как у детей с дисграфией достигает 15–20%. Это указывает на локализацию основного дефекта не на уровне сенсорного различения, а на уровне операций удержания и сличения акустических признаков в динамическом речевом потоке.

Качественный анализ ошибок в словах-квазионимах представлен в таблице 3.

Наиболее трудными для детей с дисграфией оказались пары, различающиеся по признаку звонкости-глухости в позиции перед гласной («коза–коса», «дом–том»), а также пары свистящих-шипящих («крыша–крыса», «чашка–шашка»). Ошибки распределялись неравномерно: у 10 из 14 детей преобладали смешения одного типа, у остальных наблюдался смешанный тип.

Таблица 3. Частота смешений в задании на дифференциацию слов-квазионимов (Группа с дисграфией, N=14)

Пара слов	Количество ошибочных выборов (абс.)	Доля от всех ошибок (%)
дом – том	11	8,4
бочка – почка	10	7,6
коза – коса	13	9,9
мишка – миска	9	6,9
крыша – крыса	14	10,7
уши – ужи	8	6,1
цвет – свет	7	5,3
чашка – шашка	12	9,2
жар – шар	6	4,6
лак – рак	5	3,8
другие пары (10 пар)	34	25,9
Всего	131	100

Анализ письменных работ позволил получить количественные показатели специфических ошибок в разных видах заданий (таблица 4).

В группе без нарушения разница между диктантом и списыванием незначительна – 0,4 ошибки.

В группе с дисграфией эта разница более чем двукратная: 13,9 против 5,8.

Этот факт подтверждает, что основная трудность связана именно с акустическим анализом, а не с оптическим или моторным звеном.

При списывании зрительный образ слова служит компенсаторной опорой,

снижая нагрузку на фонематическое различение.

Таблица 4. Среднее количество специфических ошибок на 100 слов в разных видах письменных заданий

Вид письменной работы	Группа с дисграфией	Группа без нарушений	Разница (кратность)
Контрольный диктант	13,9	1,3	10,7
Обучающий диктант	11,5	1,1	10,5
Списывание с печатного текста	5,8	0,9	6,4
Творческая работа (сочинение)	18,2	2,4	7,6

Творческие работы дают наибольшее количество ошибок – 18,2 на 100 слов.

В свободном письме ребенок лишен внешнего образца и опоры на произнесение педагога, а параллельное решение смысловой задачи отвлекает ресурсы от слухового контроля. Именно в таких условиях наиболее ярко проявляется недостаточная автоматизация дифференцировок.

Структура специфических ошибок в зависимости от вида письменной деятельности представлена в таблице 5.

В диктантах преобладают смешения звонких-глухих – почти половина всех ошибок.

В творческих работах доля этих смешений снижается до 33%, зато возрастает доля ошибок на твердость-мягкость и на свистящие-шипящие.

Таблица 5. Структура специфических ошибок (в % от общего числа) в зависимости от вида письменной деятельности

Тип смешиваемых звуков	Контрольный диктант	Обучающий диктант	Списывание	Творческая работа
Звонкие-глухие	47	43	40	33
Свистящие-шипящие	27	30	28	30
Твердые-мягкие	16	17	20	24
Сонорные	6	6	7	8
Аффрикаты	4	4	5	5
Всего	100	100	100	100

Для каждого участника группы с дисграфией мы вычислили коэффициент корреляции между процентом правильных ответов в задании на дифференциацию слов-квазиомонимов и количеством специфических ошибок на 100 слов в диктанте. Коэффициент Спирмена составил $r = -0,77$ ($p < 0,01$).

Отрицательная корреляция высокой силы подтверждает: чем хуже ребенок различает акустически близкие звуки на слух, тем больше ошибок он допускает на письме. Однако разброс значений показывает, что у некоторых детей при умеренном дефиците дифференциации наблюдается высокая частота ошибок, и наоборот. Это указывает на влияние дополнительных факторов – прежде всего уровня произвольной регуляции и сформированности самоконтроля.

Результаты оценки неречевых предпосылок приведены в таблице 6. Различия между группами статистически значимы по всем показателям.

Особенно низкие результаты экспериментальная группа демонстрирует при повторении слоговых серий с оппозиционными фонемами («па-ба-па-ба») – средний балл 4,0 против 9,2 в контроле.

Это дополнительное свидетельство того, что у детей с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания страдает не только дифференциация, но и удержание последовательности слуховых образов.

Таблица 6. Сравнение группы с дисграфией и группы без нарушений по показателям неречевых функций (средний балл, max=10)

Функция	Группа с дисграфией	Группа без нарушения	t-критерий	p
Слухоречевая память (серии слов)	5,2	8,7	5,88	<0,0 01
Слухоречевая память (серии слогов)	4,0	9,2	7,38	<0,0 01
Ритмическое чувство	6,7	9,4	4,75	<0,0 01
Сукцессивные функции	6,1	9,0	5,18	<0,0 01

Данные таблицы свидетельствуют о том, что у третьеклассников с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания недостаточность не ограничивается только слуховой дифференциацией.

Снижение слухоречевой памяти на слоговые серии (4,0 балла против 9,2 в контрольной группе) указывает на трудности удержания и переработки быстроменяющейся звуковой последовательности.

Низкие показатели ритмического чувства (6,7 против 9,4) отражают дефицит темпо-ритмической организации, что напрямую связано с сукцессивной обработкой информации.

Отставание в динамическом праксисе (6,1 против 9,0) подтверждает, что страдают не только слуховые, но и моторно-программирующие звенья функциональной системы письма. Все перечисленные функции образуют нейropsychологический базис для формирования фонематического восприятия. Без их коррекции работа над дифференциацией звуков будет недостаточно эффективной.

Таким образом, проведенное экспериментальное изучение нарушений письменной речи у третьеклассников МБОУ «Тасеевская средняя общеобразовательная школа №1» позволило получить следующие результаты.

Из 30 обследованных учеников у 14 были выявлены стойкие специфические ошибки, соответствующие дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания.

Среднее количество таких ошибок на 100 слов в диктанте составило 13,9, что более чем в десять раз превышает показатели группы без нарушений (1,3). Наиболее частотными оказались смешения звонких и глухих парных согласных (47% всех ошибок), на втором месте – смешения свистящих и шипящих (27%), на третьем – ошибки, связанные с дифференциацией твердых и мягких согласных (16%).

При списывании количество ошибок снижалось более чем вдвое (до 5,8 на 100 слов), что указывает на компенсаторную роль зрительного анализатора. В свободных письменных высказываниях частота ошибок возрастала до 18,2 на 100 слов, что объясняется дополнительной нагрузкой на смысловое программирование.

Установлена высокая отрицательная корреляция ($r = -0,77$) между

успешностью слуховой дифференциации и количеством дисграфических ошибок. Обследование неречевых функций показало, что у детей группы с дисграфией значительно снижены показатели слухоречевой памяти (особенно на слоговые серии с оппозиционными фонемами), ритмического чувства и сукцессивных функций.

Эти данные свидетельствуют о необходимости комплексного коррекционного воздействия, затрагивающего не только фонематическое восприятие, но и обеспечивающие его когнитивные процессы.

Вывод по главе 2

Экспериментальное изучение, проведенное на базе МБОУ «Тасеевская средняя общеобразовательная школа № 1» с участием 30 третьеклассников, позволило не только подтвердить высокую частоту встречаемости дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания в данной возрастной группе, но и детально описать картину ее проявлений. Из общего числа обследованных у 14 детей были выявлены стойкие специфические ошибки, соответствующие акустической форме дисграфии. Среднее количество ошибок в диктанте у них достигло 13,9 на 100 слов, что более чем в десять раз превысило показатели нормативно пишущих сверстников. Преобладающими оказались смешения звонких и глухих парных согласных (47 % всех ошибок), за ними следовали замены свистящих и шипящих (27 %) и ошибки мягкости (16 %).

Количественные данные, полученные в ходе логопедического обследования, показали резкое падение успешности слуховой дифференциации при переходе от изолированных звуков к слоговым цепочкам и словам-квазионимам. У детей экспериментальной группы этот перепад составил 15–20 % правильных ответов, тогда как в группе сравнения он не превышал 5 %. Обнаружена сильная обратная связь ($r = -0,77$) между качеством различения акустически близких слов на слух и количеством дисграфических ошибок в диктанте: чем хуже ребенок дифференцирует фонемы в устной речи, тем больше смешений он допускает на письме.

Особую диагностическую ценность представило сопоставление ошибок в разных видах письменной деятельности. При списывании с печатного текста, где зрительный анализатор служит обходной опорой, количество смешений снижалось до 5,8 на 100 слов. В творческих же работах, лишенных внешнего образца и предполагающих параллельное смысловое программирование, оно возрастало до 18,2 на 100 слов. Такая динамика подтверждает, что дефицит лежит именно в звене акустического анализа, а не в моторном или оптическом.

Обследование неречевых функций дало дополнительное обоснование

необходимости комплексного коррекционного маршрута. В экспериментальной группе были зафиксированы выраженные снижения слухоречевой памяти, особенно на материале слоговых цепочек с оппозиционными фонемами (средний балл 4,0 против 9,2 в контроле), а также ритмического чувства и сукцессивных процессов. Полученные результаты стали прямым эмпирическим обоснованием программы, структура и содержание которой будут развернуты в третьей главе.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАВАНИЯ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ

3.1. Формирование и содержание комплексной логопедической работы

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у 14 третьеклассников с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания недостаточно сформированы операции слуховой дифференциации, фонематического анализа и синтеза, а также ряд неречевых функций, обеспечивающих процесс письма. Для организации коррекционной работы эти 14 человек были разделены на две подгруппы по 7 человек. Подгруппы уравнивались по полу, возрасту, исходным показателям фонематического восприятия и количеству ошибок на письме.

В первой подгруппе (условное название – «контрольная») занятия проводил логопед школы по традиционной методике, направленной преимущественно на развитие слуховой дифференциации. Во второй подгруппе (условное название – «экспериментальная») занятия проводились по разработанной программе, включающей четыре направления: развитие фонематического восприятия, развитие фонематического анализа и синтеза, закрепление дифференцировок на письме, развитие высших психических функций.

Логопедическая работа проводилась в течение трех месяцев (январь–март 2026 года) на базе школьного логопункта. Занятия в обеих подгруппах проходили 2-3 раза в неделю по 35-40 минут. Ниже подробно описано содержание программы. Содержание занятий логопеда мы не регламентировали, лишь фиксировали используемые методы для последующего сравнения (по данным наблюдений, логопед делал акцент на слуховой дифференциации с опорой на картинки и повторение слоговых рядов, реже использовал письменные упражнения и практически не включал задания на развитие памяти и сукцессивных функций).

Программа включала следующие направления.

Первое направление – развитие фонематического восприятия и слуховой дифференциации звуков. Работа начиналась с уточнения акустических и артикуляторных признаков каждого из смешиваемых звуков. Дети учились различать звуки изолированно, затем в слогах, словах и фразах. Мы использовали тактильный контроль (рука на гортани для различения звонких и глухих), зрительные опоры (схемы положения языка для свистящих и шипящих), а также игровые приемы – «поймай звук», «живые звуки», «испорченный диктофон». Особое внимание уделялось парам звонких-глухих, свистящих-шипящих и твердых-мягких, поскольку именно эти смешения составили основную долю ошибок по данным диагностики. Занятия на этом этапе включали до 70% устных упражнений, чтобы снять страх перед письмом и сосредоточиться на слуховых операциях.

Второе направление – развитие фонематического анализа и синтеза. Дети учились определять наличие заданного звука в слове, его позицию (начало, середина, конец), последовательность и количество звуков. Использовались материализованные опоры: звуковые линейки, фишки, схемы слов.

Постепенно мы переходили от работы с опорами к громкоречевому проговариванию и затем к выполнению действий во внутреннем плане. Упражнения включали придумывание слов с заданным звуком, составление слов из последовательно названных звуков, преобразование слов путем замены одного звука. На этом этапе мы заметили, что дети, которые раньше не могли выделить первый звук в слове, через три-четыре занятия начинали справляться с этим заданием безошибочно.

Третье направление – закрепление звуковых дифференцировок на уровне письменной речи. После того как ребенок научался различать смешиваемые звуки в устной речи, мы переходили к письменным упражнениям.

Дети вставляли пропущенные буквы в слова, выбирали правильную букву из двух, записывали под диктовку слова и предложения, насыщенные обрабатываемыми звуками. Важным условием было проговаривание каждого слова перед записью. Мы также использовали корректурные пробы – поиск и

исправление специально допущенных ошибок в печатном тексте. На этом этапе мы ввели правило «проверь себя»: после записи предложения ребенок возвращался к началу и проговаривал каждое слово, сверяя с написанным. К концу третьего месяца занятий у большинства детей этот прием стал автоматическим.

Четвертое направление – развитие высших психических функций, обеспечивающих письмо. Мы включали упражнения на развитие слухоречевой памяти (повторение серий слов и слогов, запоминание цепочек инструкций), сукцессивных функций (воспроизведение ритмических рисунков, динамический праксис), произвольного внимания и самоконтроля.

Эти упражнения занимали 5–7 минут в начале или конце каждого занятия и создавали базу для автоматизации дифференцировок. Например, перед основной частью занятия мы проводили игру «Запомни порядок»: дети должны были повторить серию из трех-четырех слогов с оппозиционными звуками (ба-па-ба, са-ша-са). Постепенно серии удлинялись, а темп ускорялся.

Занятия строились по единой структуре. Организационный момент включал упражнение на внимание или память. Основная часть содержала 2–3 задания на текущую пару звуков. Заключительная часть подводила итог и включала рефлексию – ребенок оценивал свои успехи.

Каждые две недели мы меняли пару звуков в соответствии с индивидуальным планом коррекции. Пары выстраивались в последовательности: сначала звонкие-глухие (наиболее частотные ошибки), затем свистящие-шипящие, затем твердые-мягкие. Сонорные и аффрикаты отрабатывались только у тех детей, у которых они вызывали устойчивые смещения (таких оказалось трое).

Содержание логопедической работы мы согласовывали с учителем начальных классов и родителями.

Учитель получал еженедельный «Речевой лист» с указанием текущей пары звуков и типов упражнений для закрепления на уроках. Родителям мы давали рекомендации по проведению ежедневных игровых упражнений дома.

Таблица 7. Примерное планирование логопедических занятий

День	Тема	Содержание работы
Занятие 1 (например, вторник)	Дифференциация б–п изолированно, в слогах и словах	Уточнение артикуляции, тактильный контроль, игра «Поймай звук». Повторение слоговых рядов (ба-па-ба, па-ба-па). Выделение звуков из слов, игра «Живые буквы», работа с предметными картинками, придумывание слов.
Занятие 2 (например, четверг)	Дифференциация б–п в словосочетаниях, предложениях и на письме. Развитие слухоречевой памяти	Составление словосочетаний, вставка пропущенных букв, работа с деформированными предложениями. Выборочный диктант, корректурная проба, запись под диктовку с проговариванием. Повторение серий слогов, игра «Испорченный диктофон». Подведение итогов.

После завершения трехмесячного курса мы провели повторную диагностику, используя тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Результаты представлены в следующем параграфе.

3.2. Анализ результатов логопедической работы

Повторное обследование показало положительную динамику в обеих подгруппах. Мы сравнили результаты до начала коррекции и после трех месяцев занятий отдельно для логопедической подгруппы (занятия с логопедом) и для авторской подгруппы (занятия по разработанной программе). Исходные показатели обеих подгрупп до коррекции не имели статистически значимых различий ($p > 0,05$), что подтверждает корректность разделения.

Динамика фонематического восприятия. В таблице 8 приведены средние показатели выполнения заданий на слуховую дифференциацию до и после коррекции.

Таблица 8. Динамика показателей фонематического восприятия
(% правильных ответов)

Тип задания	Контрольная подгруппа (N=7)		Экспериментальная подгруппа (N=7)	
	До	После	До	После
Различение изолированных звуков	68,2	85,6	67,6	93,1
Повторение слоговых рядов	54,0	76,5	53,6	86,0
Дифференциация в словах-квазионимах	60,8	79,2	60,2	90,1
Определение позиции звука (с оппозициями)	46,9	70,4	45,9	82,3

В обеих подгруппах произошло улучшение, однако в экспериментальной подгруппе прирост выше по всем показателям. Особенно заметна разница в заданиях на определение позиции звука (прирост 36,4% против 23,5%) и на повторение слоговых рядов (прирост 32,4% против 22,5%).

Динамика специфических ошибок на письме. Данные по диктантам и другим письменным работам обобщены в таблице 9.

Таблица 9. Динамика количества специфических ошибок на 100 слов в диктанте

Подгруппа	До коррекции	После коррекции	Снижение (абс.)	Снижение (%)
Контрольная (занятия с логопедом)	13,8	6,9	6,9	50,0%
Экспериментальная (занятия по разработанной программе)	14,0	5,1	8,9	63,6%

В контрольной подгруппе количество специфических ошибок снизилось на 50,0% (с 13,8 до 6,9 на 100 слов). В экспериментальной подгруппе снижение составило 63,6% (с 14,0 до 5,1). Разница в 13,6 процентных пункта показывает, что комплексная программа, включающая развитие фонематического анализа, синтеза и высших психических функций, дает более выраженный эффект, чем традиционная методика, ориентированная преимущественно на слуховую дифференциацию. При этом важно подчеркнуть, что положительная динамика достигнута в обеих подгруппах, что подтверждает эффективность логопедической работы в целом.

Качественный анализ письменных работ после коррекции показал, что в экспериментальной подгруппе наиболее устойчивыми оказались дифференцировки звонких и глухих согласных – количество ошибок этого типа сократилось на 72%. В контрольной подгруппе снижение по тому же типу составило 55%. Смещения свистящих и шипящих в экспериментальной подгруппе уменьшились на 60%, в контрольной – на 48%. Ошибки на твердые-мягкие в экспериментальной подгруппе снизились на 54%, в контрольной – на 41%.

Динамика неречевых функций. Результаты оценки слухоречевой памяти, ритмического чувства и сукцессивных функций представлены в таблице 10.

Таблица 10. Динамика показателей неречевых функций (средний балл, max=10)

Функция	Контрольная подгруппа		Экспериментальная подгруппа	
	До	После	До	После
Слухоречевая память (серии слов)	5,1	6,8	5,3	8,0
Слухоречевая память (серии слогов)	3,9	5,9	4,1	7,7
Ритмическое чувство	6,6	7,5	6,8	9,0
Сукцессивные функции	6,0	7,2	6,2	8,6

В экспериментальной подгруппе прирост показателей неречевых функций значительно выше, что объясняется целенаправленным включением соответствующих упражнений в программу.

В контрольной подгруппе эти функции развивались спонтанно или за счет косвенного влияния речевых упражнений, поэтому динамика здесь скромнее. Улучшение слухоречевой памяти и сукцессивных функций в экспериментальной подгруппе подтверждает, что тренировка этих процессов возможна в рамках логопедических занятий и положительно сказывается на письме.

Индивидуальные различия. Анализ индивидуальных данных показал, что в экспериментальной подгруппе наибольший прогресс (снижение ошибок на 70% и более) достигнут у пяти детей из семи. В контрольной подгруппе таких детей оказалось двое. Наименьший прогресс (снижение менее 40%) в экспериментальной подгруппе не зафиксирован, в контрольной подгруппе один ребенок показал снижение лишь на 38% – у него исходно были самые низкие показатели слухоречевой памяти и ритмического чувства.

Таким образом, разработанная программа логопедической работы, включающая развитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, закрепление дифференцировок на письме и развитие высших психических функций, показала более высокую эффективность по сравнению с традиционной методикой. При этом обе формы коррекционной работы дали положительный результат, что подтверждает необходимость логопедической

помощи третьеклассникам с данным видом дисграфии.

Подводя итоги, нужно сказать, что разработанная и апробированная система логопедической работы включала четыре взаимосвязанных направления: развитие фонематического восприятия и слуховой дифференциации, развитие фонематического анализа и синтеза, закрепление дифференцировок на письме, развитие высших психических функций. Занятия проводились в течение трех месяцев три раза в неделю. Важным условием успеха стало взаимодействие с учителем и родителями: учитель получал еженедельные рекомендации по закреплению материала на уроках, родители ежедневно занимались с детьми в игровой форме по 10–15 минут.

Из 14 детей, у которых была выявлена дисграфия, сформированы две подгруппы по 7 человек. В первой подгруппе занятия проводил школьный логопед по традиционной методике, во второй – автор работы по разработанной программе. Результаты повторной диагностики показали положительную динамику в обеих подгруппах. В подгруппе, занимавшейся с логопедом, количество специфических ошибок на 100 слов в диктанте снизилось с 13,8 до 6,9 (на 50,0%).

В экспериментальной подгруппе снижение составило с 14,0 до 5,1 (на 63,6%). Наиболее успешно корригировались смешения звонких-глухих (снижение на 72% в авторской подгруппе), несколько хуже – смешения свистящих-шипящих (60%) и твердых-мягких (54%). Улучшились также показатели слухоречевой памяти и сукцессивных функций, причем в авторской подгруппе прирост был заметно выше.

Полученные данные подтверждают эффективность разработанной программы и целесообразность ее использования на школьных логопунктах. Включение в коррекционную работу заданий на развитие фонематического анализа и синтеза, а также высших психических функций позволяет добиться более значительного снижения дисграфических ошибок по сравнению с традиционным подходом, ориентированным только на слуховую дифференциацию.

Вывод по главе 3

Проведенная в течение трех месяцев коррекционная работа подтвердила предположение о том, что воздействие на дисграфию на основе нарушения фонемного распознавания дает ощутимые результаты лишь при условии комплексного охвата всех нарушенных звеньев письменной деятельности. Обе подгруппы – и та, что занималась по традиционной схеме, и та, что работала по программе, – продемонстрировали продвижение, однако его глубина и устойчивость оказались принципиально разными.

В контрольной подгруппе, где усилия направлялись преимущественно на слуховую дифференцировку, количество специфических ошибок сократилось вдвое – с 13,8 до 6,9 на 100 слов диктанта. Это неоспоримое достижение, доказывающее, что даже базовая логопедическая помощь приносит ощутимую пользу. Однако в экспериментальной подгруппе снижение достигло 63,6%, и итоговый показатель в 5,1 ошибки на 100 слов приблизился к нижней границе, характерной для детей с легкими формами нарушения. Иными словами, часть учеников к концу курса практически преодолела дисграфию на основе нарушения фонемного распознавания и по качеству письма вплотную приблизилась к возрастной норме.

Столь заметная разница объясняется не случайным стечением обстоятельств, а архитектурой самой программы. Введение в каждое занятие пяти-семиминутных блоков на развитие слухоречевой памяти, ритмического чувства и сукцессивных функций создавало базу, без которой любые дифференцировки остаются хрупкими и легко разрушаются при повышении нагрузки. Упражнения на воспроизведение слоговых цепочек с оппозиционными фонемами, отхлопывание ритмического рисунка слов и пробы на динамический праксис тренировали именно те процессы, которые, по данным констатирующего эксперимента, оказались наиболее ослабленными у обследованных детей [15; 29]. В логопедической подгруппе аналогичные функции развивались попутно и вторично, поэтому их динамика была скромнее.

Особую ценность представляет качественный анализ ошибок после завершения коррекции. В экспериментальной подгруппе смещения звонких и глухих – самая массовая и устойчивая категория – сократились на 72%, тогда как в контрольной лишь на 55%. Схожая картина наблюдалась и по другим типам смещений. Это означает, что комплексная программа не просто уменьшила количество ошибок, но и затронула те глубинные механизмы, которые питают сами эти ошибки. У детей, прошедших программу, начала формироваться автоматизированная привычка к слуховому самоконтролю: они замечали часть своих ошибок до того, как их укажет взрослый, и научались исправлять их с опорой на тактильные и артикуляторные ощущения.

Показательным оказалось и влияние на неречевые функции. Прирост по показателям слухоречевой памяти на слоговых сериях в экспериментальной подгруппе составил 3,6 балла, тогда как в контрольной – 2,0 балла. Если вспомнить, что именно этот параметр при первичной диагностике давал один из самых низких показателей и сильнее всего коррелировал с количеством ошибок, становится ясным, почему программа, целенаправленно тренирующая слухоречевую память, обеспечила более глубокую коррекцию письма.

Существенным обстоятельством, повлиявшим на результативность, стало взаимодействие с учителем и родителями. Еженедельный «Речевой лист», который получал педагог, позволял встраивать отработываемые дифференцировки в уроки русского языка и литературного чтения, не нарушая их логики. Родительские пятнадцатиминутки с играми «Звуковое лото», «Телеграфисты» и «Живые буквы» обеспечивали необходимую ежедневность повторения без перегрузки и без отрицательного эмоционального подкрепления. По сути, ребенок оказывался в орбите согласованной поддержки, где школа и дом работали на одну задачу, а не предъявляли противоречивых требований.

Немаловажно и то, что положительная динамика зафиксирована у всех без исключения участников эксперимента. Даже в контрольной подгруппе, где применялся более скромный набор средств, не было ребенка, у которого ошибки остались на прежнем уровне. Это подкрепляет вывод о том, что любая

систематическая логопедическая работа с данным контингентом оправдана. Однако для достижения выраженного и стойкого эффекта, способного удержаться после окончания курса, требуется именно комплексное воздействие, адресованное не только собственно различению фонем, но и тем психическим процессам, которые обеспечивают его автоматизацию и перенос в учебную деятельность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования было теоретическое обоснование и экспериментальная проверка содержания логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников. В ходе работы решены поставленные задачи.

Анализ научной литературы показал, что дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания представляет собой стойкое нарушение письма, механизмы которого связаны с недостаточностью операций слуховой дифференциации оппозиционных фонем.

К третьему году обучения, когда объем и сложность письменных заданий возрастают, эти ошибки не исчезают самостоятельно. Современные исследования (Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина) рассматривают данное нарушение как многоуровневый дефект, где первичное фонематическое недоразвитие часто сочетается с недостаточностью сукцессивных функций, слухоречевой памяти и произвольной регуляции.

Проведенное экспериментальное изучение на базе МБОУ «Тасеевская средняя общеобразовательная школа №1» показало, что из 30 обследованных третьеклассников у 14 выявлена дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания.

У этих детей среднее количество специфических ошибок в диктанте составило 13,9 на 100 слов, что более чем в десять раз превышает показатели сверстников без нарушений.

Преобладали смешения звонких-глухих (47%), свистящих-шипящих (27%) и твердых-мягких (16%). Установлена высокая корреляция ($r = -0,77$) между уровнем фонематического восприятия и частотой ошибок на письме.

Обследование неречевых функций выявило у этих детей снижение слухоречевой памяти, ритмического чувства и сукцессивных процессов, что потребовало включения соответствующих направлений в коррекционную программу.

Для организации коррекционной работы 14 детей были разделены на две подгруппы по 7 человек. В первой подгруппе занятия проводил школьный логопед по традиционной методике, во второй – автор работы по разработанной программе, включавшей развитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, закрепление дифференцировок на письме и развитие высших психических функций. Занятия проходили три месяца, три раза в неделю.

Результаты повторной диагностики показали положительную динамику в обеих подгруппах: в контрольной подгруппе ошибки снизились на 50,0% (с 13,8 до 6,9 на 100 слов), в экспериментальной – на 63,6% (с 14,0 до 5,1). Более высокая эффективность авторской программы подтверждена статистически.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанные диагностические материалы, выявленные закономерности проявлений дисграфии и система коррекционных приемов могут быть использованы учителями-логопедами общеобразовательных школ, учителями начальных классов и родителями.

Представленные в работе таблицы, схемы анализа ошибок и примеры дидактических карточек позволяют специалистам сократить время на подготовку к занятиям и повысить адресность коррекционного воздействия.

Рекомендации для учителей и родителей, приведенные в Приложении Б, не требуют специальной подготовки и могут быть внедрены в повседневную учебную и бытовую практику.

Полученные результаты не исчерпывают всей сложности проблемы. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение отдаленных результатов логопедической работы (в 4–5 классах), разработку методов профилактики дисграфии у дошкольников с фонематическим недоразвитием, а также создание цифровых тренажеров для тренировки слуховой дифференциации.

Перспективным представляется и более детальное изучение взаимосвязи между состоянием сукцессивных функций и динамикой коррекции дисграфических ошибок.

Тем не менее, уже сейчас можно утверждать: своевременная диагностика,

систематическая коррекционная работа и активное включение в нее учителей и родителей позволяют у большинства третьеклассников с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания значительно снизить количество специфических ошибок к концу учебного года и создать основу для дальнейшего успешного овладения письменной речью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 320 с. – ISBN 978-5-4461-0921-2.
2. Ахутина Т. В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – 3-е изд. – Москва: Секачев, 2020. – 64 с. – ISBN 978-5-88923-383-7.
3. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – Москва: Эксмо, 2019. – 464 с. – ISBN 978-5-04-102373-1.
4. Визель Т. Г. Дислексия и дисграфия: теоретические и практические аспекты / Т. Г. Визель. – Москва: В. Секачев, 2020. – 176 с. – ISBN 978-5-4481-0749-0.
5. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2020. – 144 с. – ISBN 978-5-907421-03-1.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ, 2020. – 576 с. – ISBN 978-5-17-118039-7.
7. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – Москва: КДУ, 2019. – 400 с. – ISBN 978-5-91304-962-7.
8. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования / О. Е. Грибова. – 3-е изд. – Москва: Форум, 2020. – 96 с. – ISBN 978-5-00091-557-0.
9. Елецкая О. В. Логопедическая работа с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации ФГОС НОО / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 176 с. – ISBN 978-5-16-016296-6.
10. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся

начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – 3-е изд. – Москва: Владос, 2019. – 335 с. – ISBN 978-5-907101-23-0.

11. Журова Л. Е. Педагогическая диагностика готовности к обучению грамоте / Л. Е. Журова, М. И. Кузнецова. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2020. – 64 с. – ISBN 978-5-09-074810-2.

12. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 4-е изд. – Москва: Логос, 2020. – 384 с. – ISBN 978-5-98704-802-7.

13. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – 6-е изд. – Москва: Владос, 2020. – 280 с. – ISBN 978-5-907013-81-6.

14. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – 3-е изд. – Москва: АСТ, 2019. – 320 с. – ISBN 978-5-17-112561-9.

15. Козырева Л. М. Тетрадь для логопедических занятий. Различаем звонкие и глухие согласные / Л. М. Козырева. – Ярославль: Академия развития, 2020. – 64 с. – ISBN 978-5-907-10122-3.

16. Коноваленко В. В. Пишем и читаем. Тетрадь № 3. Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – 2-е изд. – Москва: Гном, 2020. – 64 с. – ISBN 978-5-907129-59-3.

17. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – 5-е изд. – Санкт-Петербург: ИД «МиМ», 2020. – 336 с. – ISBN 978-5-907035-14-6.

18. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – 5-е изд. – Москва: Владос, 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-691-02481-2.

19. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи / Р. И. Лалаева. – 4-е изд. – Москва: Владос, 2019. – 320 с. – ISBN 978-5-00136-041-4.

20. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – 3-е изд. – Москва: Альянс, 2019. – 368 с. – ISBN 978-5-91872-068-6.

21. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 7-е изд. – Москва: Смысл, 2020. – 288 с. – ISBN 978-5-89357-391-2.

22. Логопедия: учебник для вузов / под ред. Л. С. Волковой. – 6-е изд. – Москва: Владос, 2019. – 680 с. – ISBN 978-5-00136-042-1.

23. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 352 с. – ISBN 978-5-4461-0965-6.
24. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – 12-е изд. – Москва: Академия, 2020. – 384 с. – ISBN 978-5-4468-7354-8.
25. Мазанова Е. В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – 3-е изд. – Москва: Гном, 2021. – 128 с. – ISBN 978-5-00160-487-7.
26. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий / Е. В. Мазанова. – 3-е изд. – Москва: Гном, 2021. – 128 с. – ISBN 978-5-00160-488-4.
27. Мазанова Е. В. Учусь не путать звуки. Альбом 1. Упражнения по коррекции акустической дисграфии / Е. В. Мазанова. – 2-е изд. – Москва: Гном, 2020. – 80 с. – ISBN 978-5-907129-50-0.
28. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г. Г. Мисаренко. – 2-е изд. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 144 с. – ISBN 978-5-16-015605-7.
29. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – 3-е изд. – Москва: Секачев, 2020. – 128 с. – ISBN 978-5-88923-484-1.
30. Никашина Н. А. Педагогические основы коррекционной работы с детьми с нарушениями речи / Н. А. Никашина. – 2-е изд. – Москва: Форум, 2020. – 176 с. – ISBN 978-5-00091-652-2.
31. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Союз, 2019. – 240 с. – ISBN 978-5-94033-098-7.
32. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. – 6-е изд. – Москва: Просвещение, 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-09-072564-6.
33. Пятница Т. В. Логопедия в таблицах и схемах / Т. В. Пятница. – 5-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2020. – 176 с. – ISBN 978-5-222-33456-2.

34. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – 6-е изд. – Москва: Владос, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-907101-24-7.
35. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – 2-е изд. – Москва: ТЦ Сфера, 2019. – 288 с. – ISBN 978-5-9949-2279-6.
36. Соботович Е. Ф. Формирование речи у детей с моторной алалией / Е. Ф. Соботович. – 2-е изд. – Москва: В. Секачев, 2019. – 192 с. – ISBN 978-5-4481-0592-2.
37. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирина. – 2-е изд. – Москва: Альянс, 2019. – 160 с. – ISBN 978-5-91872-092-1.
38. Ткаченко Т. А. Логопедические упражнения / Т. А. Ткаченко. – 4-е изд. – Москва: Эксмо, 2019. – 96 с. – ISBN 978-5-04-104869-7.
39. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – 4-е изд. – Москва: Айрис-пресс, 2020. – 176 с. – ISBN 978-5-8112-7645-3.
40. Хватцев М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками / М. Е. Хватцев. – 5-е изд. – Москва: АСТ, 2020. – 288 с. – ISBN 978-5-17-122462-6.
41. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – 4-е изд. – Москва: Юрайт, 2020. – 320 с. – ISBN 978-5-534-08268-3.
42. Чиркина Г. В. Коррекция нарушений речи / Г. В. Чиркина. – 3-е изд. – Москва: Владос, 2019. – 272 с. – ISBN 978-5-00136-043-8.
43. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – 4-е изд. – Москва: Институт практической психологии, 2019. – 416 с. – ISBN 978-5-89357-371-4.
44. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – 4-е изд. – Москва: Просвещение, 2020. – 176 с. – ISBN 978-5-09-075981-8.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«_____»

Принята решением ППк

От XX.XX. 20XXг

Протокол №X

Утверждаю:

Директор

_____ / ФИО

Программа коррекционного курса

«Коррекция дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания»

(для обучающихся 3 класса)

Автор-составитель:

Учитель-логопед:

I. Пояснительная записка

Цель курса: формирование стойкого навыка слуховой дифференциации оппозиционных фонем и их правильного обозначения на письме, устранение специфических (фонематических) ошибок в письменных работах, обучающихся 3 класса.

Задачи курса:

- уточнить акустические и артикуляторные признаки смешиваемых звуков;
- развить слуховую дифференциацию оппозиционных фонем (звонких-глухих, свистящих-шипящих, твердых-мягких, сонорных, аффрикат) изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах;
- сформировать операции фонематического анализа и синтеза (определение наличия, позиции, последовательности и количества звуков в слове);
- закрепить навыки правильного обозначения звуков буквами в письменной речи;
- развить слухоречевую память, ритмическое чувство, сукцессивные функции и произвольное внимание как нейропсихологическую базу для автоматизации дифференцировок;
- обеспечить взаимодействие с учителем начальных классов и родителями для переноса сформированных навыков в учебную и бытовую коммуникацию.

Принципы построения курса:

- опора на сохранные анализаторы (зрительный, тактильный, кинестетический);
- поэтапное формирование умственных действий (от материализованных опор к громкоречевым и затем к внутреннему плану);
- последовательное усложнение речевого материала (от изолированных звуков к тексту);
- учет индивидуальной структуры дефекта (очередность отработки пар звуков определяется частотой смешений у конкретного ребенка);

- активное включение игровых форм для поддержания мотивации.

Место коррекционного курса в учебном плане:

Коррекционный курс «Развитие речи» реализуется за счет часов, предусмотренных обязательной частью АООП НОО (вариант 5.1), в рамках коррекционно-развивающей области учебного плана.

Проводится учителем-логопедом во внеурочное время.

Частота занятий – 2-3 раза в неделю, по 35-40 минут, всего 68 часов в учебном году. Форма организации – подгрупповая (2–4 человека). Группа обучающихся комплектуется из обучающихся параллелей 3-х классов.

Не оценивается по балльной системе; результативность определяется динамикой речевого развития и качеством письменных работ.

Преподавание курса связано с преподаванием других предметов учебного плана: «Русский язык», «Литературное чтение» и создает базу для успешного усвоения этих предметов.

Курс строится на принципах: системности, поэтапности, опоры на сохранные анализаторы, деятельностного подхода, индивидуального и дифференцированного учёта ошибок.

Планируемые результаты освоения курса:

Личностные:

- формирование положительной мотивации к учебной и речевой деятельности;
- развитие самоконтроля и самооценки при выполнении речевых и письменных заданий;
- осознание важности грамотной речи для общения и обучения.

Метапредметные:

- умение принимать и сохранять учебную задачу;
- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей;
- осуществлять слуховой и слухо-произносительный контроль;
- использовать речевые средства для решения коммуникативных задач.

Предметные (коррекционно-речевые):

- различать на слух и в произношении оппозиционные фонемы (звонкие–глухие, свистящие–шипящие, твердые–мягкие, аффрикаты);
- правильно обозначать мягкость согласных на письме с помощью букв Е, Ё, И, Ю, Я и Ъ;
- выполнять звуко-буквенный анализ слов различной слоговой структуры;
- дифференцировать смешиваемые звуки в устной и письменной речи на уровне слога, слова, словосочетания, предложения;
- владеть навыками слогового синтеза и анализа;
- повысить грамотность письма (снижение количества специфических ошибок не менее чем на 60%).

Система оценки достижения планируемых результатов

Во время прохождения программы предусмотрены:

- текущий мониторинг в форме слуховых диктантов, контрольного списывания, тестов, выполнения контрольных упражнений, которые фиксируются в рабочих тетрадях ученика;
- итоговая диагностика.

Итоговая диагностика осуществляется на логопедических занятиях по протоколу логопедического обследования, на основе которого заполняется логопедическое представление.

II. Содержание коррекционного курса

Каждое занятие строится по единой схеме.

Организационный момент (2–3 минуты). Упражнение на развитие внимания или памяти. Примеры: повторение ряда из 3–4 слов, «запомни порядок картинок», ритмический диктант (хлопки по образцу).

Основная часть (25-30 минут). Включает два-три вида работы. Сначала идет актуализация знаний об отрабатываемых звуках (уточнение артикуляции, сравнение по акустическим признакам). Затем выполняются упражнения на слуховую дифференциацию (изолированно, в слогах, словах). После этого – задания на фонематический анализ и синтез. Завершает основную часть письменное упражнение (вставка букв, выборочная запись под диктовку,

корректурная проба).

Заключительная часть (3–5 минут). Подведение итогов, рефлексия («что сегодня получалось легко, а что трудно?»), упражнение на релаксацию или снятие напряжения (пальчиковая гимнастика, дыхательное упражнение).

Очередность отработки пар звуков определяется результатами диагностики. В данной программе принята следующая последовательность (от наиболее частотных ошибок к менее частотным):

1. Звонкие и глухие парные согласные (б–п, д–т, з–с, ж–ш, в–ф, г–к).
2. Свистящие и шипящие (с–ш, з–ж, ц–ч).
3. Твердые и мягкие согласные (на материале пар типа л–ль, н–нь, с–сь и др.).
4. Сонорные (р–л, й–ль) и аффрикаты (ч–щ) – только для детей, у которых эти смешения присутствуют.

Каждая пара звуков отрабатывается в течение одной-двух недель в зависимости от успешности усвоения.

III. Тематическое планирование

Таблица 11. Календарно-тематический план на январь–март (12 недель)

Неделя	Пары звуков	Устная работа	Письменная работа	Развитие ВПФ
1	б–п	– «Поймай звук» (изолированно, в слогах ба-па-ба) – Рука на гортани: звонкий – дрожит – Игра «Живые звуки» (дети встают при [б], садятся при [п])	– Вставь букву: очка, алка, су, зуы – Списывание слов с подчеркиванием б/п разными цветами	«Кулак–ребро–ладонь» (5 повторов)
2	б–п	– Дифференциация в словах (бочка–почка, был–пыл) – «Испорченный диктофон» (логопед ошибается, ребенок исправляет)	– Запись 10 слов под диктовку с проговариванием – Корректурная проба в напечатанном тексте (найти ошибки в б/п)	Повторение слоговых серий (ба-па-ба-па)
3	д–т	– Сравнение артикуляции (язык за верхними зубами)	– Вставь букву в словосочетания: *ом *ыква, *е	Ритмический диктант (короткий–

		– Игра «Эхо»: да-та-да, ды-ты-ды – «Сигнальщики»: красный кружок – [д], синий – [т]	*очка – Списывание с доски с комментированием	длинный)
4	д–т	– Дифференциация в предложениях (составление пар: «Дом – Том», «Дочка – точка») – Игра «Живые буквы» (дети изображают звуки)	– Запись 3–4 предложений под диктовку (например: «У дома стоит тачка. Дядя Толя идет в театр.») – Взаимопроверка	Серийные картинки (разложи по порядку) «Что сначала, что потом» (4 картинки)
5	з–с	– Уточнение артикуляции: улыбка (с) – улыбка + голос (з). «Песенка комара» и «песенка насоса» – Игра «Поймай звонкий»	– Вставь букву: абор, амок, коа, лиа – Выборочная запись: выписать только слова со [з] из слухового ряда	Запомни ряд слов (коза–коса–роза–роса)
6	з–с	– Дифференциация в чистоговорках: «Са-са-са – хитрая лиса», «За-за-за – уходи коза» – «Испорченный телефон» со словами (зуб–суп, Зоя–Соя)	– Диктант слов (12–14 слов: зонт, сом, ваза, лес, коза, нос) – Самопроверка с проговариванием	Ритмический рисунок слова (прохлопай ударение)
7	ж–ш	– Сравнение: [ж] – звонкий, язык «чашечкой» вверх; [ш] – глухой, язык так же. Рука на гортани – Игра «Эхо»: ша-жа-ша, шу-жу-шу	– Корректурная проба в тексте (5–6 предложений, ошибки на ж-ш) – Вставь букву: луа, кока, аба, мыи	Динамический праксис (кулак–ребро–ладонь, ускорение)
8	ж–ш	– Загадки и скороговорки («Шесть мышат в камышах шуршат» – хлопнуть при [ш]) – «Живые буквы» – составить слово ЖУК и ШУМ из детей	– Запись предложений с комментированием: «Маша ест кашу. Женя ждет жука.» – Графический диктант: [ж] – квадрат, [ш] – треугольник	Повторение серий слогов (ша-жа-ша-жа, шо-жо-шо-жо)
9	с–ш	– Артикуляционная гимнастика: «улыбка–трубочка»,	– Вставь пропущенную букву: умка, апка,	Серии слов (мишка–миска, крыша–крыса–

		«чашечка» для [ш] – Игра «Звуковое лото» (картинки: мишка–миска, крыша–крыса)	пуитый, ве*ёло – Составь слово из рассыпанных букв (ш, а, п, к, а)	Саша–сашка)
10	с–ш	– Дифференциация в стихах: логопед читает с ошибкой («Смешные мыски»), ребенок исправляет («Смешные мишки») – «Поймай звук» – на [с] руки вниз, на [ш] – вверх	– Выборочный диктант: записать только слова с шипящими (из 12 слов: сушка, шум, сок, шапка, сосна, шишка) – Списывание с подчеркиванием	Запомни порядок движений (хлопок–топ–хлопок)
11	твердые–мягкие (на примере л-ль, н-нь, т-ть)	– Различение на слух с опорой на синюю (твердый) и зеленую (мягкий) карточку – Игра «Твердый–мягкий»: назови пару (угол–уголь, нос–нёс) – Артикуляция: подъем спинки языка	– Подчеркни мягкие согласные зеленым карандашом, твердые – синим (в словах: Лена, лента, тень, нос, нёс) – Вставь ь или гласную я, е, ё, ю, и	Ритмический диктант (длинный–короткий–короткий)
12	Повторение и закрепление	Дифференциация смешанных пар в игре «Путаница». Итоговая диагностика	Контрольный диктант (40–45 слов), анализ ошибок	Комплексное упражнение (все виды ВПФ)

Примеры упражнений по каждому направлению

Направление 1. Развитие фонематического восприятия

«Поймай звук». Логопед произносит ряд звуков (слогов, слов). Услышав заданный звук (например, [б]), ребенок хлопает или поднимает руку.

«Сравни пару». Логопед произносит два слога (ба–па), ребенок повторяет и говорит, чем отличаются (один звонкий, другой глухой).

«Испорченный диктофон». Логопед произносит слово правильно, затем искаженно (заменяя оппозиционный звук). Ребенок определяет, где ошибка.

Направление 2. Развитие фонематического анализа и синтеза

«Звуковая линейка». Ребенку выдается полоска, разделенная на клетки. Он выкладывает фишки соответственно количеству звуков в слове.

«Составь слово». Логопед называет звуки по порядку (к, о, т), ребенок

произносит слово целиком.

«Какой звук пропущен?». Логопед называет слово с пропущенным первым или последним звуком (...ом), ребенок вставляет пропущенный звук и называет слово.

Направление 3. Закрепление дифференцировок на письме

«Вставь букву». В словах пропущены буквы, обозначающие оппозиционные звуки (...очка, вместо точки нужно вставить б или п).

«Корректурная проба». В печатном тексте намеренно допущены ошибки на смешиваемую пару. Ребенок находит и исправляет их.

«Выборочный диктант». Логопед диктует слова, ребенок записывает только те, в которых есть, например, звук [ш].

Направление 4. Развитие высших психических функций

Слухоречевая память: повторение серий слов («мак–бак–рак», «ком–сом–дом–том»), серий слогов («па-ба-па-ба»).

Ритмическое чувство: отхлопывание ритмического рисунка слова (короткий–длинный), повторение серии хлопков за логопедом.

Сукцессивные функции: проба «кулак–ребро–ладонь», раскладывание серийных картинок в правильной последовательности.

Внимание и самоконтроль: графический диктант («если слышишь [б] – рисуй кружок, если [п] – крестик»).

IV. Описание материально-технического обеспечения образовательного процесса

1. Технические средства

- Компьютер с колонками, проектор/интерактивная доска.
- Зеркало (настенное) для артикуляционного контроля.
- Диктофон (для самоконтроля речи).

2. Печатные и раздаточные материалы

- Сигнальные карточки (красный/синий/зеленый, «звончок» для звонких).
- Предметные картинки на смешиваемые пары (бочка–почка, коза–коса и др.).

- Звуковые линейки, фишки, схемы слов.
- Карточки с пропущенными буквами, корректурные пробы.
- Тексты для выборочного диктанта.

3. Оборудование для развития ВПФ

- Ритмические карточки (● короткий, ○ длинный), метроном.
- Серийные картинки, таблицы Шульте (упрощенные).
- Схема «кулак–ребро–ладонь».

4. Наглядные пособия

- Плакаты: «Звонкие и глухие» (б-п, д-т, з-с, ж-ш), «Твердые и мягкие» (синий/зеленый).

5. Дидактические игры

- «Поймай звук», «Живые звуки» (шапочки-маски с буквами), «Испорченный диктофон» (аудио), «Звуковое лото».

6. Расходные материалы

- Цветные карандаши (красный, синий, зеленый), фишки.
- Тетради в крупную клетку, магнитная доска с буквами.

7. Методическая литература (основная)

- Лалаева Р.И., Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н., Мазанова Е.В. – пособия по коррекции дисграфии.

Взаимодействие с учителем и родителями

Учитель начальных классов еженедельно получает «Речевой лист» с указанием текущей пары звуков и упражнений для закрепления на уроках. Например, при отработке пары з–с учитель включает в устный счет слова «коза–коса», в словарную работу – слова «завод», «собака», при чтении обращает внимание на различение этих звуков.

Родители получают памятку с описанием игровых упражнений (заниматься 10–15 минут ежедневно). Примеры: «Звуковое лото», «Живые буквы», «Телеграфисты», «Рифмованные чистоговорки с заменой». Важно, чтобы домашние занятия проходили в доброжелательной обстановке, без наказаний за ошибки.

Критерии эффективности программы

После завершения курса (3 месяца) проводится повторная диагностика с использованием тех же заданий, что и на констатирующем этапе. Критерии положительной динамики:

- снижение количества специфических ошибок в диктанте не менее чем на 50% от исходного уровня;
- улучшение показателей слуховой дифференциации (различение изолированных звуков не менее 85% правильных ответов, слов-квазионимов – не менее 80%);
- повышение показателей слухоречевой памяти, ритмического чувства и сукцессивных функций не менее чем на 1,5–2 балла по 10-балльной шкале;
- появление у ребенка элементов самоконтроля (замечает и исправляет часть ошибок самостоятельно).

Программа может быть скорректирована в процессе реализации с учетом темпа усвоения материала конкретной подгруппой. Допускается увеличение времени на отработку отдельных пар звуков при наличии стойких смешений.

Методические рекомендации для учителя начальных классов и родителей по сопровождению ребенка с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания

Раздел 1. Рекомендации для учителя начальных классов

Учитель, в классе которого учится ребенок с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания, сталкивается с необходимостью пересмотреть привычные подходы к проверке, оценке и организации письменной деятельности. Специфические ошибки – замены букв, обозначающих звонкие и глухие (б–п, д–т, з–с, ж–ш), свистящие и шипящие (с–ш, з–ж), твердые и мягкие согласные, а также сонорные и аффрикаты – не являются следствием невнимательности, лени или незнания орфографических правил. Ребенок с таким нарушением физически не различает смешиваемые звуки на слух, потому что его мозг не может правильно обработать акустический сигнал и соотнести его с нужной фонемой. Требования «будь внимательнее», «слушай внимательно» или «перепиши без ошибок» не достигают цели, поскольку обращены к звену, которое изначально дефицитарно. Более того, многократное переписывание одного и того же текста, которое некоторые учителя практикуют как наказание или как метод исправления почерка, закрепляет ошибочный образ слова: ребенок пишет так, как слышит, и каждое повторение только укрепляет эту связь.

Изменение стратегии проверки и оценки письменных работ. Вместо сплошного подчеркивания всех ошибок красной пастой, что вызывает у ребенка чувство безнадежности и тревогу, учитель может выделять только те ошибки, которые относятся к отрабатываемой в данный момент паре звуков. Например, если логопед на этой неделе работает над дифференциацией б–п, учитель подчеркивает в тетради только ошибки в этих буквах, а остальные специфические ошибки (скажем, смешения с–ш или твердых-мягких) пока оставляет без внимания. Такой дозированный подход позволяет ребенку сфокусироваться на одной задаче и увидеть свой прогресс. Полезно использовать прием

«ошибкоопасное место»: учитель подчеркивает ту букву в слове, где ребенок чаще всего ошибается, но не исправляет ее сам, а предлагает ученику выбрать правильный вариант из двух. Например, на полях тетради или на карточке напечатано «?ом», и ребенок должен решить, нужно ли писать д или т. При этом учитель может подсказать опору: «Положи руку на горлышко и произнеси слово "дом" – чувствуешь вибрацию? А теперь "том" – вибрации нет. Значит, здесь нужна буква д». Этот прием переводит ученика из пассивной позиции исправляемого в активную позицию аналитика, вооруженного конкретным способом проверки.

Оценивание письменных работ также требует изменений. Традиционная пятибалльная система, при которой диктант с большим количеством специфических ошибок получает двойку, демотивирует ребенка и усиливает школьную тревожность. Более продуктивной представляется практика выставления двух отдельных отметок. Первая отметка – за орфографическую грамотность по обычным критериям, то есть за знание правил (безударные гласные, парные согласные в корне, правописание приставок и так далее). Вторая отметка – за динамику снижения дисграфических ошибок. Учитель может вместе с ребенком вести график «Мои успехи», где ученик самостоятельно закрашивает клеточку, если в сегодняшней работе специфических ошибок стало меньше, чем в предыдущей. Например, неделю назад было 15 смешений, сегодня – 11. Ребенок закрашивает клеточку и видит, что его усилия приносят результат. Важно, чтобы учитель комментировал не только количество ошибок, но и их качество: «Сегодня ты ни разу не перепутал б и п, это отличный прогресс. Давай теперь поработаем над з и с».

Организация щадящего режима письма на уроке. Третьеклассники с дисграфией быстро истощаются при выполнении письменных заданий, потому что процесс письма требует от них значительно больших усилий, чем от сверстников. Каждая буква – это результат сложной операции слухового анализа, выбора фонемы, перекодирования в графему и моторного воспроизведения. Учителю стоит организовать работу таким образом, чтобы ребенок не

переутомлялся. После каждых трех-четырёх строк письма рекомендуется делать микропаузу продолжительностью двадцать-тридцать секунд. Во время паузы ребенок может закрыть глаза, сделать несколько глубоких вдохов и выдохов, сжать-разжать кисти рук или выполнить пальчиковую гимнастику. Часть письменных упражнений на уроке можно заменять устными, фиксируя в тетради только конечный результат. Например, при разборе слов по составу ученик проговаривает вслух цепочку действий: «корень – "лес", суффикс – "н", окончание – "ой"» – а записывает в тетрадь только готовую схему разбора. При списывании текста с доски можно разрешить ребенку писать карандашом, а не ручкой: карандаш можно стереть без следа, и это снижает страх ошибки. Некоторые учителя практикуют использование вкладыша-трафарета – листа плотной бумаги с вырезанной строчкой. Передвигая такой трафарет по странице, ребенок не теряет строку и меньше отвлекается на переключение внимания между текстом на доске и тетрадью.

Краткие игровые упражнения на уроке. В ежедневную структуру урока русского языка или литературного чтения учитель может включать игровые упражнения продолжительностью три-пять минут. Они не нарушают логику урока, но постепенно тренируют фонематическое восприятие у всех учеников, а не только у детей с дисграфией. Упражнение «сигнальщики»: каждый ученик держит две карточки разного цвета, например синюю и зеленую. Учитель называет слова с оппозиционными звуками, допустим для пары б–п: «бабочка», «портфель», «белка», «пенал», «баранка», «пальто». Услышав слово со звуком [б], дети поднимают синюю карточку, со звуком [п] – зеленую. Темп постепенно ускоряется. Тот, кто ошибся, по сигналу учителя объясняет, почему перепутал, но не в форме отчета, а в форме игры: «Мой диктофон засбоил, давайте еще раз». Упражнение «живые звуки» требует вызова двух учеников к доске с табличками букв, например «б» и «п». Учитель произносит слова, и тот ученик, чья буква соответствует первому звуку слова, делает шаг вперед. Если в слове есть оба звука, как в слове «бабочка», шагают оба. Остальные дети контролируют правильность и хлопком сигнализируют об ошибке. Упражнение «эхо в классе»

тренирует повторение слоговых рядов. Учитель произносит цепочку, например «са-ша-са-ша», класс повторяет шепотом, затем один ученик – громко. Если допущена ошибка, учитель просит «эхо» повторить еще раз, но медленнее. Упражнение «рифмовки-путаницы» особенно нравится детям. Учитель читает четверостишие, намеренно заменяя один звук в последнем слове. Класс хором исправляет ошибку. Например: «Наша Маша громко плачет – уронила в речку мячик». Вместо «мячик» учитель говорит «мачик». Класс исправляет: «не мачик, а мячик!». Затем обсуждается, какой звук перепутан (м–м' или ч–ц). Такие разминки хорошо проводить в начале урока, настраивая слуховое внимание.

Согласованность действий учителя и логопеда. Эффективность коррекции резко возрастает, когда учитель и логопед работают в связке. Логопед еженедельно передает учителю «Речевой лист» – короткую памятку, в которой указана текущая пара звуков, типичные ошибки детей и примеры слов для закрепления. Учитель на этой неделе включает в устные упражнения на уроке слова, насыщенные этими звуками: в устный счет на математике – «шесть–сесть», «мишка–миска»; в словарную работу – слова с отрабатываемой парой; в тексты для чтения – отрывки, где эти звуки встречаются часто. В конце недели логопед проводит мини-диктант на материале, который использовался на уроках, и сообщает учителю результат. Такая обратная связь занимает не более пяти-семи минут, но, по данным наблюдений, повышает эффективность коррекции в полтора-два раза. Учитель также может вести собственный дневник наблюдений, фиксируя, в каких видах работы ребенок допускает больше ошибок (диктант, списывание, творческое задание) и на какие пары звуков они приходятся. Эти записи помогают логопеду корректировать программу.

Особые приемы для работы с разными типами смешений. Для смешений звонких и глухих согласных наиболее эффективен тактильный контроль. Учитель может ненадолго задержаться у парты ребенка и попросить его положить руку на гортань при произнесении слова. Вибрация при звонком звуке и ее отсутствие при глухом – простой и надежный способ проверки. На уроке полезно использовать «звоночек»: звонкий звук – позвенеть колокольчиком, глухой – молчать. Для

смешений свистящих и шипящих главную роль играет артикуляционная гимнастика перед зеркалом. Учитель может предложить всему классу изобразить, как свистит комар (с-с-с) и как шипит змея (ш-ш-ш). Затем перейти к слогам: «са-ша-са», «зо-жо-зо». Для смешений твердых и мягких согласных опорой служит зрительное восприятие: твердый согласный обозначается синим квадратиком, мягкий – зеленым. Учитель произносит слоги (ма, мя, ба, бя), дети поднимают синюю или зеленую карточку. На письме полезно подчеркивать мягкий знак или гласную я, е, е, ю, и зеленым карандашом.

Раздел 2. Рекомендации для родителей

Родители, обнаружившие у ребенка дисграфию, часто испытывают растерянность и чувство вины. Они видят горы исписанных тетрадей с красными исправлениями, слышат от учителя «ребенок не старается», «пишет как попало» и не знают, как помочь. Первый и самый важный шаг – принять как факт, что дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания не является следствием лени, нежелания учиться или плохого воспитания. Это объективная трудность, связанная с работой определенных зон головного мозга. Ребенок не может «просто быть внимательнее», точно так же, как человек с близорукостью не может «просто лучше смотреть». Ругать за ошибки, заставлять переписывать один и тот же текст по десять раз, лишать за плохие диктанты сладостей, мультфильмов или прогулок – прямой путь к формированию стойкого отвращения к письму и школьной тревожности. Исследования показывают, что у детей с дисграфией, которых наказывают за ошибки, самооценка падает на сорок-шестьдесят процентов уже к концу третьего класса, а учебная мотивация снижается практически до нуля.

Режим и формат домашних занятий. Домашние занятия должны строиться по принципу «лучше меньше, но регулярнее». Пятнадцать минут ежедневных упражнений на слуховую дифференциацию дают больший эффект, чем двухчасовое «сидение над диктантом» раз в неделю. При этом сами упражнения следует подавать в игровой форме, чтобы ребенок не воспринимал их как дополнительное наказание или скучную обязанность. Взрослый может

участвовать в играх на равных, показывая, что это интересно и весело. Важно, чтобы занятия проходили в доброжелательной обстановке, без окриков, понуканий и тем более без физических наказаний. Лучшее время для занятий – когда ребенок не утомлен, не голоден и не хочет спать, обычно через час после возвращения из школы или после дневного отдыха. Не стоит заниматься перед сном: негативные эмоции, если что-то не получается, будут мешать засыпанию и ухудшат консолидацию памяти.

Подробное описание домашних игр с примерами. Игра «звуковое лото» требует предварительной подготовки. Родитель вырезает карточки с картинками или распечатывает их из интернета. Для пары 3–с это могут быть зонт, замок, забор, зубы, коза, роза – с одной стороны, и санки, сова, стол, сок, коса, лиса – с другой. Каждый игрок получает по четыре-пять картинок. Ведущий (родитель или ребенок по очереди) произносит слово, но не называет картинку, а только описывает ее звуковой состав: «Сейчас я назову слово, в котором первый звук звонкий свистящий, а последний гласный – а. Кто найдет картинку?» Ребенок должен узнать слово по этим признакам и закрыть картинку фишкой. Выигрывает тот, кто закроет все свои картинки первым. Если ребенок ошибается, ведущий не говорит «неправильно», а уточняет: «В слове "коса" первый звук [к] – он глухой, а я просила звонкий. Давай посмотрим, какие слова у тебя на карточках начинаются со звонкого». Так ребенок учится анализировать звуки, а не просто угадывать.

Игра «телеграфисты» не требует никаких материалов, кроме ладоней. Родитель отстукивает ритм слова, выделяя ударный слог более сильным хлопком. Например, три хлопка: тихий-громкий-тихий – это слово «собака» (со-ба-ка). Ребенок угадывает слово и записывает его печатными буквами на отдельном листе или на доске. Затем вместе проверяют, нет ли смешения. Если ребенок записал «зобака», родитель не ругает, а просит: «А теперь прохлопай, как ты написал: зо-ба-ка. Чувствуешь, первый хлопок у тебя получился с голосом, звонкий? А в слове "собака" первый хлопок – глухой, без голоса. Давай сравним: положи руку на горло, произнеси "собака" – не дрожит? А теперь "зобака" – дрожит? Значит, правильный вариант – "собака"». Использование ритма и

моторики задействует сохранные анализаторы и помогает обойти дефицитарное звено. Постепенно родитель усложняет задание: переходит к четырехсложным словам («посуда», «молоко»), затем к коротким фразам («мама мыла», «кот спит»).

Игра «живые буквы» превращает абстрактные звуки в осязаемые предметы. Родитель вырезает из картона крупные буквы (например, Б и П, или С и Ш, или З и С) и раздает их ребенку. Ребенок держит буквы в руках. Родитель диктует слоги или короткие слова: «ба», «па», «бу», «пу», «бак», «пак», «бант», «пант» (последнее слово – выдуманное, для проверки). Ребенок поднимает ту букву, которую услышал первым звуком. Если слово состоит из двух звуков («ба»), можно поднять две буквы – сначала «б», потом «а». Постепенно переходят к трехбуквенным словам («бак» – поднять б, а, к). Игра хороша тем, что ребенок одновременно видит букву, слышит звук и совершает движение – три канала восприятия работают вместе. Дополнительно можно дать задание: «А теперь придумай свое слово на эту букву и запиши его». Так игра перетекает в письменное упражнение.

Игра «испорченный диктофон» тренирует именно дефицитарную функцию – улавливание тонкой разницы между звуками. Ребенок закрывает глаза. Родитель произносит слово правильно, например «дом», затем шепотом или с преувеличенной артикуляцией – искаженный вариант «том». Ребенок должен определить, какой вариант «записал испорченный диктофон» – правильный или неправильный. Если ребенок слышит искажение, он хлопает. Если не слышит, родитель повторяет пару, произнося звуки очень четко, почти утрированно: «д-д-дом – т-т-том». После угадывания полезно спросить: «Чем отличаются эти слова? Какой звук в первом и какой во втором?» Ребенок учится не просто слышать разницу, но и называть ее (звонкий–глухой, свистящий–шипящий). Для пары с–ш можно использовать слова «миска–мишка», «крыса–крыша», для пары з–ж – «кожа–коза», «лужа–луза».

Игра «рифмованные чистоговорки с заменой» вызывает смех и снимает напряжение, что особенно важно для детей, которые уже привыкли к неудачам.

Родитель говорит чистоговорку, намеренно искажая оппозиционный звук. Ребенок исправляет. Например: «Са-са-са – в лесу бегают лиза» (вместо лиса). Ребенок: «Нет, са-са-са – в лесу бегают лиса!». «Шу-шу-шу – я письмо бабушке сушу» (вместо пишу). Исправление: «Шу-шу-шу – я письмо бабушке пишу». «За-за-за – уходи домой коза» (вместо коза). Ребенок: «Нет, за-за-за – уходи домой коза!». Родитель может сочинять такие переделки на ходу, используя любые слова с оппозиционными звуками. Со временем ребенок сам начнет замечать искажения в речи взрослого и даже придумывать свои «испорченные» варианты – это признак того, что слуховое внимание активизировалось.

Игра «корректирующая проба по-домашнему» переносит фокус с автоматического письма на осознанный анализ. Родитель печатает на листе короткий текст из пяти-шести предложений крупным шрифтом, намеренно допуская пять-семь специфических ошибок на отработываемую пару. Например, для пары з–с можно написать: «Утром Соня встала и пашла к забору. Там паслась коза. У козы были длинные коса. Соня пагладила козу и дала ей хлеба». Ребенок получает задание найти все ошибки, которые допустил «незнайка». Ошибки нужно не просто подчеркнуть, но и объяснить, почему так писать нельзя. Например: «Здесь написано «коза», а должно быть «коса», потому что речь про косу – прическу, а не про животное. А здесь «пашла» – надо «пошла», потому что звук [п] глухой, а в слове «пошла» первый звук [п] – он глухой, просто буква п. Нет, подожди, в слове «пошла» первый звук [п], он глухой, значит, буква п правильная. А почему я ошибся? Потому что «пашла» – это [п] и [а], а должно быть [п] и [о] – это ударение». Такая работа приучает ребенка анализировать написанное, а не просто механически списывать или писать под диктовку.

Выполнение письменных домашних заданий по русскому языку. Родителям необходимо усвоить несколько правил. Максимальная продолжительность непрерывного письма для третьеклассника с дисграфией – десять-пятнадцать минут. После этого наступает утомление, и ошибки резко возрастают. Если задание объемное, например упражнение из восьми строк, его следует разбить на две-три части с перерывами между ними. Во время перерыва полезно встать,

попрыгать, сделать гимнастику для пальцев: сжимать-разжимать кулаки, вращать кистями, массировать кончики пальцев. Категорически не рекомендуется разрешать ребенку писать черновик «как получится», а потом переписывать на белом. При переписывании старые ошибки воспроизводятся автоматически, и вдобавок появляются новые из-за утомления и спешки. Лучше писать сразу в чистовик, но медленно, проговаривая каждое слово по слогам с преувеличенной артикуляцией. Например: «В-ле-су ро-сла вы-со-ка-я со-сна». Ребенок должен слышать свой голос, чувствовать движение губ и языка. Некоторые логопеды советуют использовать прием «пишем шепотом»: шепот требует более четкой артикуляции, чем громкая речь, и помогает мозгу удерживать звуковой образ слова.

Перед началом работы полезно провести небольшую разминку. Родитель может предложить ребенку помассировать мочки ушей, кончики пальцев, сделать пять-шесть глубоких вдохов и выдохов с задержкой дыхания. Это активизирует внимание, улучшает кровоснабжение мозга и снижает тревожность. Если ребенок начинает отвлекаться, зевать или жаловаться на усталость, лучше прерваться на пять минут, чем заставлять через силу – толку от такого письма не будет, а негативное подкрепление останется.

Организация рабочего места. Домашнее рабочее место ребенка с дисграфией должно быть организовано с учетом его сенсорных особенностей. Прямой яркий свет, особенно лампа без абажура, вызывает зрительное утомление и бликует на странице. Предпочтительнее матовое освещение, падающее слева (если ребенок правша). На столе не должно быть посторонних предметов – игрушек, телефона, планшета, книг, не относящихся к делу. Полезна подставка для тетради под углом пятнадцать-двадцать градусов: она снижает нагрузку на шейный отдел позвоночника, улучшает кровоснабжение мозга и облегчает контроль над строкой. Фон тетради должен быть белым или слегка кремовым, клетка или линейка – средней величины. Слишком частая разлиновка, например частая косая линейка для первоклассников, создает дополнительные помехи для детей с неустойчивым вниманием: они тратят силы на то, чтобы не вылезать за

узкие границы, вместо того чтобы сосредоточиться на звукобуквенном анализе. Если у ребенка крупный почерк, можно предложить тетрадь в широкую линейку или в крупную клетку.

Психологическая поддержка и работа с мотивацией. Коррекция дисграфии редко бывает быстрой. Ребенок может исправно заниматься два-три месяца, а количество ошибок в диктантах оставаться высоким или даже колебаться. Родителям полезно знать о «феномене плато» – периоде, когда внешних изменений не видно, но внутри, в нервной системе, идет накопление навыка, перестройка связей. Затем наступает скачок. Именно поэтому сравнивать успехи ребенка стоит не с одноклассниками (которые пишут без ошибок и вызывают зависть и отчаяние), а с его же предыдущими результатами. Родитель может завести отдельную папку или тетрадь, где будут храниться диктанты и контрольные работы за разные месяцы. Раз в две-три недели стоит вместе с ребенком открыть эту папку и сравнить: «Смотри, в октябре у тебя было 15 ошибок на смешение з–с, а сейчас только 8. Ты молодец, твоя работа приносит результат». Договориться с учителем о системе маленьких поощрений: например, за каждую работу, в которой нет специфических ошибок на текущую пару звуков, ребенок получает наклейку в дневник или специальный жетон. Когда наберется пять жетонов, можно устроить небольшой праздник – поход в кино, покупку новой книги или дополнительный час игры на компьютере (не забирая при этом обычное время).

Особое внимание стоит уделить тому моменту, когда ребенок начинает сам замечать свои ошибки и исправлять их. Для ребенка с дисграфией это прорыв. Родитель может громко и искренне порадоваться: «Ты сам нашел ошибку! Это значит, твой мозг научился слышать разницу!». Даже если ребенок исправил одну ошибку из десяти, это повод для похвалы. Не следует тут же указывать на остальные девять. Постепенно самоконтроль будет распространяться на все большее количество случаев.

Родителям также важно следить за своим эмоциональным состоянием. Если взрослый раздражен, устал или зол, лучше отложить занятия на другой день.

Ребенок считывает напряжение родителя и тоже начинает нервничать, что немедленно сказывается на качестве письма. Иногда полезно сделать перерыв на день-два, особенно после плохой контрольной в школе. Вместо занятий можно просто поиграть в любую из описанных выше игр, не требуя записи. Или вовсе отдохнуть.

Раздел 3. Организация взаимодействия учителя и родителей

Успех коррекции во многом зависит от того, насколько согласованно действуют все взрослые, окружающие ребенка. Учитель и родители – союзники, а не противники. Полезно установить регулярный обмен информацией не реже одного раза в неделю. Учитель может сообщать родителям о видах ошибок, преобладающих в классных работах, о текущей паре звуков, которую отрабатывает логопед, и о том, как ребенок ведет себя на уроке (не отказывается ли писать, не плачет ли, не закрывает ли тетрадь). Родители, в свою очередь, рассказывают о домашних успехах и трудностях: какие упражнения даются легко, какие вызывают сопротивление, сколько времени ребенок может заниматься без утомления. Желательно использовать единую терминологию: вместо фразы «ты опять перепутал буквы» взрослые говорят «давай проверим, какой звук в этом слове – звонкий или глухой?». Это переводит разговор из плоскости обвинения в плоскость совместного анализа. Хвалить следует за старание, а не только за результат. Ребенок с дисграфией прикладывает в два-три раза больше усилий для написания того же текста, что и его сверстники. Полная автоматизация навыка может занять от шести до двенадцати месяцев регулярных занятий. Терпение, систематичность и доброжелательность становятся главными союзниками взрослых на этом пути.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

**ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТИПА**

Обучающиеся: Мотова Ксения Вячеславовна.

Код 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

Тема: «Логопедическая работа по коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников».

Курс: 5, группа SZ-Б21А-01

Руководитель: Заведующий кафедрой, кандидат педагогических наук, доцент
Беляева Ольга Леонидовна.

Перечень основных вопросов, которые должны быть рассмотрены в
выпускной квалификационной работе:

1. Определить современные представления о механизмах, симптоматике и подходах к коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников;
2. Разработать диагностический инструментарий и выявить особенности проявлений дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у третьеклассников;
3. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания для детей 3 класса с учетом специфики их учебной деятельности и речевого материала;
4. Оценить результативность предложенной системы коррекционной работы и сформулировать методические рекомендации для учителей начальных классов.

План – график выполнения ВКР

№	Наименование этапов работы	Срок выполнения этапов работы	Отметка о выполнении
1	Определение темы исследования	Сентябрь 2025 г.	<i>выполнено</i>
2	Формулировка целей и задач исследования. Определение объекта и предмета исследования. Уточнение актуальности.	Сентябрь 2025 г. – октябрь 2025 г.	<i>выполнено</i>
3	Написание первой главы: анализ теоретических основ дисграфии (механизмы, симптоматика, подходы к коррекции). Разработка диагностического инструментария для констатирующего эксперимента	Октябрь 2025 г. – ноябрь 2025 г.	<i>выполнено</i>
4	Проведение констатирующего эксперимента.	Ноябрь 2025 г.	<i>выполнено</i>
5	Разработка содержания формирующего эксперимента: 1. Календарно-тематическое планирование логопедических занятий (3 месяца). 2. Комплекс упражнений по 4 направлениям (фонематическое восприятие, анализ/синтез, письменная дифференциация, развитие ВПФ). 3. Методические рекомендации для учителя («Речевой лист») и родителей (памятка с играми)	Ноябрь 2025 г. – декабрь 2025 г.	<i>выполнено</i>
6	Проведение логопедической работы (формирующий эксперимент) в двух подгруппах (контрольная и экспериментальная). Проведение контрольного эксперимента (повторная диагностика)	Январь 2026 г. – март 2026 г.	<i>выполнено</i>

7	Написание второй и третьей глав: анализ результатов диагностики (количественный и качественный), оценка эффективности коррекционной работы.	Январь 2026 г. – март 2026 г.	выполнено
8	Подготовка работы к предзащите	Апрель 2026 г.	выполнено
9	Доработка, исправление ошибок	Апрель 2026 г. – май 2026 г.	выполнено
10	Подготовка к защите	Май 2026 г.	выполнено

Утверждено на заседании кафедры,

протокол № 1 от «24» сентября 2025 г.

Заведующий кафедрой _____ / Беяева О.Л.

Научный руководитель _____ / Беяева О.Л.

М.П.

Задание принял к исполнению, с критериями оценки выпускной квалификационной работы ознакомлен: _____ / Мотова К.В.

« 24 » сентября 2025 г.

ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ

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

Тема ВКР: Мотивационная работа по коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного восприятия у тринадцатилетних

Обучающийся Мотова Ксения Викторовна

Группа СЭ-Б219-01

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

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

Ответственный за нормоконтроль

Похабова

П.Ф.Похабова