

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
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Казанцева Анна Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

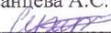
Механизмы, обуславливающие дисграфические ошибки языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Беляева О.Л. 
14.12.2020
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Мамаева А.В. 
14.12.2020
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент Мамаева А.В. 
14.12.2020
(дата, подпись)

Обучающийся Казанцева А.С. 
20.11.2020
(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа имеет объем в размере 100 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии из 70 источников, 15 приложений. Работу дополняют 6 таблиц и 10 рисунков.

Объект: письмо обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития. **Предмет:** механизмы дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Цель исследования: уточнить механизмы, обуславливающие дисграфические ошибки языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: дисграфические ошибки, проявляющиеся в нарушениях языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития, связаны с несформированностью как навыков языкового анализа и синтеза, так и мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов. Учет выявленной взаимосвязи позволит определить содержание логопедической работы по коррекции дисграфических ошибок у данной категории обучающихся.

Методы исследования: к теоретическим методам мы отнесли анализ литературы по теме исследования, к эмпирическим методам: беседу, работу с документацией, констатирующий эксперимент и его количественный и качественный анализ, анкетирование.

Полученные результаты и их новизна: в своем экспериментальном исследовании мы проанализировали взаимосвязь дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза, определили содержание логопедической работы и разработали дидактическое

обеспечение по коррекции дисграфических ошибок с учетом выявленных особенностей и механизмов у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Практическая значимость: разработано содержание логопедической работы и дидактическое обеспечение по коррекции дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития с учетом несформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности. Содержание логопедической работы и дидактическое обеспечение могут применяться учителями начальных классов общеобразовательных школ и учителями-логопедами.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

1. Участие в научно-практических мероприятиях (муниципальные педагогические чтения в п. Балахта, январь 2020 г.).
2. Публикации результатов исследования в сборниках научных трудов, материалов научно-практических конференций (Красноярск, 2019, 2020 гг.). В рамках темы магистерской диссертации опубликовано 2 статьи.

Abstract of the master's thesis

Structure of the master's thesis: the work has a volume of 100 pages, consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliography from 70 sources, 15 appendices. The work is supplemented by 6 tables and 10 figures.

Object: a letter from students in grades 2-3 with mental retardation. **Subject:** mechanisms of dysgraphic errors manifested in violations of language analysis and synthesis in students of grades 2-3 with mental retardation.

The purpose of the study: to clarify the mechanisms that cause dysgraphic errors of language analysis and synthesis in students of grades 2-3 with mental retardation.

Research hypothesis: dysgraphic errors, manifested in violations of language analysis and synthesis in students of grades 2-3 with mental retardation,

are associated with unformed skills of language analysis and synthesis, as well as motivational - energy and regulatory components of cognitive activity. Taking into account the identified relationship will determine the content of speech therapy work on correcting dysgraphic errors in this category of students.

Research methods were determined in accordance with the goals, objectives, and hypothesis of the study. Theoretical methods: analysis of the literature on the research problem. Empirical methods: study of documentation, interviews, individual ascertaining experiment, quantitative and qualitative analysis of the results of the ascertaining experiment, questioning of teachers.

The results obtained and their novelty: in our experimental study, we analyzed the relationship of dysgraphic errors manifested in violations of language analysis and synthesis, determined the content of speech therapy work and developed didactic support for correcting dysgraphic errors, taking into account the identified features and mechanisms in students of grades 2-3 with mental retardation.

Practical significance: the content of speech therapy work and didactic support for the correction of dysgraphic errors, manifested in violations of language analysis and synthesis in students of grades 2-3 with mental retardation, taking into account the lack of formation of the regulatory and motivational-energy components of cognitive activity. The content of speech therapy work and didactic support can be used by primary school teachers and speech therapists.

Testing of the results of the study was carried out through:

1. Participation in scientific-practical activities (municipal teaching reading in p. Balakhta, January 2020).

2. The publication of guidelines and research results in collections of scientific works, materials of scientific-practical conference (Krasnoyarsk, 2019, 2020). On the subject of a thesis published 2 articles.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. анализ литературы по проблеме дисграфии на основе нарушений навыков языкового анализа и синтеза у младших школьников с задержкой психического развития.....	8
1.1. Психологическая структура и предпосылки к формированию навыков письма	8
1.2. Специфика проявлений дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.....	15
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции дисграфии на основе нарушений навыков языкового анализа и синтеза	22
Выводы по главе 1.....	30
Глава 2. констатирующий эксперимент по изучению дисграфии на основе нарушений навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития	31
2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента	31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	37
2.3. Содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.....	57
Выводы по главе 2.....	67
Заключение	69
Библиография	72
Приложение	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Дети, поступившие в общеобразовательные учреждения, все чаще сталкиваются с трудностями обучения в связи с нарушениями познавательной деятельности. Нарушение письменной речи не исключение у данной категории обучающихся. Данная проблема не теряет своей актуальности, потому как чтение и письмо становятся базой и средством для дальнейшего обучения. Выделенная нами проблема и по сей день не теряет своей актуальности.

В понятие письменная речь входят письмо и чтение. Дисграфия и дислексия – частичное специфическое расстройство процессов чтения и письма. Расстройство письменной речи исследователи рассматривают в психологическом, клиническом, психолингвистическом, психолого-педагогическом и других аспектах. Исследователи, такие как Р.А. Ткачева, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, А.Р. Лурия, О.А. Токарева, В.К. Орфинская, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнева, и др. в своих научных работах дают представления о механизмах, симптоматике, классификации дисграфии, о методах их профилактики, выявлении и коррекции. Все аспекты расстройства письменной речи позволяют изучить сущность, симптоматику и определить структуру общего дефекта.

Исследователи Н.Ю. Боряков, Е.А. Екжанова, А.О. Дробинская, С.Г. Шевченко в своих работах доказали, что особенности психического развития детей с задержкой психического развития обусловлены, прежде всего, дефицитностью высших корковых функций и слабостью аналитико-синтетической деятельности, что сказывается на овладении письменной речи.

Исследователи Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова в своих работах указывают на неречевую симптоматику проявлений дисграфий: нарушения познавательной деятельности, неврологические нарушения, недоразвитие высших психических функций [2;5;31;36;53].

Авторы Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев и др. связывают дисграфические ошибки с несформированностью неречевых процессов, прежде всего, регуляторного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности. В связи с этим нам необходимо уточнить механизмы дисграфических ошибок и определить содержание логопедической работы с учетом выявленных механизмов.

Проблема дисграфии у детей с задержкой психического развития является актуальной, потому что у авторов отсутствует единая точка зрения о механизмах дисграфических ошибок. Поэтому, мы считаем, что актуально уточнить данные о механизмах и разработать содержание логопедической работы с учетом несформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности.

Анализ научных работ позволяет выделить противоречия между различными подходами к пониманию механизмов дисграфических ошибок, проявляющихся в ошибках языкового анализа и синтеза.

Проблема исследования состоит в ответе на вопрос: каковы механизмы проявления дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Объект исследования: письмо обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Предмет: механизмы дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Цель исследования – уточнить механизмы, обуславливающие дисграфические ошибки языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования:

Дисграфические ошибки, проявляющиеся в нарушениях языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического

развития, связаны с несформированностью как навыков языкового анализа и синтеза, так и мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

Учет выявленной взаимосвязи позволит определить содержание логопедической работы по коррекции дисграфических ошибок у данной категории обучающихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Определить степень разработанности проблемы в теории и практике логопедии у младших школьников с задержкой психического развития.

2. Выявить особенности и уровни сформированности навыков языкового анализа и синтеза, мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

3. Изучить взаимосвязь дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза с несформированностью мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

4. Определить содержание логопедической работы и разработать дидактическое обеспечение по коррекции дисграфических ошибок у данной категории обучающихся с учетом выявленных особенностей и механизмов.

К методологической и теоретической основе исследования мы отнесли следующее:

1. Психолого-педагогические особенности детей, которые имеют нарушения письма (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова).

2. Коррекционная работа по преодолению дисграфических ошибок, основанная на научно-методических основах (В.А. Ковшикова, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, Л.С. Волкова, Т.В. Ахутина).

3. Взаимосвязь речевых предпосылок процесса письма с состоянием неречевых психических процессов (Е.А. Логинова, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Л.С. Цветкова).

Методы исследования. Теоретические методы: анализ литературы по проблеме исследования. Эмпирические методы: изучение с документацией, беседа, констатирующий эксперимент и его количественный и качественный анализ, анкетирование.

Организация исследования: исследование проводилось на базе двух общеобразовательных школ Балахтинского района. Сформирована экспериментальная группа в количестве 20 обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития. Все обучающиеся имеют однотипный характер дефекта и обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития (вариант 7.1).

Исследование проводилось в 4 этапа:

I этап: сентябрь 2018 г. – май 2019 г. изучение и анализ литературы по проблеме исследования, постановка цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и базы исследования, подбор методик констатирующего эксперимента, подбор экспериментальной группы.

II этап: ноябрь 2019 г. – проведение констатирующего эксперимента.

III этап: декабрь 2019 г. – февраль 2020 г. анализ результатов констатирующего эксперимента.

IV этап: февраль 2020 г – сентябрь 2020 г. определение содержания логопедической работы и разработка дидактического обеспечения по коррекции дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза, у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития. Оформление результатов исследования.

Практическая значимость исследования: разработано содержание логопедической работы и дидактическое обеспечение по коррекции дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и

синтеза у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития с учетом несформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности. Содержание логопедической работы и дидактическое обеспечение могут применяться учителями начальных классов общеобразовательных школ и учителями-логопедами.

Структура и объем работы. Работа включает в себя введение, 2 главы, заключение, библиографию и приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ДИСТРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психологическая структура и предпосылки к формированию навыков письма

Письмо является сложным психическим процессом и, как правило, сопровождается речевой деятельностью. Процесс письма является автоматизированным и целенаправленным, характеризуется связностью, целостностью и является синтетическим процессом.

Исследователи в области психологии выделяют несколько задач при написании слова на ранних этапах овладения письмом [20]:

- выделение звука;
- обозначение звука соответствующей буквой;
- запоминание буквы;
- написание буквы.

Психологическая структура письма является сложной и многогранной. Выделяют три компонента процесса письма:

– звуковой анализ слова - является основным компонентом письма и характеризуется умением выделять отдельные звуки и превращать их в фонемы;

– операция соотнесения звука с буквой;

– написание графического начертания буквы с помощью зрительного представления.

Исследования в области психофизиологии показали, что в основу речи и речевых процессов легла совместная работа двух анализаторов: слухового и речедвигательного. Поэтому, для того, чтобы сделать полноценный анализ звучащего слова, необходимы кинестетические механизмы. Помимо этого, анализ звучащего слова предполагает последовательность звуков в слове, при

этом удерживая звук в кратковременной памяти. Только с учетом всех взаимосвязанных операций выделенный звук может быть перешифрован в графическое начертание (букву).

В клинической классификации речевых нарушений выделяют нарушения письменной речи: дисграфии, дислексии [56].

Письмо является сложной знаковой системой, которая с помощью графических элементов фиксирует устную речь на бумаге.

С психологической точки зрения некоторые авторы, такие как В.Я. Ляудис, Д.Б. Эльконин и др. утверждают, что устная и письменная речь взаимно обусловлены, так как письмо является особой формой коммуникации [66].

Автор научных работ Л.С. Цветкова описала психологические предпосылки процесса письма. Если нижеследующие предпосылки не формировать, то, есть вероятность того, что у ребенка в школьном возрасте обнаружатся разные виды нарушений письма [65].

Итак, к первой предпосылке автор относит развитие устной речи. Письмо имеет тесную связь с устной речью. Низкая сформированность устной речи может привести к нарушениям письма. Осуществляя моторный акт, обучающийся проговаривает звуки, которые необходимо перевести в буквы. При нарушении устной речи операция проговаривания может привести к неправильному начертанию буквы, слова, предложения.

Ко второй предпосылке автор относит взаимосвязанную работу таких анализаторов, как восприятие, ощущение, пространственное восприятие.

К третьей – сформированность навыков движений: тонких и предметных. К данной предпосылке относятся такие типы праксиса рук, как переключаемость, подвижность и устойчивость.

К четвертой предпосылке автор относит развитие у детей абстрактных типов деятельности, это приводит к тому, что ребенок

осуществляет переход от манипуляций с предметами к абстрактным действиям.

И, наконец, к пятой предпосылке – развитие поведения. Ребенку необходимо уметь направлять внимание и удерживать его, регулировать свое поведение, контролировать свои действия и мотивы.

В своих исследованиях Л.С. Цветкова определила следующие уровни письма [65]:

- сенсомоторный (или психофизиологический);
- психологический;
- лингвистический.

Сенсомоторный (или психофизиологический) уровень характеризуется взаимодействием всех анализаторных систем, которые принимают участие в процессе письма (зрительный, кинестетический, слуховой, пространственный).

Психологический уровень предполагает, что письмо имеет замысел, мотив, регуляцию.

Уровни протекания письменных процессов также указаны в работах Е.М. Саган. Она указывает на три уровня письменных процессов: психологический, психолингвистический, психофизиологический.

1 уровень – психологический. Данный уровень начинается с мотивации к письму (намерением). После намерения следует замысел, на основе которого появляется смысл содержания текста. Конечный этап – процесс регуляции и контроля за процессом письма.

2 уровень – психолингвистический. Данный уровень основывается на операционных процессах письма. Сначала происходит звукоразличение (анализ словесного звукового состава). На данном этапе необходимо учитывать объем восприятия и слухоречевую память (какой объем информации человек может сохранить в оперативной памяти). На следующем этапе актуализируются образы и представление графемы, происходит перешифровка звуковой информации в буквенную форму. Затем

появляется моторный образ буквы, характеризующийся целой системой моторных движений руки. В конце пишутся буквы, слоги, слова или фразы.

3 уровень (предложенный Л.С. Выготским) – психофизиологический. С помощью данного уровня реализуются все вышеперечисленные операции. Данный уровень характеризуется совместной работой акустического и речедвигательного анализатора. С помощью акустических анализаторов появляется объем акустических сигналов речи. Следующий этап – это переключение психики с одного процесса на другой (перешифровка звука в графический образ – букву). Данная работа осуществляется с помощью зрительного, акустического и пространственного анализаторов, обеспечивающих работу задней зоны головного мозга (в теменно-затылочном отделе актуализируются образы представлений знаков букв).

С помощью слаженной работы всех анализаторов осуществляется процесс письма.

Такие отечественные ученые, как Л.С. Выготский, В.Я. Ляудис, А.Н. Леонтьев и др. в своих исследованиях раскрыли особенности и механизмы процесса письма в психологическом аспекте [15;39].

В психологии формирования письма выделяют следующие предпосылки к проявлению дисграфии:

1. Несформированность устной речи (анализ и синтез).
2. Несформированность пространственного восприятия и представления.
3. Несформированность двигательной формы различных видов праксиса, оптико-моторных и слухомоторных координаций.
4. Несформированность абстрактного мышления.
5. Несформированность эмоционально-волевой сферы, познавательных и учебных мотивов, саморегуляции и контроля деятельности.

Процесс письма глубоко изучен в работах А.Р. Лурия. С точки зрения автора, знания о динамической локализации высших психических функций

позволяют понять механизмы речевых нарушений. Функциональный состав письма [40]:

1 блок – включает в себя подкорковые образования и отвечает за регуляцию тонуса и бодрствования.

2 блок – блок приема, переработки и хранения чувственной информации. Он включает в себя кору задних отделов больших полушарий мозга. В состав второго блока входят следующие зоны:

– первичные зоны, отвечающие за прием чувственной информации с помощью органов чувств;

– вторичные зоны, отвечающие за получение более сложной, переработанной информации. Вторичные зоны служат для обобщения полученной информации;

– третичные зоны, отвечающие за анализ, синтез и интеграцию полученной информации.

3 блок – блок программирования, регуляция и контроля за поведением. Он включает в себя кору передних отделов больших полушарий мозга.

Только при исправной взаимосвязанной работе всех трех блоков головного мозга возможно овладение письменной речью без каких-либо патологий.

Также А.Р. Лурия в своей работе выделил ряд операций, без которых процесс письма невозможен [40]:

1.) Анализ звукового состава слова. Первым этапом необходимо определить звук, с которого начинается слово. На следующем этапе необходимо проговорить звуки в правильной последовательности.

2.) Соотнесение определенной фонемы из слова с соответствующим образом буквы.

3.) Моторная реализация (написание буквы с помощью моторного акта – движения руки). В данной операции участвует кинестетический контроль, он подкреплён зрительным анализатором.

Моторная реализация письма – переход из зрительных компонентов (букв) в систему движений руки (кинем). Е.В. Гурьянов, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова подчеркивают особую значимость в период овладения грамотой именно сформированность моторных навыков, осуществляющих процесс письма [20;31;53].

Сформированность психических процессов являются неотъемлемой частью процесса письма. Например, для успешного осуществления моторного акта письма, А.Р. Лурия выделяет память, как значимую часть комплексной системы данного процесса. Выделенную фразу, во-первых, необходимо удержать в памяти, во-вторых, превратить с помощью внутренней речи в развернутую структуру, сохраняя при этом порядок. Таким образом, необходимо отметить, что планирование, реализация и контроль за моторным процессом письма считаются одними из важных функциональных компонентов, служащих для успешной реализации письма[40].

В своих исследованиях Б.Г. Ананьев и П.К. Анохин указывали на то, что процесс письма возможен только при совместной работе следующих мозговых зон коры левого полушария головного мозга:

- нижняя лобная зона;
- нижняя теменная зона;
- височная зона;
- затылочная зона.

При правильном функционировании всех зон коры левого полушария головного мозга процесс письма будет возможным. Соответственно, при нарушении либо недоразвитии любой из зон головного мозга – процесс письма нарушается [6].

В своих исследованиях Р.И. Лалаева определила две группы механизмов, которые тесно взаимодействуют между собой: специфические речевые механизмы и общефункциональные. Когнитивный компонент является неотъемлемой частью механизмов речевой деятельности. К нему

относят основные мыслительные процессы, такие как мышление, память, внимание и др. [26].

В своих исследованиях А.Н. Корнев отмечает, что важным условием для успешного формирования письма являются интеллектуальные умения. У большинства детей, страдающих дисграфией, обнаружены поражения подкорковых и стволовых систем мозга. Данный тип нарушения может служить низкой работоспособностью, неустойчивостью и слабой концентрацией внимания, повышенной отвлекаемостью [31].

Таким образом, процесс письма осуществляется посредством слаженной работы взаимосвязанных компонентов: психических процессов, анализаторов, неречевых функций. Структура процесса письма является сложной и многогранной, основными компонентами которого являются: звуковой анализ слова, операция соотнесения звука с буквой, написание графического начертания буквы с помощью зрительного представления.

Основой речевых процессов является совместная работа двух анализаторов: слухового и речедвигательного. С учетом всех взаимосвязанных операций выделенный звук может быть перешифрован в графическое начертание (букву). Также для осуществления процесса письма необходимо учитывать уровень сформированности моторных движений руки [20].

Исследователи в области нейропсихологии указывают на то, что трудности в овладении письмом связаны не только с недоразвитием речи, но и с неречевыми психическими процессами. Один из таких видов неречевой деятельности – предварительный контроль. Н.Ю. Киселева предлагает при устных диктантах опираться на внутреннее проговаривание слов по слогам, таким образом, проговаривая у обучающегося задействованы аудиальный и визуальный каналы восприятия. Таким образом обучающийся концентрирует свое внимание на предложенном ему задании, тем самым, задействовав все виды памяти [30].

К предпосылкам формирования процесса письма относят сформированность следующих компонентов: устной речи (анализ и синтез), пространственного восприятия и представления, двигательной формы различных видов праксиса, оптико-моторных и слухомоторных координаций, абстрактного мышления, эмоционально-волевой сферы, познавательных и учебных мотивов, саморегуляции и контроля деятельности.

В диссертации Е.С. Кузичевой отмечен тот факт, что в последнее время исследователи обращают внимание на взаимосвязь процесса письма с неречевыми предпосылками. Таким образом, чтобы логопедическая работа по преодолению дисграфии была эффективна, необходимо расширить представления о механизмах нарушения письменной речи [25].

1.2. Специфика проявлений дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития

Дети с задержкой психического развития – это дети со специфическими особенностями в познавательной, эмоционально-волевой сфере и в поведении. Данное понятие сложилось еще в 60-х годах отечественной психологии. Психологи и дефектологи изучали детей, которые испытывали трудности в обучении, а также тех, кого диагностировали как умственно отсталых, которые в период обучения в специальной школе успешно продвигались вперед. Зафиксированы случаи, когда такие дети возвращались в обычную школу. Во вспомогательных школах стали употреблять термин «задержка психического развития (ЗПР)» – это состояние детей, которое определили, как псевдоолигофрения [64].

Исследователи определили группу неуспевающих школьников с легкой формой умственной отсталости. Например, зарубежный психолог Л. Фаирфилд (L. Fairfield) посвятил свои научные труды изучению неуспевающих учеников, имеющих наследственное запоздалое развитие. И.Н. Борисов выделил группу неуспевающих учеников и назвал ее

«слабоодаренные и с пониженным общим развитием», ограничивая их от педагогически запущенных и умственно отсталых детей [70].

Авторы К. Барта, Л. Бендер в середине XX века занимались изучением детей, имеющих трудности в обучении. Они определили, что ученики в разной степени имеют трудности на уроках математики и письма. Проведя ряд исследований, авторы обратили внимание, что при правильной психолого-педагогической коррекции ученики достигают разный уровень психического развития. М. Трамер, А. Драйв, изучив интеллектуальные особенности детей, отстающих в обучении, пришли к выводу, что задержка психического развития при своевременной психолого-педагогической помощи носит временный характер [7;69].

В 1966-е годы исследователи стали глубоко изучать вопросы этиологии разных форм отставания в темпе психического развития, уделяя особое внимание поражениям центральной нервной системы (ЦНС). У таких детей наблюдается недостаточность развития психических процессов, неловкость общей и мелкой моторики. Исследователи связывали поражения разных отделов головного мозга с интеллектуальными способностями ребенка, и чем больше поражен тот или иной отдел головного мозга, тем более выражено интеллектуальное нарушение (от глубокой умственной отсталости до задержки психического развития).

С 1960 года в России публикуются клинические работы, посвященные задержке психического развития. Изучая причины, симптоматику и механизмы нарушения познавательной деятельности, исследователи отметили дефицитарность высших корковых функций, обеспечивающих нормальное развитие высших психических функций (ВПФ). Также исследователи обнаружили, что при церебральной астении психопатоподобные нарушения и психомоторная расторможенность ведут к снижению познавательной деятельности [22;24].

В своих научных работах С.Л. Рубинштейн дает следующую характеристику мышлению: «мышление является опосредованным – основанным на раскрытие связей и отношений» [51].

В зависимости от характера и степени активности мыслящего субъекта, В.В. Давыдов выделяет такие виды мышления, как: наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-дискурсивное (логическое).

Отставание в развитии мышление является основной особенностью детей с задержкой психического развития. Л.Н. Блинова предполагает, что развитие мыслительной деятельности проявляется во всех компонентах структуры мышления:

- слабая мотивация, проявляющаяся в низкой познавательной активности;
- сложности в регуляционно-целевом компоненте, т.е. отсутствие потребности ставить перед собой цель, планировать действия;
- несформированность основных мыслительных операций;
- нарушение динамической структуры мыслительных процессов.

В 1967 году М. Певзнер и Т. Власова предложили первую клиническую классификацию задержки психического развития [11]:

- инфантилизм, обусловленный отставанием в развитии эмоционально-волевой сферы и личностной незрелостью детей;
- нарушения познавательной деятельности с устойчивой церебральной астенией, которая была обусловлена нарушением внимания, быстрой утомляемостью, психомоторной вялостью или возбудимостью.

В 1979 году В.В. Ковалев предложил свою классификацию ЗПР, имеющую два варианта: дизонтогенетический и энцефалопатический. Задержка психического развития, обусловленная дизонтогенетическим нарушением, характеризуется незрелостью лобных и лобно-диэнцефальных отделов головного мозга, а в энцефалопатическая – повреждениями подкорковых систем. В обоих вариантах дети имеют нарушения в когнитивном развитии.

Учитывая этиологию нарушений психического развития, К. Лебединской в 1980 г. была предложена следующая классификация: задержка психического развития конституционального генеза; соматогенного генеза; психогенного генеза; церебрально-органического генеза [37].

Таким образом, в связи с нарушениями познавательной, эмоционально-волевой сферы, дети с задержкой психического развития имеют трудности в обучении и освоении школьной программы. О.Г. Ивановская, изучая проблемы обучения младших школьников, обратила внимание на стойкие ошибки при письме данной категории обучающихся [25].

При дисграфии отмечаются нарушения процесса письма, обусловленные недостаточностью развития высших психических функций. В процессе письма принимают участие речеслуховой, речедвигательный, общедвигательный и зрительный анализаторы. Процесс письма неразрывно связан с компонентами устной речи: фонематическое восприятие, звукопроизношения, лексико-грамматическая сторона речи.

Такие исследователи, как А.Н. Корнев, М.Е. Хватцев, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева и кафедра логопедии РГПУ им А.И. Герцена, в 70-80-е гг., Т.В. Ахутина, публиковали различные классификации дисграфий [3;31;36;58].

В настоящее время принято опираться на классификацию дисграфии, разработанную сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. Герцена [12].

По данной классификации ошибки языкового анализа и синтеза при письме обучающихся проявляются в следующем:

- ошибки при определении границ предложения (отсутствие точки, заглавной буквы);
- ошибки при определении границ слов (слитное написание предлогов со словами, отдельное написание приставок);
- ошибки слогового анализа (пропуски, добавления и перестановки слогов);
- ошибки звукового анализа (пропуски гласных).

У младших школьников с задержкой психического развития расстройство письма (дисграфия) встречается часто и представляет собой различную специфику нарушений. Расстройство письма отрицательно воздействует на весь процесс обучения, включая школьную адаптацию [24;55].

В 1967 году в своих исследованиях Ю.Г. Демьянов и В.А. Ковшиков сделали вывод, что среди речевых нарушений у детей с ЗПР дисграфия встречается достаточно часто. По результатам их исследования было обнаружено, что дисграфия проявилась у 25 младших школьников с ЗПР из 40 обследованных детей. К тому же, у 7 детей авторы выявили один какой-либо вид дисграфии, у 18 детей отмечалась смешанная по видам дисграфия. В своем исследовании В.А. Ковшиков подтвердил, что у детей с задержкой развития встречается большое количество нарушений письма.

Исследуя дисграфию у обучающихся младших классов, исследователи определили связь дисграфических ошибок с несформированностью процессов внимания. Так, например, Ю.Г. Демьянов и В.А. Ковшиков, изучая данную категорию детей, выявили, что из-за низкой концентрации и устойчивости внимания почерк обучающихся значительно становится хуже: меняется наклон букв, размер, место положения букв (выходят за строки), недописывание элементов буквы. Также авторы заметили, что дисграфические ошибки языкового анализа и синтеза могут быть обусловлены слабой работоспособностью учеников [12].

Такие исследователи, как Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, связывают дисграфию обучающихся с задержкой психического развития с неумением соотносить технические операции процесса письма с мыслительными [31;36;53].

В своих работах А.Н. Корнев выделяет следующие типичные ошибки при письме обучающихся, имеющих нарушения в познавательном развитии [31]:

– звукобуквенные ошибки, проявляющиеся в заменах букв, которые схожи по звучанию и начертанию;

– графические ошибки на основе фонематической структуры, проявляющиеся в пропусках и перестановках букв, персеверациях и ассимиляциях;

– нарушение синтаксической структуры предложения, проявляющееся в отсутствии точек и заглавных букв, неуместные пробелы в середине слова.

Исследуя типичные дисграфические ошибки, И.Н. Садовникова соотнесла их с несформированностью следующих навыков [53]:

– навыков звукового анализа;

– дифференциации фонем;

– кинестетических навыков.

Ошибки принимают стойкий характер, если на начальных этапах проявления нарушений в письме не начать работу по их устранению.

Автор В.И. Насонова, с точки зрения психофизиологии, считает, что нарушения слуходвигательных, зрительно-двигательных или слухозрительных связей, напрямую связано с нарушением письменной речи, а также характером ошибок. М.Ш. Адилова связывает дисграфию у младших школьников с нарушением психических функций с нарушениями в усвоении моторных навыков, формируемых при обучении письму.

В настоящее время авторы в области психологии выделяют множество различных причин распространенности нарушений письма у детей с нарушениями в развитии, так, например, Е.А. Логинова считает, что основными причинами служат недостаточная физиологическая, психологическая и социально-личностная готовность детей к овладению навыком письма. С точки зрения психологии некоторые авторы, такие как Е.В. Шамарина считают, что дисграфические ошибки связаны с низким уровнем готовности детей к школе, в том числе с низкой мотивацией к обучению [64].

Дисграфию у обучающихся младших классов можно обнаружить при отсутствии своевременной диагностики обучающихся к школьному обучению. Также, отсутствие подготовки детей к школе, может привести к дезадаптации, которая в дальнейшем может оказать негативное воздействие на письменную речь, в том числе письмо. Таким образом, при своевременной подготовке, необходимых профилактических работа риск проявления дисграфии у младших школьников становится на низком уровне [14].

Авторы выделяют несколько факторов, которые способствуют возникновению трудностей в обучении, дисграфических ошибок [10]:

- методы обучения;
- темп обучения;
- отсутствие мотивации к обучению.

Необходимым условием для овладения письма служит сформированность аналитико-синтетической деятельности, абстрактное и пространственное мышление [10;11;24].

Таким образом, чтобы понять механизмы дисграфических ошибок обучающихся с задержкой психического развития, необходимо учитывать сформированность как речевых предпосылок процесса письма, так и неречевых психических процессов.

Анализируя научные работы исследователей, занимающихся проблемой овладения письменной речью, можно сделать вывод, что существует разнообразие причин, механизмов и свойств развития дисграфии. Но в работах авторов можно обнаружить общие особенности и характеристику дисграфии у младших школьников с ЗПР:

- многочисленные дисграфические ошибки, связанные с психофизиологическими и индивидуальными особенностями;
- разная степень выраженности недостаточности вербальных и невербальных психических функций, обеспечивающих процесс письма;
- дисграфические ошибки в письме обучающихся с ЗПР имеют смешанную этиологию, различные механизмы. Поэтому у данной категории

обучающихся сложно выделить один вид дисграфии, чаще всего, они имеют смешанную дисграфию;

– отсутствие самоконтроля, мотивации, низкой работоспособности, нарушение эмоционально-волевой сферы, также обуславливают большое количество и разнообразие ошибок в письменных работах обучающихся;

– низкий уровень готовности к школьному обучению, как следствие дезадаптации обучающихся .

1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции дисграфии на основе нарушений навыков языкового анализа и синтеза

В отечественной дефектологии к методам коррекции дисграфии относили в первую очередь методы, целью которых является формирование навыков устной речи, без которых процесс письма невозможен. Коррекционная работа по преодолению дисграфических ошибок подбирается в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, программой обучения. Цели, задачи и направления логопедической работы также зависят от типа дисграфии.

Обнаружив в письменных работах обучающихся ошибки по типу замен сходных по акустическим признакам букв, а также их смешение по звонкости-глухости, необходимо работать над дифференциацией звуков. Данные ошибки можно отнести к акустической или артикуляторно-акустической дисграфии. Для точного определения вида дисграфии необходимо дать пробы на звукопроизношение ошибочно написанных слов (артикуляторно-акустическая дисграфия), обследовать навыки дифференциации фонем (при акустической дисграфии). В данной работе важно учитывать необходимость развития фонематического анализа и синтеза, т.к. это способствует успешному совершенствованию слухопроизносительных дифференцировок [23;25].

Обнаружив в письменных работах обучающихся замены букв, сходных по начертанию (у-и, м-л, ш-т и др.) сделать вывод о недостаточности зрительного анализа, несформированности пространственного восприятия. Чтобы убедиться, что данные ошибки относятся к оптической дисграфии, необходимо дать следующие пробы: зрительный диктант на вербальном материале, проба на запоминание формы и соотношение ее частей и пропорций.

Частыми ошибками при письме являются пропуски точек, написание предложения с маленькой буквы, «слипание» слов с предлогами, пропуски согласных при их стечении. Такие ошибки могут свидетельствовать о несформированности звукового, слогового анализа, анализа и синтеза на уровне текста, предложения. Данные ошибки относят к дисграфии, обусловленной нарушениями навыков языкового анализа и синтеза. Коррекционная работа строится по следующим направлениям: анализ и синтез на уровне текста (умение определять границы предложения), на уровне предложения (границы слов), слоговой и звуковой анализ.

В результате комплексной логопедической работе обучающиеся овладевают следующим [43]:

- пониманием звука (фонемы), умение соотнести звук с буквой;
- пониманием характеристики звука: согласный, гласный, твердый, мягкий, звонкий, глухой;
- пониманием слога (открытый, закрытый), состав слова из слогов;
- пониманием приставки, как части слова, предлога, как служебной части речи;
- умением определять границы предложения (значение точки в конце предложения, заглавной буквы).

При коррекции дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза, Л.С. Волкова в своих научных

исследованиях предлагает строить логопедическую работу, опираясь на следующие направления [12]:

- во-первых, развитие навыков фонематического анализа и синтеза (звукового);
- во-вторых, развитие навыков слогового анализа и синтеза;
- в-третьих, развитие анализа и синтеза предложений.

При развитии вышеперечисленных навыков необходимо подбирать комплекс логопедических упражнений, которые будут соответствовать поставленным целям и задачам, только тогда работа по преодолению дисграфических ошибок данного типа будет эффективна.

Для обследования навыков письма обучающихся И.Н. Садовникова предлагает следующее [54]:

1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом.
2. Списать слова, написанные печатным шрифтом.
3. Записать под диктовку строчные буквы (каждая буква написана отдельно), прописные буквы, слоги, слова, затем предложение.
4. Списать печатный и рукописный текст (подобранный в соответствии с возрастом).
5. Диктант.
6. Записать названия картинок.
7. Составить и записать короткий рассказ по картинке или серии сюжетных картинок.

Для эффективной коррекции дисграфии необходимо подобрать правильный диагностический инструментарий, который позволит определить симптоматику и механизмы нарушения.

В своих исследованиях О.Е. Грибова выделяет 5 этапов логопедического обследования [18]:

1. Ориентировочный.
2. Диагностический.

3. Аналитический.
4. Прогностический.
5. Информирование родителей.

Автор Г.В. Чиркина и Т.Б. Филичева в 1991-е годы выделили следующие этапы логопедического обследования: ориентировочный, дифференцировочный, основной и заключительный этапы [61].

Отечественный психолог Л.С. Выготский предлагает три уровня диагностики:

- симптоматический;
- этиопатогенетический;
- типологический.

Итак, первый уровень – симптоматический (эмпирический). Данный уровень предполагает, что в результате комплексной психодиагностики, экспериментатор определяет индивидуальные психологические особенности ребенка, не указывая при этом симптоматики выявленных особенностей.

Вторым уровнем в развитии диагноза является этиологический диагноз. На данном уровне экспериментатор определяет симптоматику и механизмы выявленных психологических особенностей личности.

И третий (высший) уровень диагноза – типологический диагноз. Суть данного диагноза – определение значения и места полученных данных, построение целостного образа исследуемой личности. Исследователь Л.С. Выготский утверждал, что диагноз должен учитывать сложную структуру личности.

В рамках нейропсихологического подхода процесс письма связывают с уровнями сформированности мотивационно-энергетического блока [2].

Чтобы оценить уровень состояния энергетического блока необходимо проанализировать выполнение все проб, учитывая истощение, колебания внимания, микрография и макрография, гипотонус и гипертонус мышц [21].

«Следящая» диагностика предполагает следующее:

- сопоставление тестов с поведением ребенка на уроке и переменах;

– анализ письменных работ обучающегося.

При динамическом наблюдении важно учитывать классные, домашние и контрольные работы. Критериями анализа служат следующие компоненты:

- психоэмоциональное состояние обучающегося;
- анализ условий выполнения ребенком конкретного задания;
- уровень мотивации обучающегося, его заинтересованность в заданиях, стремление выполнить задания правильно;
- характер помощи взрослого (организующая, стимулирующая, направляющая);
- темп и характер выполнения письменных работ;
- отношение обучающегося к полученному результату;
- количество и частота допускаемых ошибок.

Проанализировав вышеперечисленные критерии, дается качественный анализ психического и эмоционального состояния обучающегося, характеристика личности. Полученные данные могут использовать не только узкие специалисты в коррекционной работе, но и учителя. Учитывая индивидуальные особенности обучающегося психолого-педагогическая, логопедическая работы будут эффективны.

В своих научных трудах «Очерки психофизиологии письма» автор которых является А.Р. Лурия, упоминается работа трех блоков мозга. Третий блок отвечает за программирование, регулирование и контроль поведения. При нарушении третьего блока, ребенок может испытывать трудности при письме, которые характеризуются как регуляторная дисграфия [40].

При диагностике трудностей программирования и контроля целесообразно использовать «следающую» диагностику.

Анализируя письменные работы обучающихся, можно сделать вывод о доминирующем типе ошибок и определить ведущий тип дисграфии.

Например, при нарушении третьего блока мозга, отвечающего за программирование, регуляцию и контроль, может обнаружиться дисграфия

по типу упрощения программы, другими словами – регуляторная дисграфия. Основными ошибками регуляторной дисграфии являются [6]:

- персеверация, которые характеризуются инертным повторением элементов букв, слогов, слов, типов заданий – «рорской (морской)»;
- пропуски или замены букв, элементов букв, слогов, слов (упрощение или искажение программы);
- антиципации (предвосхищения) – «дод крышей», «на девевьях»;
- контаминация (смешение элементов от двух или более слов) – «шкафоньер – шкаф, шифоньер, белток – белок, желток».

Обратившись к работе трех блоков головного мозга, стоит упомянуть о первом блоке – блоке тонуса и бодрствования. Т.В. Ахутина занималась изучением механизмов дисграфических ошибок, опираясь при этом на неречевую симптоматику нарушения. Автор выделяет тип дисграфии, обусловленной нарушениями рабочего его состояния и активного тонуса коры головного мозга [6].

При нарушении первого блока мозга у обучающихся обнаружены колебания работоспособности и повышенная утомляемость. Обучающиеся испытывают трудности в произвольной концентрации и устойчивости внимания. Учебная деятельность характеризуется импульсивностью, хаотичностью, неравномерностью. Возникают сложности в дифференциации услышанной информации и отображении ее графически (перевод устной информации в письменную). При утомлении, усталости обучающийся допускает грубые и разнообразные ошибки: смешение элементов от двух или более слов, повторение, пропуски и др. У данной категории обучающийся с трудом автоматизируются навыки письма. Темп письма у таких детей, как правило, замедленный. Они с трудом удерживают рабочую позу: могут «раскинуться» на стуле, облокотить голову, часто просят «выйти» из кабинета.

Чем больше ученик испытывает усталость и утомление, тем больше вероятности встретить у него на письме чрезмерно высокие буквы, выходящие за строки, сильный или слабый нажим, неправильный наклон букв [58].

Слабая мотивация и низкая регуляция также обуславливает трудности в обучении младших школьников. Л.Н. Ефименкова в своих методических пособиях предлагает следующие приемы для повышения мотивации и регуляции к обучению младших школьников:

- правильное планирование урока. Обучающийся должен понимать и видеть цель урока, выполнять объем заданий в соответствии с индивидуальными особенностями, опираться на инструкцию учителя;

- правильно подобранные методы с учетом психофизических особенностей детей, непротиворечащие целям и задачам урока;

- смена деятельности. Нельзя допустить только устный или письменный вид работы. Необходима равномерная дозировка как письменных, так и устных заданий. В целях предотвращения утомления ученика, рекомендуется проводить физминутку в середине урока;

- наглядные пособия только стимулируют познавательный интерес ученика и способствуют подкреплению теоретической или практической части урока.

Для оценки мотивационно-энергетического компонента и регулятивного компонента используется стандартизированная методика – опросник С.А. Домишкевича, в котором необходимо указать уровень работоспособности ученика, темп и характер деятельности на уроке, особенности внимания и др. [21].

Итак, проанализировав основные подходы к диагностике и коррекции процесса письма, можно выделить следующее:

- диагностика процесса письма служит для выявления механизмов и симптоматики нарушения;

– на всех этапах обследования необходимо учитывать особенности слуха, зрения и уровня познавательного развития;

– комплексный характер обследования: обследование устной и письменной речи, неречевых навыков.

Таким образом, для выявления симптоматики и механизмов важно использовать не только традиционные методы логопедического обследования, такие как диктант, списывание и др., а изучить состояние неречевых предпосылок (регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов).

Выводы по главе 1

Таким образом, анализируя литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что расстройство письменной речи у обучающихся с задержкой психического развития является актуальной проблемой в настоящее время и требует новых подходов к ее коррекции.

Отсутствие самоконтроля, мотивации, низкой работоспособности, нарушение эмоционально-волевой сферы, также обуславливают большое количество и разнообразие ошибок в письменных работах обучающихся.

Исследователи в области нейропсихологии указывают на то, что трудности в овладении письмом связаны не только с недоразвитием речи, но и с неречевыми психическими процессами.

Изучая симптоматику и механизмы дисграфических ошибок обучающихся, имеющих трудности в обучении (обучающиеся с ЗПР), авторы выделяют следующее:

- многочисленные дисграфические ошибки связаны с психофизиологическими и индивидуальными особенностями обучающегося;
- дисграфические ошибки в письме обучающихся с ЗПР имеют смешанную этиологию, различные механизмы. Поэтому у данной категории обучающихся сложно выделить один вид дисграфии, чаще всего, они имеют смешанную дисграфию;
- отсутствие самоконтроля, мотивации, низкой работоспособности, нарушение эмоционально-волевой сферы, также обуславливают большое количество и разнообразие ошибок в письменных работах обучающихся.

Поэтому, для выявления симптоматики и механизмов, важно использовать не только традиционные методы логопедического обследования, такие как диктант, списывание и др., а изучить сформировать неречевых предпосылок (регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов).

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-3 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент был организован в ноябре 2019 года на базе двух общеобразовательных школ Балахтинского района: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Еловская средняя школа имени В.И. Хватова, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Тюльковская средняя общеобразовательная школа.

В обеих школах осуществляется обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (АООП НОО ЗПР 7.1). Форма обучения – инклюзивная.

Детей зачисляют на основе письменного согласия родителей (законных представителей), направления территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Классы, в которых осуществляется обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития (АООП ЗПР 7.1), обеспечены специалистами сопровождения: учителями-логопедами, педагогами-психологами, дефектологами. В данных общеобразовательных учреждениях помощь таких специалистов, как тифлопедагог и сурдопедагог не требуется. Специалисты осуществляют индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение на основе заключения территориальной психолого-медико-педагогической комиссии. Основная цель ПМПК – создать благоприятные психолого-педагогические и коррекционно-развивающие условия воспитания и образования обучающихся с трудностями в обучении.

Для проведения констатирующего эксперимента мы отобрали группу из 20 обучающихся 2-3 классов, учитывая следующие особенности:

1) Обучающиеся имеют задержку психического развития, подтвержденную территориальным ПМПК.

2) Ученики 2-3 класса обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития (вариант 7.1).

В состав экспериментальной группы вошли 20 обучающихся. Изучив психолого-педагогическую и медицинскую документацию, а также проведя беседы с учителями данных обучающихся, мы получили следующие данные:

– пол обучающихся: 55% (11 человек) мальчиков, 45% (9 человек) девочек;

– возраст обучающихся: 80% (16 человек) обучающимся 9 лет, 20% (4 человека) – 10 лет;

– сроки программы обучения: 45% (9 человек) обучающихся обучаются по данной программе с 1 класса, 55% (11 человек) – прибыли во втором классе;

– место обучения: 50% (10 чел.) обучаются в МБОУ Еловская СШ им. В.И. Хватова, 50% (10 чел.) обучаются в МБОУ Тюльковская СОШ. 60% (12 чел.) обучающихся обучаются в 3 классе, 40% (8 чел.) обучаются во 2 классе.

В августе, при зачислении в 1 класс, детей обследовал педагог-психолог и выявил следующее: у всех обучающихся 100% - задержка психического развития церебрально-органического генеза, 25% (5 человек) имеют нарушения в эмоционально-волевой сфере.

10% (2 человека) относятся к специальной медицинской группе с диагнозами: ожирение, бронхиальная астма. 75% (15 человек) обучающихся из полных семей, 25% (5 человек) – из неполных семей, семья одного из них – 5% состоит в социально-опасном положении.

85% (17 человек) обучающихся усваивают адаптированную основную общеобразовательную программу для детей с задержкой психического

развития (АООП ЗПР 7.1) на «хорошо» и «удовлетворительно». У 15% (3 человека) имеются стойкие трудности в усвоении программы по русскому языку.

100% (20 человек) обучающихся имеют логопедическое заключение нарушение чтения и письма. Нарушение письма у 75% (15 человек) наблюдается на фоне нарушения речи системного характера, у 25% (5 человек) на фоне фонетико-фонематического недоразвития речи, из них у 10% (2 человека) обучающихся осложнено дизартрией.

Содержание констатирующего эксперимента представлено в схеме (рисунок 1).



Рисунок 1 – Этапы, цели, направления и методы констатирующего эксперимента.

Для проведения констатирующего эксперимента мы использовали общепринятые в логопедии методы обследования процесса письма, предложенные Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой и др.[38;53]

Также использовался учительский опросник для выявления сформированности компонентов познавательной деятельности, предложенный Е.Л. Шепко, С.А. Домишкевичем [21].

Стимульный материал, представленный в работе, был составлен совместно с научным руководителем. Текст диктанта был взят у автора С. Романовского «На даче», который целесообразно проводить во 2-3 классе (приложение А).

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 этапа:

1 этап: Первичное обследование процесса письма. Цель: определить и классифицировать дисграфические ошибки. Метод: анализ письменных работ обучающихся.

В рамках первого этапа проанализирован 1 диктант, 5 классных работ, проведенных в период с сентября месяца. Таблица анализа письменных работ 1 этапа представлена в приложении Б.

Бальная оценка: каждая ошибка оценивалась в 1 балл, затем баллы суммировались по видам выявленных ошибок:

- Определение границ предложений.
- Деление предложения на слова.
- Слоговой анализ.
- Звуковой анализ.

2 этап: Углубленное обследование процесса письма.

Цель: определить симптоматику дисграфических ошибок.

Метод: написание диктанта.

Стимульный материал: так как участники эксперимента из разных классов, второй этап был проведен на специально подобранном тексте диктанта, предрасполагающем к проявлению дисграфических ошибок.

Инструкция: «Внимательно прослушайте текст диктанта. Записывайте предложения только после того, как они будут полностью прочитаны. Проверьте свою работу».

Бальная оценка: аналогично первому этапу.

3 этап: Обследование навыков языкового анализа. Цель: выявить особенности сформированности навыков языкового анализа на уровне текста, предложения и слов. Методы: индивидуальное логопедическое обследование. Разработан протокол обследования навыков языкового анализа и синтеза (приложение В).

Третий этап включал в себя 4 серии:

1 серия: языковой анализ и синтез на уровне текста.

Первая серия включает в себя одно задание. В задании обучающемуся предлагается разделить текст на предложения. Первое задание состоит из 6 предложений.

Бальная оценка (каждое предложение оценивается отдельно):

3 балла – выполнено верно.

2 балла – самокоррекция.

1 балл – правильный ответ после организующей помощи.

0 баллов – неправильный ответ после организующей помощи.

За все задание можно получить максимум 18 баллов.

2 серия: языковой анализ и синтез на уровне предложения.

Вторая серия включает в себя 6 заданий. Обучающимся необходимо посчитать количество слов в предложении. Каждое задание оценивается отдельно. Бальная оценка: аналогично первой серии. За все задание можно получить максимум 18 баллов.

3 серия: слоговой анализ.

Третья серия включает в себя 10 заданий. Обучающимся необходимо посчитать количество слогов в слове и определить место слога в слове. Каждое задание оценивается отдельно. Бальная оценка: аналогично первой серии. За все задание можно получить максимум 30 баллов.

4 серия: звуковой анализ.

Четвертая серия включает в себя 10 заданий. Обучающимся необходимо посчитать количество звуков в слове и определить место звука в слове. Каждое задание оценивается отдельно. Бальная оценка: аналогично первой серии. За все задание можно получить максимум 30 баллов.

Максимальное количество баллов по протоколу: 96.

4 этап: Обследование неречевых психических процессов. На данном этапе исследование мы определяем неречевые механизмы нарушений письма с помощью учительского опросника, предложенного С.А. Домишкевичем, раздел «Мотивационно-энергетический компонент» [21].

Оценка результатов осуществляется по признакам, указанных в опроснике (приложении Г):

- особенности работоспособности обучающегося на уроках;
- темп деятельности;
- продуктивность деятельности на уроке;
- особенности внимания в процессе занятия (устойчивость);
- особенности поведения обучающегося;
- реакция обучающегося на успехи и неудачи.

По каждому признаку выставляется определенное количество баллов (1-5 баллов).

Обследование регулятивного компонента. Метод: анкетирование педагогов. Для обследования использовался опросник, предложенный С.А. Домишкевичем, раздел «Регулятивный компонент» [21].

Оценка результатов осуществлялась по признакам, указанных в опроснике (приложении Г):

- как обучающийся принимает инструкцию учителя;

- ориентировка в самостоятельности выполнения заданий;
- виды помощи при выполнении отдельных видов заданий;
- контроль своих действий при выполнении учебных заданий;
- действия обучающегося при обнаружении ошибок в своих работах.

По каждому признаку выставляется определенное количество баллов (1-5 баллов).

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В результате констатирующего эксперимента мы получили данные по каждому из этапов и заключили результаты в гистограммы и таблицы, проанализировав качественное своеобразие дисграфических ошибок.

На первом этапе констатирующего эксперимента (первичное обследование процесса письма) мы получили следующие варианты дисграфических ошибок, которые представлены в гистограмме (рисунок 2) и таблице (приложение Б).



Рисунок 2 – Количество обучающихся с различными типами ошибок языкового анализа и синтеза (%)

Из представленной выше гистограммы, можно сделать вывод о том, что большинство обучающихся 70% (14 чел.) допустили ошибки в границах

предложений, из них 25% (5 чел.) допустили множественные ошибки данного типа, 65% (13 чел.) обучающихся допустили ошибки на уровне предложения, из них 20% (4 чел.) обучающихся допустили множественные ошибки данного типа, 15% (3 чел.) обучающихся допустили единичные ошибки на уровне предложения (раздельное написание частей слова, отдельное написание приставки от слова), 30% (6 чел.) обучающихся допустили единичные ошибки слогового анализа (пропуски, добавления, перестановка слогов), 20% (4 чел.) обучающихся допустили ошибки звукового анализа (пропуски согласных при их стечении), 25% (5 чел.) обучающихся допустили ошибки звукового анализа (пропуски гласных), из них 5% (1 чел.) обучающихся допустили множественные ошибки данного типа.

Таким образом, можно сделать вывод, что 100 % обучающихся допускают в своих письменных работах дисграфические ошибки, из них преобладают ошибки на уровне текста и предложения.

Так как участники эксперимента из разных классов (2 и 3 класс), для второго этапа (углубленное обследование процесса письма) был подобран диктант, предрасполагающий к проявлению дисграфических ошибок.

В рамках 2 этапа констатирующего эксперимента нами условно выделено четыре уровня успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа в специально подобранном тексте.

- уровень выше среднего – до 3 ошибок;
- средний уровень – 4-7 ошибок;
- уровень ниже среднего – 8-11 ошибок;
- низкий уровень – 12 ошибок и более.

Результаты 2 этапа представлены в гистограмме (рисунок 3) и в таблице (приложение Д).

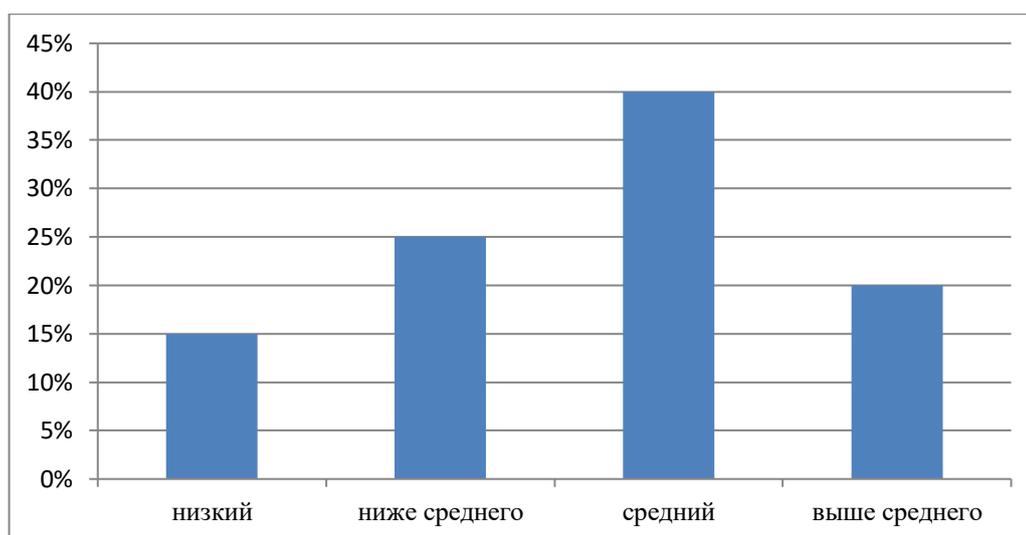


Рисунок 3 – Распределение обучающихся на группы в зависимости от количества ошибок языкового анализа и синтеза (%)

Из представленной выше гистограммы мы видим, что большой процент обучающихся показал средний уровень успешности – 40% (8 чел.), уровень выше среднего показали 20% (4 чел.) обучающихся, уровень ниже среднего показали 25% (5 чел.) обучающихся, низкий уровень – 15% (3 чел.).

Обучающиеся, показавшие низкий и ниже среднего уровни, допустили большое количество ошибок на определение границ предложения, а также ошибки на уровне предложения (слитное написание предлогов). Необходимо отметить, что у данной категории обучающихся наблюдались недописывание буквы в конце слова, недописывание элементов буквы. У обучающихся, показавших средний уровень успешности, также доминировали ошибки на уровне текста и предложения. Обучающиеся, показавшие уровень успешности выше среднего, допускали единичные ошибки языкового анализа и синтеза.

Гистограмма допущенных ошибок обучающимися (рисунок 4).

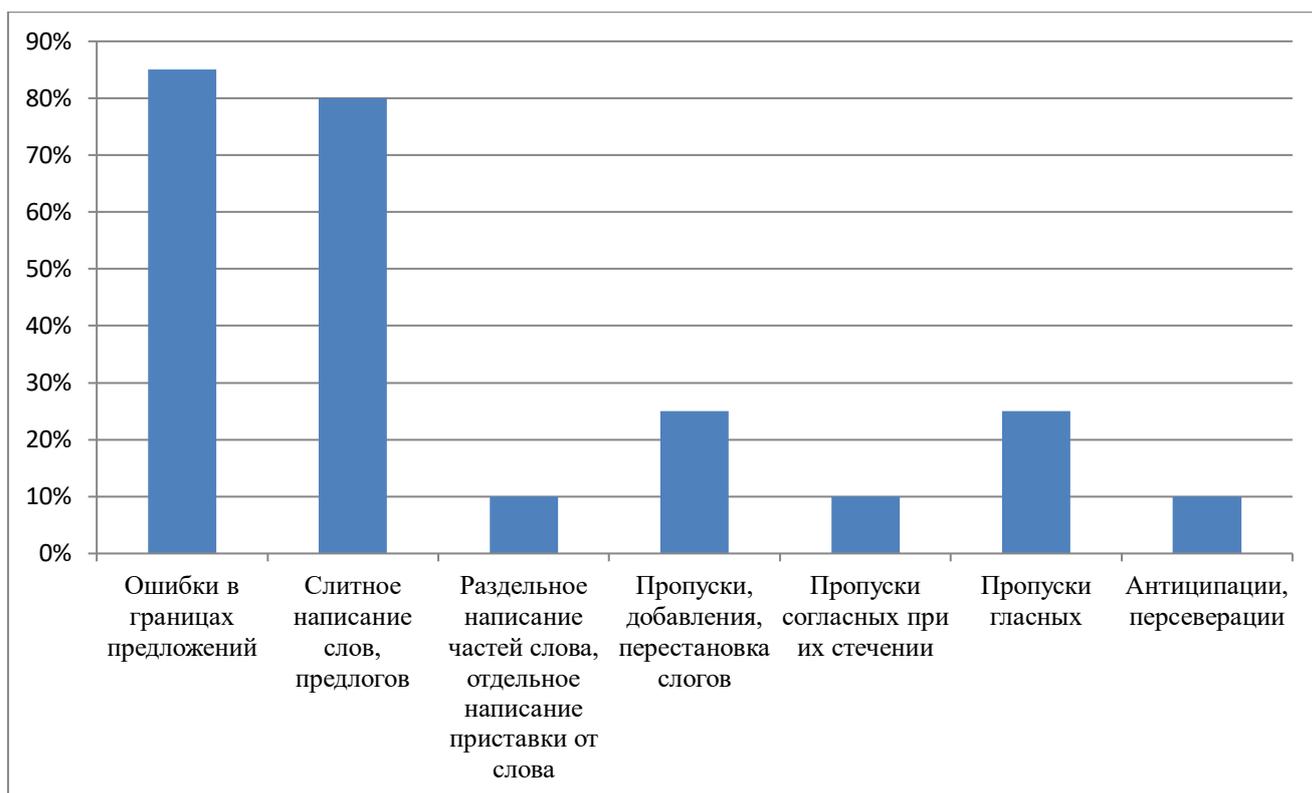


Рисунок 4 – Количество обучающихся с различными типами ошибок языкового анализа и синтеза (%)

Как видно из гистограммы, большой процент обучающихся – 85% (17 чел.) допустили ошибки на уровне текста, 80% (16 чел.) обучающихся допустили ошибки на уровне предложения (слитное написание слов, предлогов), по 10% (по 2 чел.) обучающихся допустили ошибки на уровне предложения (раздельное написание частей слова, отдельное написание приставки от слова), ошибки звукового анализа (пропуски согласных при их стечении), ошибки антиципации, perseverации. По 25% (по 5 чел.) обучающихся допустили ошибки слогового анализа (пропуски, добавления, перестановка слогов), ошибки звукового анализа (пропуски гласных).

Стоит отметить, что у 85% (17 чел.) обучающихся встречаются ошибки на определение границ предложения, среди которых есть обучающиеся, показавшие уровень успешности выше среднего. Анализируя работы обучающихся, также стоит отметить, что ошибки слогового и звукового анализов встречаются редко. Ошибки антиципации и perseverации встретились лишь у 10% (2 чел.) обучающихся.

Проанализировав результаты второго этапа (качественный анализ) мы определили четыре уровня успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа в специально подобранном тексте.

- уровень выше среднего – 0 ошибок;
- средний уровень – 1-2 ошибки;
- уровень ниже среднего – 3-4 ошибки;
- низкий уровень – 5 ошибок и более.

Результаты 2 этапа представлены в гистограмме (рисунок 5) и в таблице (приложение Е).

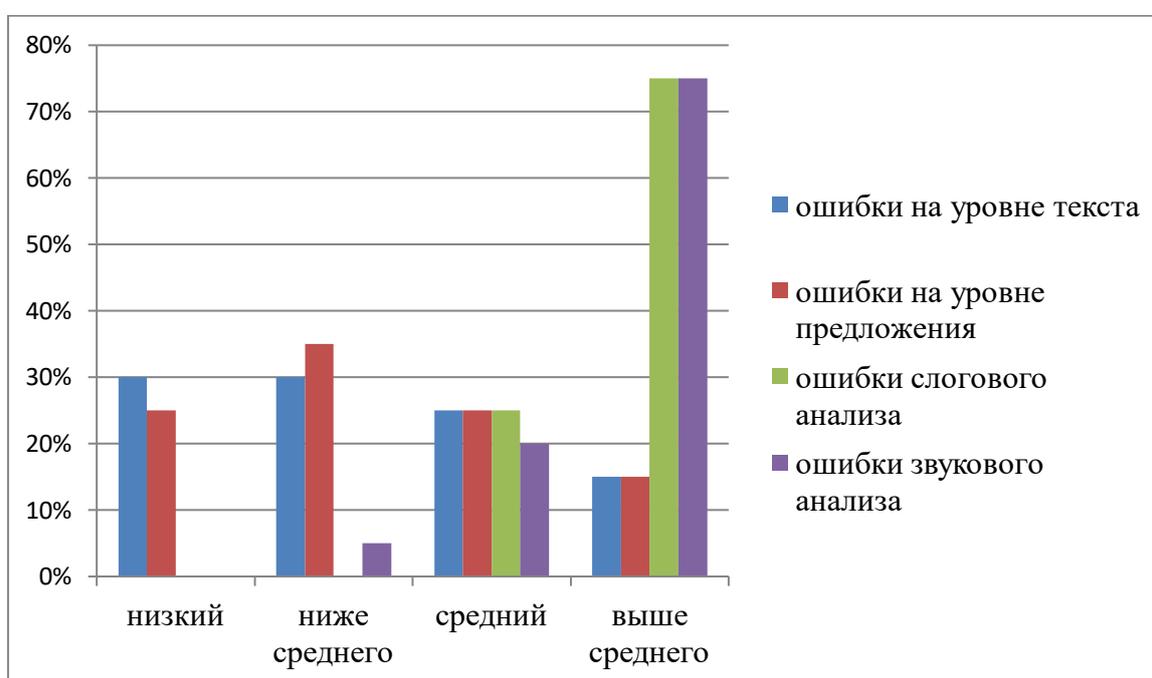


Рисунок 5 – Распределение обучающихся на группы в зависимости от количества ошибок каждого типа языкового анализа и синтеза (%)

Ошибки на уровне текста. Из гистограммы видно, что по 30% (по 6 чел.) показали низкий и ниже среднего уровни, 25% (5 чел.) показали средний уровень и 15% (3 чел.) показали уровень выше среднего.

Ошибки на уровне предложения. Из гистограммы видно, что 25% (5 чел.) показали низкий уровень, 35% (7 чел.) ниже среднего, 25% (5 чел.) средний уровень и 15% (3 чел.) показали уровень выше среднего.

Ошибки слогового анализа. Из гистограммы видно, что средний уровень показали 25% (5 чел.), а 75% (15 чел.) уровень выше среднего.

Ошибки звукового анализа. Из гистограммы видно, что уровень ниже среднего показали 5% (1 чел.), 20% (4 чел.) средний уровень и 75% (15 чел.) показали уровень выше среднего.

Таким образом, из представленной выше гистограммы можно сделать вывод, что ошибки на уровне текста и предложения встречаются намного чаще, чем ошибки слогового и звукового анализа. В письме обучающихся нарушено деление текста на предложения, предложения на слова. В работах обучающихся встречаются недописывание буквы в конце слова, пропуски слов, недописывание элементов буквы. Данный факт можно объяснить тем, что у обучающихся имеются трудности в концентрации и устойчивости внимания.

Таким образом, результаты, полученные на 1 этапе, были подтверждены на 2 этапе. Можно сделать вывод, что 100% обучающихся допустили в специально подобранном тексте ошибки языкового анализа и синтеза.

На 3 этапе (обследование навыков языкового анализа и синтеза) мы выявили особенности сформированности навыков языкового анализа и синтеза на уровне текста, предложения и слов.

По результатам выполнения всех заданий констатирующего эксперимента нами были суммированы баллы, набранные детьми экспериментальных и контрольной группы. При суммировании баллов абсолютное значение переводилось в процентное выражение. На основе анализа результатов выполнения всех заданий констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня успешности по каждой серии:

- уровень выше среднего – 76%-100%;
- средний уровень – 51%-75%;
- уровень ниже среднего – 26%-50%;
- низкий уровень – 0%-25%.

Результаты 3 этапа 1 серии заданий (Языковой анализ и синтез на уровне текста) представлены в гистограмме (рисунок 6) и таблице (приложение Ж):

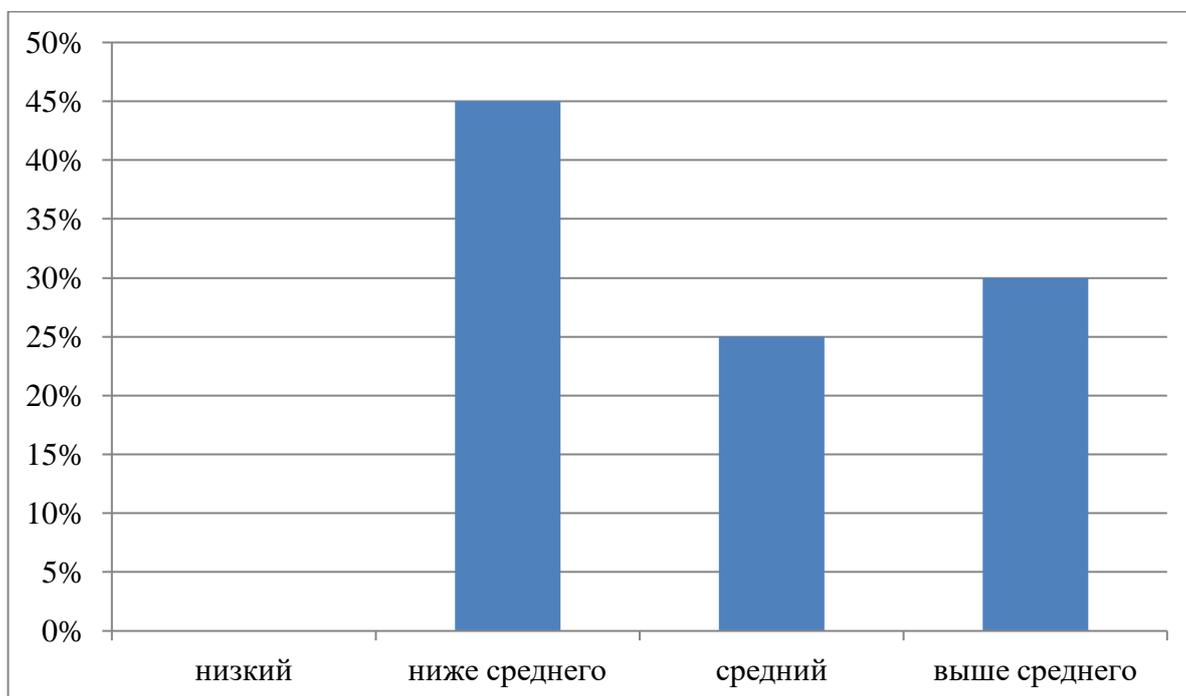


Рисунок 6 – распределение обучающихся по группам в зависимости от уровней успешности выполнения заданий на определение границ предложения (%)

Из гистограммы мы видим, что большой процент обучающихся – 45% (9 чел.) показали уровень успешности ниже среднего. Средний уровень показали 25% (5 чел.) обучающихся, уровень выше среднего показали 30% (6 чел.) обучающихся. Ни один обучающийся не показал низкий уровень успешности.

Следует отметить, что обучающиеся, которые показали уровень успешности ниже среднего, не исправляли ошибки после организующей помощи. Обучающиеся, показавшие средний уровень успешности, самостоятельно исправляли свои ошибки. Обучающиеся, показавшие уровень успешности выше среднего, быстро включились в работу и практически безошибочно дали верные ответы.

Результаты 3 этапа 2 серии заданий (Языковой анализ на уровне предложения) представлены на гистограмме (рисунок 7) и в таблице (приложение Ж).

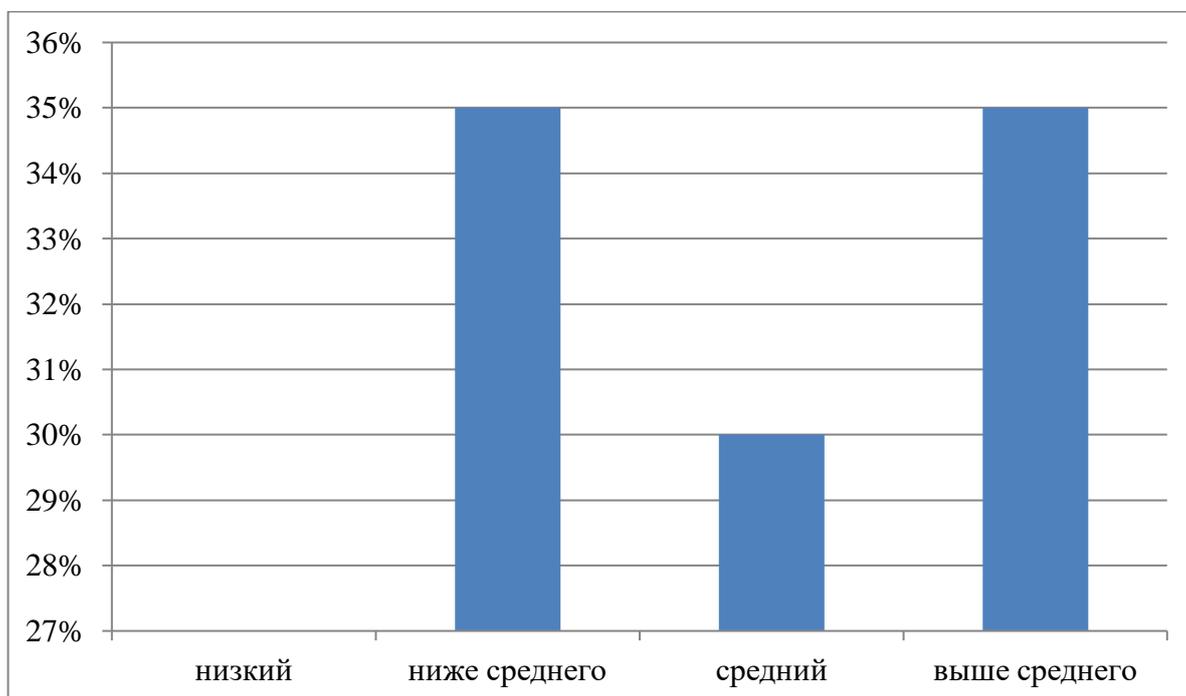


Рисунок 7 – распределение обучающихся по группам в зависимости от уровней успешности выполнения заданий на языковой анализ и синтез на уровне предложения (%)

Из представленной выше гистограммы мы видим, что большой процент обучающихся – по 35% (по 7 чел.) показали уровень успешности выше среднего и ниже среднего, 30% (6 чел.) обучающихся показали средний уровень успешности.

Обучающиеся, которые показали уровень успешности ниже среднего, при подсчете количества слов в предложении пропускали предлоги, тем самым, допускали ошибки в количестве слов в предложении, также испытывали трудности при подсчете 6 и более слов в предложении. Обучающиеся, которые показали средний уровень успешности, допускали единичные ошибки при подсчете предлогов в предложении и исправляли их самостоятельно. Обучающиеся, показавшие уровень успешности выше среднего самостоятельно дали верные ответы.

Результаты 3 этапа 3 серии заданий (Слоговой анализ) представлены на гистограмме (рисунок 8) и в таблице (приложение Ж).

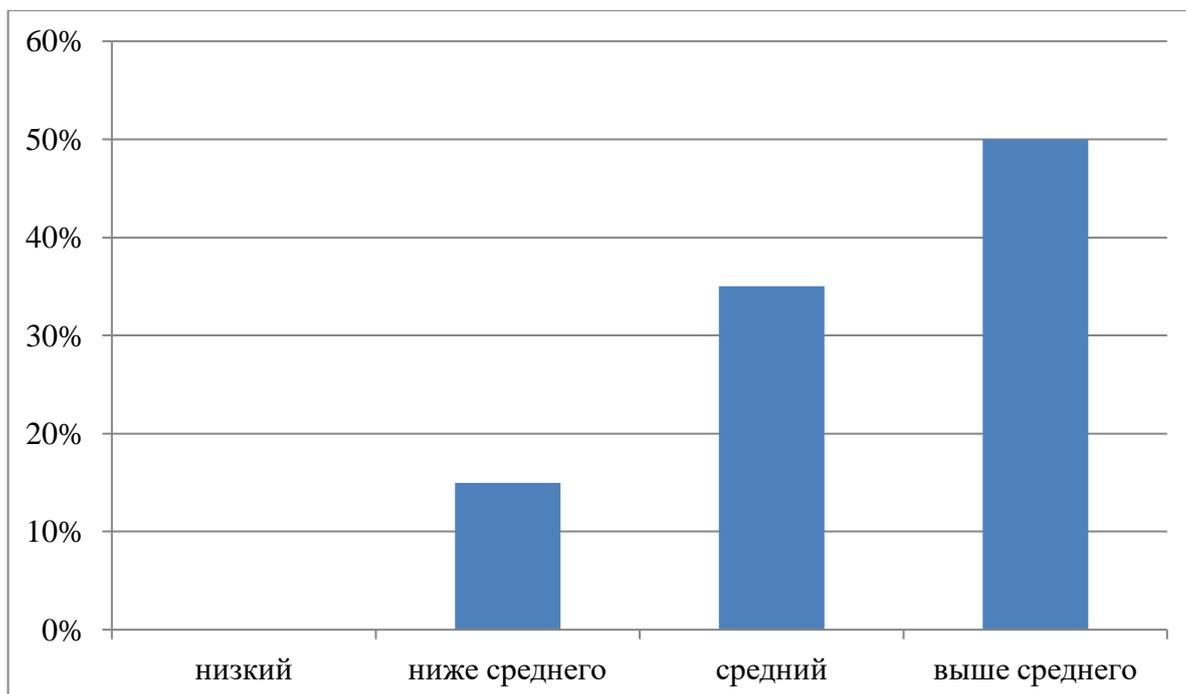


Рисунок 8 – распределение обучающихся по группам в зависимости от уровней успешности выполнения заданий на слоговой анализ (%)

Как видно из гистограммы, большой процент обучающихся – 50% (10 чел.) показали уровень успешности выше среднего, средний уровень успешности показали 35% (7 чел.) обучающихся, уровень ниже среднего – 15% (3 чел.) обучающихся.

Следует отметить, что обучающиеся, показавшие уровни успешности средний и ниже среднего, допускали ошибки при подсчете слогов (вместо слогов считали звуки), 25% (5 чел.) после направляющей помощи исправляли свою ошибку. 10% (2 чел.) обучающихся верно указывали место слога в слове, но при этом ошибались в количестве слогов в слове. 5% (1 чел.) обучающихся, показавших уровень ниже среднего, в трех пробах при вопросе: «какой второй слог в слове» называл вместо слога одну букву. Обучающиеся, показавшие уровень успешности выше среднего самостоятельно дали верные ответы.

Результаты 3 этапа 4 серии заданий (Звуковой анализ) представлены на гистограмме (рисунок 9) и таблице (приложение Ж):

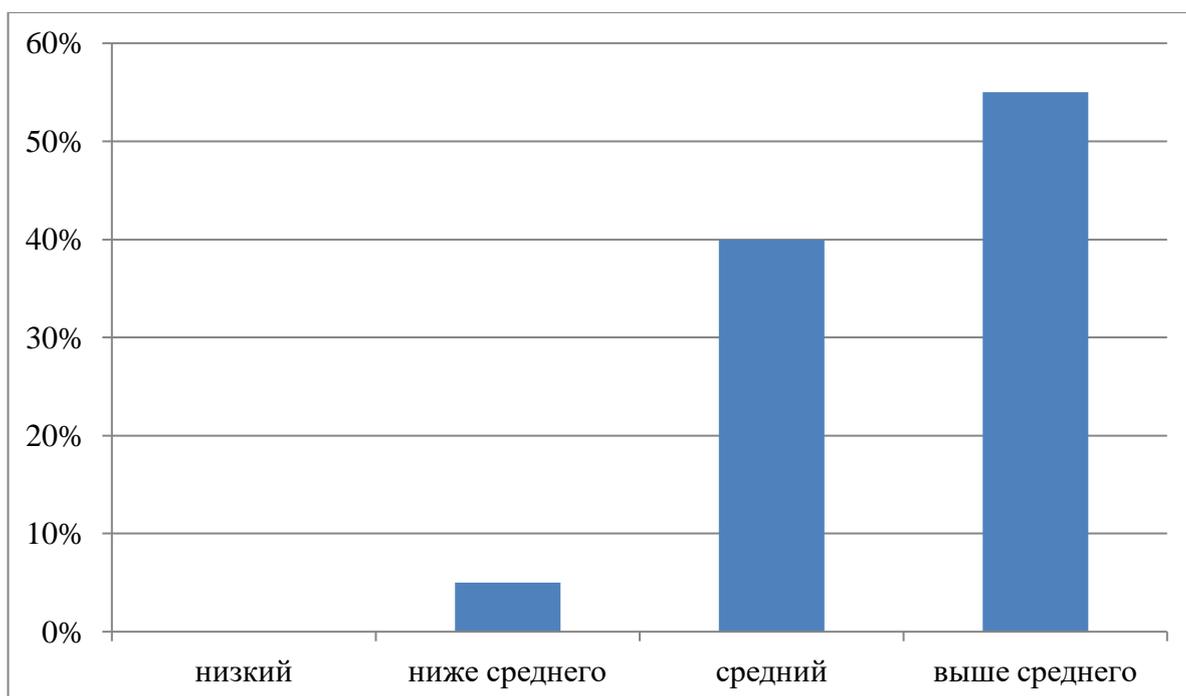


Рисунок 9 – распределение обучающихся по группам в зависимости от уровней успешности выполнения заданий на звуковой анализ (%)

Как видно из гистограммы, большой процент обучающихся – 55% (11 чел.) показали уровень успешности выше среднего, 40% (8 чел.) обучающихся, 5% (1 чел.) обучающихся показали уровень успешности ниже среднего.

Обучающиеся, показавшие уровень ниже среднего и средний допускали ошибки при подсчете 6 и более звуков. Все обучающиеся правильно назвали гласные звуки в слове, а также верно определили, какой звук идет после звука [т] в слове «встреча», звук [к] в слове «трактор», однако, 5% (1 чел.) обучающихся смогли ответить верно только после организующей помощи. Обучающиеся, показавшие уровень успешности выше среднего самостоятельно дали верные ответы.

На следующем этапе нашей работы мы соотнесли уровни сформированности навыков языкового анализа и синтеза в письменных

работах и в специальных пробах на обследование навыков языкового анализа и синтеза 2 и 3 этапов исследования.

Таблица 1 – Количество обучающихся с различными уровнями сформированности навыков языкового анализа и синтеза в письменных работах и в специальных пробах на обследование навыков языкового анализа и синтеза (% / чел.). 1 серия: языковой анализ и синтез на уровне текста

Письменные работы Спец. пробы	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего	10% /2	10%/2	10%/2	
Средний	5%/1	10%/2	5%/1	5%/1
Ниже среднего		5%/1	15%/3	25%/5
Низкий				

Из таблицы мы видим, что у 85% (17 чел.) обучающихся обнаружены совпадения уровней и близкие показатели.

Полное совпадение уровней успешности обнаружено у 35% (7 чел.) обучающихся, в том числе:

- уровень выше среднего у 10% (2 чел.) обучающихся;
- средний уровень у 10% (2 чел.) обучающихся;
- ниже среднего уровень у 15% (3 чел.) обучающихся.

Близкие уровни успешности в сформированности навыка языкового анализа и синтеза на уровне текста показали 50% (10 чел.) обучающихся, из них:

- выше среднего и средний уровни 5% (1 чел.) обучающихся;
- средний уровень и выше среднего 10% (2 чел.) обучающихся;
- средний уровень и ниже среднего 5% (1 чел.) обучающихся;
- низкий и ниже среднего уровни 25% (5 чел.) обучающихся.

Как видно из таблицы, у 15% (3 чел.) обучающихся отмечена диссоциация. Лев К., Ариана Т. в письменной работе 2 этапа исследования показали уровень ниже среднего, а в специальных пробах 3 этапа показали уровень выше среднего. Влад С. в письменных работах 2 этапа исследования

показал низкий уровень, а в специальных пробах 3 этапа показали средний уровень. Этот факт позволяет нам выдвинуть предположение о том, что эти ошибки связаны с несформированностью умения программировать и регулировать свою деятельность.

Таблица 2 – Количество обучающихся с различными уровнями сформированности навыков языкового анализа и синтеза в письменных работах и в специальных пробах на обследование навыков языкового анализа и синтеза (% / чел.). 2 серия: Языковой анализ на уровне предложения.

Письменные работы Спец. пробы	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего	10%/2	20%/4	5%/1	
Средний		5%/1	10%/2	15%/3
Ниже среднего	5%/1		20%/4	10%/2
Низкий				

Из таблицы мы видим, что у 75% (15 чел.) обучающихся обнаружены совпадения уровней и близкие показатели.

Полное совпадение уровней успешности обнаружено у 35% (7 чел.) обучающихся, в том числе:

- уровень выше среднего у 10% (2 чел.) обучающихся;
- средний уровень у 5% (1 чел.) обучающихся;
- уровень ниже среднего у 20% (4 чел.) обучающихся.

Близкие уровни успешности в сформированности навыка языкового анализа и синтеза на уровне предложения показали 40% (8 чел.) обучающихся, из них:

- средний уровень и выше среднего у 20% (4 чел.) обучающихся;
- ниже среднего и средний уровень у 10% (2 чел.) обучающихся;
- низкий уровень и ниже среднего у 10% (2 чел.) обучающихся.

Как видно из таблицы, у 15% (3 чел.) обучающихся отмечена диссоциация. В данном случае прослеживается аналогичная тенденция, что и в предыдущей таблице сопоставления (таблица 1). Ксюша В., Алина К., Даша

Ш., в специальных пробах 3 этапа демонстрируют средний уровень, а в письменных работах 2 этапа исследования низкий уровень. Данный факт позволяет нам выдвинуть гипотезу о том, что данные ошибки связаны с несформированностью мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов.

Таблица 3 – Количество обучающихся с различными уровнями сформированности навыков языкового анализа и синтеза в письменных работах и в специальных пробах на обследование навыков языкового анализа и синтеза (% / чел.). Серия 3: слоговой анализ.

Письменные работы Спец. пробы	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего	45%/9	5%/1		
Средний	25%/5	10%/2		
Ниже среднего	5%/1	10%/2		
Низкий				

Из таблицы мы видим, что у 95% (19 чел.) обучающихся обнаружены совпадения уровней и близкие показатели.

Полное совпадение уровней успешности обнаружено у 55% (11 чел.) обучающихся, в том числе:

- уровень выше среднего у 45% (9 чел.) обучающихся;
- средний уровень у 10% (2 чел.) обучающихся.

Близкие уровни успешности в сформированности навыка языкового анализа и синтеза на уровне предложения показали 40% (8 чел.) обучающихся, из них:

- выше среднего и средний уровень у 25% (5 чел.) обучающихся;
- средний уровень и выше среднего у 5% (1 чел.) обучающихся;
- средний уровень и ниже среднего у 10% (2 чел.) обучающихся

Как видно из таблицы, у 5% (1 чел.) обучающихся отмечена диссоциация. Яна Ш. в письменной работе 2 этапа исследования показала уровень выше среднего, а в специальных пробах 3 этапа показала уровень

ниже среднего. Обучающаяся в письменных пробах не допустила ни одной ошибки слогового анализа, однако, в специальных пробах при определении места слога в слове вместо слога называла одну букву, даже после организующей помощи девочка не исправлялась, тем самым получила 0 баллов за пробу. Данный факт связан не с сформированностью навыка языкового анализа, а с трудностями дифференциации понятий звук-слог. Несформированность данного навыка на письме не проявляется.

Таблица 4 – Количество обучающихся с различными уровнями сформированности навыков языкового анализа и синтеза в письменных работах и в специальных пробах на обследование навыков языкового анализа и синтеза (% / чел.). Серия 4: Звуковой анализ.

Письменные работы Спец. пробы	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего	45%/9	10%/2		
Средний	30%/6	10%/2		
Ниже среднего			5%/1	
Низкий				

Из таблицы мы видим, что у 100% (20 чел.) обучающихся обнаружены совпадения уровней и близкие показатели.

Полное совпадение уровней успешности обнаружено у 60% (12 чел.) обучающихся, в том числе:

- уровень выше среднего у 45% (9 чел.) обучающихся;
- средний уровень у 10% (2 чел.) обучающихся;
- уровень ниже среднего у 5% (1 чел.) обучающихся.

Близкие уровни успешности в сформированности навыка языкового анализа и синтеза на уровне предложения показали 40% (8 чел.) обучающихся, из них:

- уровень выше среднего и средний у 30% (6 чел.) обучающихся;
- средний уровень и выше среднего у 10% (2 чел.) обучающихся.

Для уточнения механизмов дисграфических ошибок нами было проведено обследование сформированности компонентов познавательной деятельности, а именно, мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов.

Проанализировав результаты 4 этапа исследования (обследование мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов), мы условно выделили четыре уровня успешности.

Мотивационно-энергетический компонент (максимальный балл – 27)

- выше среднего – 76% -100%;
- средний –51% -75%;
- ниже среднего – 26% -50%;
- низкий – 0%-25%.

Регулятивный компонент (максимальный балл – 25)

- выше среднего – 76% -100%;
- средний –51% -75%;
- ниже среднего – 26% -50%;
- низкий – 0%-25%.

Анализ результатов сформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов представлен на гистограмме (рисунок 10) и в таблице (приложение И).

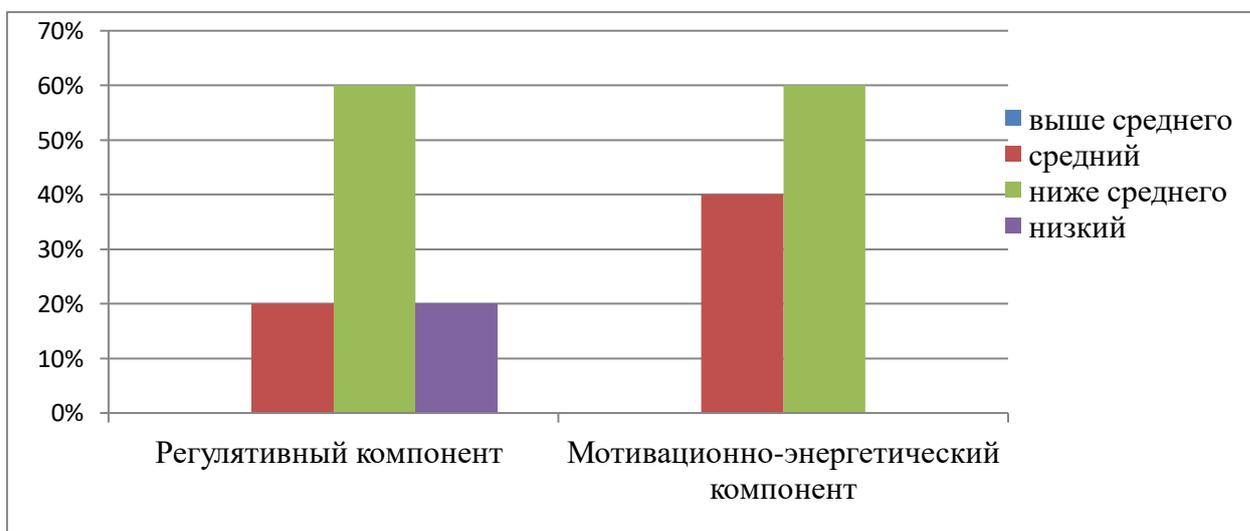


Рисунок 10 – Распределение обучающихся на группы в зависимости от сформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов (%)

Из представленной выше гистограммы мы видим, что большой процент обучающихся – по 60% (12 чел.) показали уровень сформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов ниже среднего. По 20% (по 4 чел.) обучающихся показали низкий и средний уровни сформированности регулятивного компонента. 40% (8 чел.) обучающихся показали средний уровень сформированности мотивационно-энергетического компонента.

В мотивационно-энергетическом компоненте наименьшее количество баллов было показано по показателям: устойчивость внимания, продуктивность деятельности ребенка на уроке. Для обучающихся, показавших уровень успешности ниже среднего, относительно сохранен показатель – адекватность реакции на успехи и неудачи. Для обучающегося, показавшего низкий уровень успешности, характерны самые низкие баллы по показателям работоспособности на уроке и в творческих заданиях.

Для уточнения механизмов нами проанализирована взаимосвязь между количеством дисграфических ошибок на основе навыков языкового анализа и синтеза (результаты 2 этапа) с одной стороны и уровнями сформированности каждого компонента с другой (мотивационно-энергетического и регулятивного).

Таблица 5 – Количество обучающихся с различными уровнями сформированности навыков языкового анализа и синтеза и регулятивного компонента (% / чел.)

Навыки языкового анализа и синтеза	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Мотивационно-энергетический компонент				
Выше среднего				
Средний	20%/4	15%/3	5%/1	
Ниже среднего		25%/5	20%/4	15%/3
Низкий				

Из таблицы мы видим, что у 100% (20 чел.) обучающихся обнаружены совпадения уровней и близкие показатели.

Полное совпадение уровней успешности обнаружено у 35% (7 чел.) обучающихся, в том числе:

- средний уровень у 15% (3 чел.) обучающихся;
- уровень ниже среднего у 20% (4 чел.) обучающихся.

Близкие уровни успешности в сформированности навыка языкового анализа и синтеза на уровне текста показали 65% (13 чел.) обучающихся, из них:

- уровень выше среднего и средний у 20% (4 чел.) обучающихся;
- средний и ниже среднего уровни у 25% (5 чел.) обучающихся;
- уровни ниже среднего и средний у 5% (1 чел.) обучающихся;
- низкий и ниже среднего уровни у 15% (3 чел.) обучающихся.

Как видно из таблицы, ни один обучающийся не показал высокий уровень сформированности мотивационно-энергетического компонента.

Обучающиеся Арина Д., Кирилл К., Сережа М., Ариана Т., Даша Ш., Давид Д., Стас К. показали низкий уровень и уровень ниже среднего сформированности навыков языкового анализа и синтеза. Данный факт свидетельствует о том, что несформированность данного навыка связана с несформированностью мотивационно-энергетического компонента.

Таблица 6 – Количество обучающихся с различными уровнями сформированности навыков языкового анализа и синтеза и мотивационно-энергетического компонента (% / чел.)

Навыки языкового анализа и синтеза	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Регулятивный компонент				
Выше среднего				
Средний	10%/2	5%/1	5%/1	
Ниже среднего	5%/1	35%/7	15%/3	5%/1
Низкий	5%/1		5%/1	10%/2

Из таблицы мы видим, что у 90% (18 чел.) обучающихся обнаружены совпадения уровней и близкие показатели.

Полное совпадение уровней успешности обнаружено у 30% (6 чел.) обучающихся, в том числе:

- средний уровень у 5% (1 чел.) обучающихся;
- уровень ниже среднего у 15% (3 чел.) обучающихся;
- низкий уровень у 10% (2 чел.) обучающихся.

Близкие уровни успешности в сформированности навыка языкового анализа и синтеза на уровне текста показали 60% (12 чел.) обучающихся, из них:

- выше среднего и средний уровни у 10% (2 чел.) обучающихся;
- средний и ниже среднего уровни у 35% (7 чел.) обучающихся;
- ниже среднего и средний уровни у 5% (1 чел.) обучающихся;
- ниже среднего и низкий уровни у 5% (1 чел.) обучающихся;
- низкий и ниже среднего уровни у 5% (1 чел.) обучающихся.

Как видно из таблицы, у 10% (2 чел.) обучающихся отмечена диссоциация. Оля Б. показала уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза выше среднего, а уровень сформированности регулятивного компонента – ниже среднего. Саша Я. показал уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза выше среднего, а уровень сформированности регулятивного компонента – низкий. Данный факт можно объяснить тем, что несмотря на несформированность регулятивного компонента, навыки языкового анализа и синтеза у данных

обучающихся настолько автоматизированы, что не вызывают затруднений при письме. Несформированность регулятивного компонента у данных обучающихся в ошибках языкового анализа и синтеза не проявляется.

Обучающиеся Арина Д., Кирилл К., Сережа М., Ариана Т., Даша Ш., Давид Д. и Стас К. показали низкий уровень и уровень ниже среднего сформированности навыков языкового анализа и синтеза. Данный факт свидетельствует о том, что несформированность данного навыка связана с несформированностью регулятивного компонента познавательной деятельности.

Таким образом, анализируя навыки языкового анализа и синтеза и сформированность компонентов познавательной деятельности (регулятивного и мотивационно-энергетического) можно сделать следующие выводы:

1. Механизмы недостаточной сформированности навыков языкового анализа и синтеза.

Количество обучающихся, показавших недостаточный уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза в письменных работах (низкий уровень и уровень ниже среднего), – 40% (8 чел.) – мы рассматривали как 100%. Из них 87,5% (7 чел.) показали уровень сформированности мотивационно-энергетического компонента – ниже среднего. Из них 50% (4 чел.) показали уровень сформированности регулятивного компонента ниже среднего, 37,5% (3 чел.) низкий уровень.

Таким образом, у обучающихся, которые показали недостаточные уровни сформированности навыков языкового анализа и синтеза, обнаружен неречевой механизм нарушения.

1.1. Несформированность регулятивного компонента и мотивационно-энергетического компонента.

У 100% (8 чел.) обучающихся обнаружены совпадения уровней (ниже и ниже среднего) в сформированности как мотивационно – энергетического, так и регулятивного компонентов. Для этих обучающихся механизмом

ошибок языкового анализа и синтеза является недостаточная сформированность этих компонентов.

2. Нарушение исключительно навыков языкового анализа и синтеза.

100% (8 чел.) обучающихся показали низкий и ниже среднего уровни сформированности навыков языкового анализа и синтеза и при этом же показали низкий уровень и уровень ниже среднего сформированности компонентов познавательной деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что ни у одного обучающегося ошибки языкового анализа и синтеза не обусловлены исключительно навыками языкового анализа и синтеза.

Таким образом, дисграфические ошибки, проявляющиеся в нарушениях языкового анализа и синтеза, могут быть обусловлены несформированностью регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов.

3. Диссонанс показателей.

У 60% (12 чел.) обучающихся обнаружен диссонанс показателей. Данная группа обучающихся показала уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза на среднем и выше среднего уровнях, однако у этой же группы обучающихся обнаружен низкий и ниже среднего уровни в сформированности двух компонентов.

Из них у 45% (9 чел.) обучающихся уровни успешности низкий и ниже среднего в сформированности регулятивного компонента, а у 25% (5 чел.) обучающихся в сформированности мотивационно-энергетического компонента.

Таким образом, обучающихся, которые показали недостаточные (низкий, ниже среднего, средний) уровни успешности в сформированности навыков языкового анализа и синтеза (это 80% (16 чел.) из 20):

– имеют дисграфию, обусловленную как несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, так и мотивационно - энергетического компонента – 60% (12 чел.) (от общего числа испытуемых);

– имеют дисграфию, обусловленную как несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, так и регулятивного компонента – 70% (14 чел.).

Результаты констатирующего эксперимента:

1.) Симптоматический уровень – дисграфия, обусловленная исключительно несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, не проявилась ни у одного участника эксперимента.

2.) Патогенетический уровень – у 80% (16 чел.) обучающихся дисграфия, обусловленная как несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, так и мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов; у 20% (4 чел.) обучающихся проявились единичные дисграфические ошибки.

2.3. Содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития

Проанализировав литературу по проблеме исследования, а также изучив результаты констатирующего эксперимента, мы определили содержание логопедической работы по коррекции дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях навыков языкового анализа и синтеза. Также нами разработан дидактический материал для его реализации. Мы определили основные принципы коррекционной работы:

1. Принцип дифференцированного подхода. Данный принцип заключается в том, что у данной категории обучающихся необходимо учитывать индивидуальные особенности, уровень психического и речевого развития. Анализируя психолого-педагогические заключения обучающихся, мы выделили, что нарушения в эмоционально-волевой сфере имеют 25% (5 человек), следовательно, в коррекционной работе можно использовать игры, музыку, кинетический песок. Данный принцип также учитывает

несформированность навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся в разной степени. Мы определили первую группу обучающихся, которые показали недостаточный уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза на уровне текста и предложения. Ко второй группе мы отнесли обучающихся, у которых обнаружались единичные ошибки слогового и звукового анализа. Таким образом, определяя обучающихся в группы, необходимо учитывать степень выраженности дисграфических ошибок.

2. Принцип системности. Данный принцип заключается в том, что дисграфия у обучающихся с задержкой психического развития обусловлена как недоразвитием устной речи, так и несформированностью языковых обобщений. Учитывая данный принцип, необходимо строить логопедическую работу по коррекции дисграфических ошибок, включающую в себя работу по развитию как устной речи, так и письменной, т.е. необходимо воздействовать на весь комплекс речевых нарушений.

3. Патогенетический принцип. Данный принцип предполагает учет механизмов нарушения письма. При коррекции дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза, необходимо формировать навык анализа предложений на слова, формировать слоговой и звуковой анализ. В коррекционной работе необходимо учитывать несформированность регулятивного и мотивационно-энергетического компонента.

4. Принцип постепенного усложнения заданий, учитывая «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Только после формирования определенного умственного действия можно переходить к более сложным видам заданий. К сложным заданиям относятся те виды упражнений, где обучающемуся необходимо без опоры на схему, картинку, выполнить то или иное упражнение без оказания организующей помощи.

Основная задача при организации логопедической работы - формировать положительное отношение обучающегося на коррекционных

занятиях и привлечь его к совместной деятельности с учителем-логопедом. Учитывая особенности обучающихся с задержкой психического развития, в процессе логопедической работе учитель-логопед может использовать следующие виды помощи:

- стимулирующую;
- направляющую;
- обучающую.

Изучив полученные данные о количестве и качественном своеобразии дисграфических ошибок, мы пришли к выводу, что у всех обучающихся данные ошибки обусловлены несформированностью неречевых процессов. В связи с этим, мы определили следующие направления логопедической работы:

1. Так как у 80% (16 чел.) обучающихся недостаточная сформированность навыков языкового анализа и синтеза, необходимо организовать логопедическую работу по формированию этих навыков. У 20% (4 чел.) обнаружены единичные дисграфические ошибки, обусловленные несформированностью как мотивационно-энергетического, так и регулятивного компонентов. С данной группой обучающихся необходимо работать над формированием навыков языкового анализа и синтеза, учитывая несформированность вышеизложенных компонентов познавательной деятельности.

2. Несформированность регулятивного компонента познавательной деятельности у 80% (16 чел.) обучающихся.

3. Несформированность мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности у 80% (16 чел.) обучающихся.

В первом направлении мы работаем над сформированностью навыков языкового анализа и синтеза:

1. Работа по формированию и отработке навыка определения границ предложения у 60% (12 чел.).

2. Работа по формированию и отработке навыка деления предложения на слова у 60% (12 чел.).

По нижеследующим направлениям обучающиеся показали уровень средний и выше среднего, но при этом допускали единичные ошибки. Поэтому, на работу по формированию нижеследующих навыков будет отводиться небольшое количество логопедических занятий.

3. Работа по формированию и отработке навыков определения места слога в слове, определения количества слогов в слове (работа над слоговым анализом). Средний уровень показали 25% (5 чел.)

4. Работа по формированию и отработке навыков определения места звука в слове, определения количества звуков в слове (работа над звуковым анализом). Средний уровень показали 20% (4 чел.)

Работа по данным направлениям будет проводиться в форме классических и интерактивных упражнений. При составлении интерактивных упражнений использовали конструктор LearningApps.

При формировании навыков языкового анализа и синтеза необходимо учесть несформированность регулятивного компонента. Регулятивный компонент мы развиваем с помощью следующих приемов:

а.) Целеполагание. Перед каждым упражнением мы ставим цель и фиксируем ее на доске. После выполнения упражнения мы проводим рефлексию и вновь возвращаемся к цели: «Достигли ли мы цели?»

б.) Планирование. При отработке навыков формирования языкового анализа и синтеза, обучающихся необходимо соблюдать алгоритм. Данный алгоритм можно зафиксировать на доске – «Лестница успеха», которая включает в себя несколько этапов (приложение Р):

- прочитай внимательно задание;
- приступай к выполнению задания;
- проверь себя.

Данный алгоритм может меняться в зависимости от задания.

в.) Контроль. При неправильном выполнении интерактивного задания ответы становятся красным цветом, и ученику предлагается исправить их. Также можно предложить поменяться выполненными заданиями с другим учеником и проверить друг друга.

В упражнениях на формирование языкового анализа и синтеза также необходимо учитывать мотивационно-энергетический компонент. Само по себе интерактивное упражнение и является мотивацией к обучению ребенка. При выполнении интерактивных упражнений необходимо учесть несформированность мотивационно-энергетического компонента следующим образом:

1. Гимнастика для глаз (варианты: под музыку, с помощью картинок, самомассаж век).
2. Интерактивные и классические упражнения можно организовать в виде игры, а если групповая работа – то в виде конкурсных испытаний.
3. Учителю-логопеду необходимо пользоваться правильными оценочными высказываниями (прямая похвала: «Молодец!», стимуляция улучшения поведения: «Кто же у нас лучший ученик?», стимуляция деятельности: «Этот вопрос для самых сообразительных», «Если мы еще немного постараемся, у нас получится как у настоящих писателей»).

Также для компенсации недостаточности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов мы предлагаем использовать «Лестницу успеха».

На каждом логопедическом занятии на доске изображена лестница. По техническим возможностям, лестница может быть изображена на интерактивной или проектной доске (программа Microsoft PowerPoint). Пример лестницы представлен в приложении 10.

Суть «Лестницы успеха», заключается в том, что обучающийся самостоятельно или с учителем-логопедом строит ход своего занятия, в течение занятия ученик контролирует и видит этапы своей работы. В

процессе логопедического занятия учитель-логопед спрашивает ученика на каждом этапе (ступени лестницы): «Какой следующий этап нашей работы?»

Мотивацией в данном случае является последняя ступень – последний этап: «закрепление материала», который осуществляется с помощью компьютера (выполнение интерактивных упражнений, разработанных учителем-логопедом в программе LearningApps). Также на последнем этапе учитель-логопед проводит игру в мяч, либо настольную игру и др. (игры должны соответствовать тематике урока).

По первому направлению (работа по формированию и отработке навыка определения границ предложения) коррекционной работы нами были составлены такие виды упражнений:

А. «Определи границу предложения». На экране появляется упражнение, в котором обучающемуся предлагается прочитать инструкцию: «Прочитай текст и подумай, чего здесь не хватает. Вставь пропущенные знаки», после появляется текст, после каждого слова стоит белое окошечко, которое нужно оставить пустым, либо поставить точку, где это необходимо. Каждый правильный ответ выделяется зеленым цветом, каждый неправильный – красным. После проверки ребенку предлагается исправить ошибки. Изображение данного упражнения приложение Л.

По второму направлению (работа по формированию и отработке навыка деления предложения на слова) коррекционной работы нами были составлены такие виды упражнений:

Б. «Определи количество слов в предложении». На экране появляется задание: «определи количество слов в предложении», картинка с цифрами 4,5,6. Обучающемуся необходимо определить количество слов в предложении и перенести картинку в соответствующий слот с цифрой (4,5,6). Каждый правильный ответ выделяется зеленым цветом, каждый неправильный – красным. После проверки ученику предлагается исправить ошибки. Изображение данного упражнения в приложении М.

По третьему направлению (работа над слоговым анализом) коррекционной работы нами были составлены такие виды упражнений:

В. «Определи количество слогов в слове». На экране появляется 2 картинки: «корова» (3 слога), «лимон» (2 слога). Обучающимся необходимо определить, сколько слогов в картинке и переместить ее в соответствующий слот (если в слове 3 слога – перемести на картинку, где изображена корова, 2 слога – на картинку, где изображен лимон). Каждый правильный ответ выделяется зеленым цветом, каждый неправильный – красным. После проверки ученику предлагается исправить ошибки. Изображение данного упражнения в приложении Н.

По четвертому направлению (работа над звуковым анализом) коррекционной работы нами были составлены такие виды упражнений

Г. «Определи количество звуков в слове». На экране появляется задание: «определи количество звуков в слове», картинка с цифрами 4,5,6. Обучающемуся необходимо определить количество звуков в слове и перенести картинку в соответствующий слот с цифрой (4,5,6). Каждый правильный ответ выделяется зеленым цветом, каждый неправильный – красным. После проверки ученику предлагается исправить ошибки. Изображение данного упражнения в приложении П.

Также в процессе коррекционной работы по данному направлению предлагаются классические упражнения, которые предоставляются на раздаточных карточках и выполняются в рабочих тетрадях.

Карточка № 1. Прочитайте текст. Определите границы предложений. (Примерный текст: мама сварила кашу Оле девочка Оля не хотела просыпаться и продолжала лежать в постели мама будила Олю).

Карточка № 2. На карточке написано предложение, в котором все слова слитны. Обучающемуся необходимо с помощью ножниц разрезать слова и составить правильно предложение. (Пример: Петязацепилсязагвоздь, вкусахзашуршаламышка и др.).

Карточка № 3. Послушай внимательно текст. Там, где нужно поставить точку – хлопни в ладоши. (Пример: Пришла весна птицы прилетели с юга на деревьях появляются почки).

Карточка № 4. Вставьте пропущенные буквы. Подчеркните гласные красным. Разделите слова на слоги. (Пример: М_газ_н, сараф_н, соб_ка и др.)

Карточка № 6. Вставьте нужные слоги. Напишите слова, разделив их на слоги. (Пример: Мага..., Лап..., Ма...на, ...шина (слоги для справок: ша, зин, ма, ли)).

Требования к оформлению. Для оформления интерактивных упражнений необходимо учитывать цвета изображенного объекта и фона - они должны быть контрастными для облегчения восприятия.

Оформление классических упражнений: шрифт печатного текста Arial 14 кегль, междустрочный интервал 1,5 строки, цвет черный. Заголовки выделены полужирным. Раздаточные карточки на белом листе.

Мы предлагаем примерный конспект логопедического занятия по преодолению дисграфических ошибок, с учетом несформированности двух компонентов познавательной деятельности.

План-конспект группового занятия по теме: «Определение границ предложения».

Цель занятия: научить обучающихся находить границы предложения.

Оборудование: компьютер (ноутбук) с выходом в Интернет (LearningApps.org).

На предварительный этап занятия необходимо на доске начертить лестницу и под каждой ступенью прикрепить заранее подготовленные карточки на магнитах. Занятие состоит из 4 этапов, соответственно, лестница из четырех ступеней:

1. Определение темы и цели занятия (карточки в виде мишени и стрелы).
2. Пальчиковая гимнастика для подготовки руки к письму (карточка с картинкой сцепленных между собой пальцев).

3. Выполнение письменной работе на раздаточном материале.
4. Закрепление темы и рефлексия (картинка с компьютером).

Ход занятия. На доске написан текст, в котором не хватает точек и заглавных букв (наступила осень листья опадают с деревьев птицы улетают в теплые края). «Здравствуйте, ребята! Обратите внимание на доску. Прочитайте текст и скажите, что с ним не так?». Обучающиеся дают свои ответы о том, что не хватает точек и заглавных букв. «Верно, а теперь, расставив точки и написав заглавные буквы, скажите, из чего теперь состоит наш текст? (из предложений). Давайте определим с вами что такое как пишутся предложения (с заглавной буквы и точкой на конце). Как вы думаете, какая тема нашего сегодняшнего занятия?». Обучающиеся приблизительно пытаются сформулировать тему, учитель-логопед помогает им и фиксирует тему на доске: «Определение границ предложения».

Определение цели. «Ребята, чему мы будем сегодня учиться?» (находить границы предложения). Цель фиксируется на доске. «Итак, обратите внимание на нашу лестницу, скажите, можем ли мы переходить к следующему этапу?».

2 этап: пальчиковая гимнастика. Цель: подготовка пальцев руки к письму, стимулирование учеников на работу.

Учитель-логопед вновь обращается к лестнице «Ребята, какой следующий этап нашей работы?».

3 этап: письменное задание на раздаточных карточках. Каждому ученику дается карточка с текстом. Задание: раздели текст на предложения. После выполнения обучающиеся меняются карточками и проверяют друг друга.

Учитель-логопед вновь обращается к лестнице «Ребята, какой следующий этап нашей работы?».

4 этап: закрепление темы занятия. Ученики садятся за компьютеры и начинают выполнять упражнение, разработанное в LearningApps.org. «Определи границу предложения». На экране появляется упражнение, в

котором обучающемуся предлагается прочитать инструкцию: «Прочитай текст и подумай, чего здесь не хватает. Вставь пропущенные знаки», после появляется текст, после каждого слова стоит белое окошечко, которое нужно оставить пустым, либо поставить точку, где это необходимо. Каждый правильный ответ выделяется зеленым цветом, каждый неправильный – красным. После проверки ребенку предлагается исправить ошибки.

Учитель-логопед вновь обращается к лестнице «Ребята, достигли ли мы цели?». К доске приглашается один ученик и на последнюю ступень лестницы прикрепляет красный флажок – символ окончания урока.

Рефлексия. Учитель-логопед задает ученикам вопросы: чему мы сегодня учились, достигли ли цели, какие задания были самыми трудными. Ученики смотрят на лестницу и вспоминают этапы своей работы.

Таким образом, предложенное нами содержание логопедической работы будет способствовать:

- формированию навыков языкового анализа и синтеза с учетом несформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов;

- преодоление дисграфических ошибок, обусловленных несформированностью регулятивного компонента;

- преодоление дисграфических ошибок, обусловленных несформированностью мотивационно - энергетического компонента.

В качестве дальнейшей перспективы планируется апробация предложенного нами содержания логопедической работы.

Выводы по главе 2

В соответствии с целью нашего исследования, мы определили экспериментальную группу, методики исследования и базу эксперимента. Организация констатирующего эксперимента включала в себя четыре этапа:

1. Этап первичного обследования процесса письма. На данном этапе мы проанализировали письменные работы обучающихся и обнаружили общую симптоматику дисграфических ошибок. Типы ошибок мы заключили в таблицу с целью подобрать речевой материал для второго этапа.

2. Этап углубленного обследования. На специально подобранном речевом материале (диктант, предрасполагающий к проявлению дисграфических ошибок) мы углубленно изучили симптоматику дисграфических ошибок и дали качественный и количественный анализ.

3. Этап обследования навыков языкового анализа и синтеза. На данном этапе мы использовали устно-речевые пробы, где обучающимся необходимо было дать правильные ответы по нескольким разделам: языковой анализ и синтез на уровне текста, предложения, слоговой и звуковой анализ. Разделы были подобраны в соответствии с допущенными ошибками на предыдущих этапах обследования.

4. Этап обследования неречевых психических процессов. С помощью учительского опросника (стандартизированная методика, разработанная С.А. Домишкевичем) мы выявили неречевые механизмы нарушений письменной речи. На данном этапе мы обследовали сформированность мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов.

Мы проанализировали данные, полученные на всех этапах обследования, исследовали взаимосвязь дисграфических ошибок с неречевыми процессами и получили следующее: у 80% (16 человек) обучающихся обнаружена дисграфия, которая обусловлена как несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, так и мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов. У 20% (4

чел.) обучающихся были обнаружены единичные ошибки языкового анализа и синтеза, которые обусловлены как несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, так и мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов.

Полученные результаты позволяют нам определить цель логопедической работы и выделить несколько направлений по коррекции дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях навыков языкового анализа и синтеза, а также обусловленных несформированностью регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности:

1. Работа по формированию и отработке навыка определения границ предложения.
2. Работа по формированию и отработке навыка деления предложения на слова.
3. Работа по формированию и отработке навыков определения места слога в слове, определения количества слогов в слове (работа над слоговым анализом).
4. Работа по формированию и отработке навыков определения места звука в слове, определения количества звуков в слове (работа над звуковым анализом).

По каждому направлению были разработаны разные виды упражнений. При реализации логопедической работы необходимо учитывать и реализовывать поставленные цели и задачи. Нами были разработаны требования по оформлению интерактивных упражнений, а также рекомендации к оформлению раздаточных карточек с заданиями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав литературу по теме исследования, мы сделали следующие выводы:

Отсутствие самоконтроля, мотивации, низкой работоспособности, нарушение эмоционально-волевой сферы обуславливают большое количество и разнообразие ошибок в письменных работах обучающихся с задержкой психического развития.

Обучающиеся, имеющие расстройства познавательной деятельности (обучающиеся с задержкой психического развития) допускают дисграфические ошибки, механизмами которых могут служить неречевые процессы. Поэтому, для выявления симптоматики и механизмов, важно использовать не только традиционные методы логопедического обследования, такие как диктант, списывание и др., а изучить сформированность неречевых предпосылок (регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов).

В своем исследовании мы использовали следующие методы: обследование процесса письма, обследования устной речи и неречевых психических процессов (сформированность регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов).

Для того, чтобы определить механизмы дисграфических ошибок, обусловленных несформированностью навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-3 классов с ЗПР, мы организовали констатирующий эксперимент, состоящий из нескольких этапов обследования: первичное обследование процесса письма, углубленное обследование, обследование навыков языкового анализа и синтеза на уровне текста, предложения и слов и обследование неречевых психических процессов.

Для выявления механизмов дисграфических ошибок, нами были проанализированы уровни сформированности двух компонентов обучающихся, которые показали недостаточный уровень успешности. Далее,

мы проанализировали взаимосвязь между количеством дисграфических ошибок на основе навыков языкового анализа и синтеза с одной стороны и уровнями сформированности каждого компонента с другой (мотивационно-энергетического и регулятивного).

Изучив полученные данные о количестве и качественном своеобразии дисграфических ошибок, мы пришли к выводу, что у всех обучающихся данные ошибки обусловлены несформированностью неречевых процессов, об этом свидетельствуют следующие данные:

– из 80% (16 чел.) обучающихся, которые показали низкий, ниже среднего и средний уровни успешности, 60% (12 чел.) обучающихся имеют дисграфию, обусловленную как несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, так и мотивационно-энергетического компонента;

– из этих же 80% (16 чел.) обучающихся 70% (14 чел.) имеют дисграфию, обусловленную как несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, так и регулятивного компонента.

Таким образом, мы определили, что дисграфия, обусловленная исключительно несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, не проявилась ни у одного участника эксперимента.

У 80% (16 чел.) обучающихся обнаружена дисграфия, обусловленная как несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, так и мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов.

У 20% (4 чел.) обучающихся проявились единичные ошибки, обусловленные как несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, так и мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов.

Мы выделили 4 направления логопедической работы по коррекции дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях языкового анализа и синтеза, обусловленных несформированностью регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности:

1. Работа по формированию и отработке навыка определения границ предложения.

2. Работа по формированию и отработке навыка деления предложения на слова.

3. Работа по формированию и отработке навыков определения места слога в слове, определения количества слогов в слове (работа над слоговым анализом).

4. Работа по формированию и отработке навыков определения места звука в слове, определения количества звуков в слове (работа над звуковым анализом).

По каждому направлению были разработаны разные виды упражнений. При реализации логопедической работы необходимо учитывать и реализовывать поставленные цели и задачи. Нами были разработаны требования по оформлению интерактивных упражнений, а также рекомендации к оформлению карточек с заданиями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что цель достигнута, задачи реализованы. Полученные данные в ходе констатирующего эксперимента не противоречат гипотезе. В качестве дальнейшей перспективы планируется апробация предложенного нами содержания логопедической работы.

Библиография

1. Азова, О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: диссертация канд. пед. наук: 13.00.03/ Азова Ольга Ивановна. – М., – 2006. – 220 с.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. Индивидуальный подход / Т. В. Ахутина, И. О. Камардина, Н. М. Пылаева. – М., – 2015. – 56 с.
3. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика /Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М., 2001. – С.7 – 20.
4. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму /Т. В. Ахутина // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб., – 2001. – С. 195-213.
5. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – М., Академия, – 2015. – 288 с.
6. Ахутина, Т. В., Величенкова О. А., Иншакова О. Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ /Т. В. Ахутина // Человек пишущий и читающий: Проблемы и наблюдения. – СПб. – 2004. – С. 82-97.
7. Барта, К., Бендер, Л., Деламото, К. Психология детей с задержкой психического развития / О. Заширинская. – Litres, – 2019. – 210 с.
8. Безруких, М. М. Психофизиологические критерии трудностей обучения письма и чтению у школьников младших классов / М. М. Безруких, О. Ю. Крещенко // Актуальные проблемы логопедической практики. – СПб., 2004. – С. 247-253.

9. Безруких, М. М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей. Российская государственная библиотека / М. М. Безруких. – Спб., «Академия». – 2005. – № 1. – С. 68-77.
10. Буковцева, Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с ЗПР / Н. И. Буковцева // Практическая психология и логопедия. – М., Издательство «Коррекционная педагогика». – 2015. – № 2 (9). – С. 23-31.
11. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова, В. И. Лубовской, Н. А. Цыпина. – М., Педагогика. – 1984. – 256 с.
12. Волкова, Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития / Л. С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. науч. тр. РГПУ им. А.И. Герцена. – Спб., Образование. – 1992. – С. 27-29.
13. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: диссертация канд. пед. наук: 13.00.03/ Волоскова Наталья Николаевна. – М., – 1996. – 158 с.
14. Воропаева, И. Н. Дисграфия - профилактика и коррекция // Вестник науки и образования. – 2019. – № 20-1 (74). – С. 86-88.
15. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М., – 1956. – С. 267.
16. Выготский, Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский. – М., – 1982. Т. 2. – С. 211.
17. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М., – 1956. – 519 с.
18. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О. Е. Грибова. - М., Айрис-пресс. – 2005. – 96 с.
19. Грушевская, М. С. Дисграфия у младших школьников: автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук. — М., – 1982. – 19 с.

20. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму: формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. – М., – 1959. – 264 с.
21. Домишкевич, С. А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и психологическом консультировании / С. А. Домишкевич // Монография. Часть 1. Функционально-уровневый подход в психолого - педагогической диагностике. – Иркутск, –2002. – 40 с.
22. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина. – М., Педагогика, – 1984. – 284 с.
23. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М., ВЛАДОС, – 2015. – 335 с.
24. Защирина, О. В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие; Хрестоматия.-Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.,– 2015. – 168 с.
25. Ивановская, О. Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки : метод. пособие / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко. – СПб., – 2019. – 544 с.
26. Иншакова, О. Б., Иншакова, А. Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – М., – 2003. – № 1-2 (4-5). – С. 37-41.
27. Калмыкова, З. И. Отстающие в учении школьники // Проблемы психического развития. – М., – 1986. – С. 9-84.
28. Каше, Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М., – 1966. – С. 15-60.
29. Козырева, О. А., Решетникова, О. А. Выявление дисграфии у учащихся 3 классов общеобразовательной школы: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Крск., – 2016. – 164 с.

30. Киселева, В. А. Выявление предпосылок нарушений письменной речи у дошкольников с ЗПР / В. А. Киселёва // Дефектология. – Спб., – 2015. – №6. – С.41-47.
31. Корнев, А. М. Нарушения чтения и письма у детей / А. М. Корнев. - СПб., – 2003. – 330 с.
32. Костакова, Е. А. Комплексный подход к коррекции дисграфии в логопедической практике // Интернаука. – М., – 2020. – № 34 (163). – С. 9-10.
33. Кузичева, Е. С. Профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.С. Кузичева // СПб., – 2016. – 308 с.
34. Кузнецов, И. А. Нарушения поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис. канд. мед. наук. – М., – 1996. – 19 с.
35. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М., – 2004. – С. 223.
36. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р. И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М., Издательство Московского социально-гуманитарного института, – 2004. – С. 132 –140.
37. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В. В. Лебединский. – М., Издательство Московского университета, – 1985. – 88 с.
38. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е Левина. – М., изд. Академии пед. наук РСФСР. – 1961. – 312 с.
39. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М., Изд-во Института практической психологии НПО «МОДЭК», – 2001. – 448 с.
40. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М., Изд-во АПН РСФСР, – 1950. – 352 с.

41. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М., – 1962. – 431с.
42. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. М., – ВЛАДОС, – 2002. – 680 с.
43. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – М., Издательство ГНОМ и Д, – 2006. – 213 с.
44. Мальцева, Е. В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 / Мальцева Екатерина Васильевна. – М., –1991. – 23 с.
45. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина // М., Владос, – 2003. – С. 303.
46. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации / А. В. Мамаева // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – 2015. –118 с.
47. Обухова, Н. А. Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма / Н. А. Обухова // Школьный логопед, 2011. № 2. С.41-44.
48. Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекция: учебное пособие / Под ред. О. Б. Иншаковой. – М., МПСИ, – 2001. – 240 с.
49. Полуяхтова, М. Ю., Попцова, Е. Ю., Основные положения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (от 19.12.2014 года приказ № 1598). Проблемы, перспективы его введения // Педагогический опыт: теория, методика, практика: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. – М., – 2016. – №. 3. – С. 23.
50. Приказ от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <https://base.garant.ru/70862366/#friends> (дата обращения: 02.12.2018).

51. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., – 2004. – 713 с.
52. Рябова, О. В. Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников // Специальное образование. – М., –2015. – №.2. – 23 с.
53. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М., Владос, – 1997. – 213 с.
54. Садовникова, И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М., Просвещение, – 1972. – 206 с.
55. Спирова, Л. Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова // Дефектология. – М., – 1988. – № 5. – С. 31.
56. Тараканова, А. А. Специфические особенности мыслительных операций у младших школьников с нарушениями письма. Сибирский педагогический журнал. – 2016. – №5. – С. 139-145.
57. Тараканова, А. А. Формирование операций анализа и синтеза у младших школьников с нарушениями письма / А. А. Тараканова / Практическая психология и логопедия. М., – 2015. – № 5. - С. 44-48
58. Токарева, О. А. Расстройство письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению / О. А. Токарева // Патология речи (ученые записки) / Под ред. С. С. Ляпидевского. – М., Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, – 1971. – С. 63-98.
59. Ульенкова, У. В. Дети с нарушениями развития: хрестоматия: учебное пособие для слушателей специальных факультетов по переподготовке работников образования по направлению "Психология" / Под ред. В. М. Астапова. – М., – 1995. – С. 93-102.
60. Усанова, О. Н. Дети с проблемами психического развития / О. Н. Усанова. – М., НПЦ "Коррекция", – 1995. – 208 с.
61. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М., Просвещение, – 1989. – 223 с.

62. Хватцев, М. Е. Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии. – М., – 2003. – С.113-120.
63. Хоршева, Н. А. Особенности взаимосвязи некоторых компонентов сенсомоторики с коммуникативной функцией речи у младших школьников с задержкой психического развития: автореферат дис. канд псих. наук : 19.00.10 / Хоршева Н.А. Нижний Новгород. – 2015. – 26 с.
64. Шамарина, Е. В. Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения. – М., – 2015. – С. 80.
65. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М.: "Юристь", – 2001. – 256 с.
66. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. – М., ИНТОР, –1998. – 112 с.
67. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М., Просвещение, – 1984. 59 с.
68. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Яструбинская Е. А. // Логопедия, – 2004. – № 2. – С. 60-70.
69. Barta K. Primary school children with mental retardation / K. Barta. –L., Routledge, – 2003.
70. Fairfield L. Underperforming children with hereditary delayed development / L. Fairfield. – L., Routledge, – 2006

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Исследование состояния письменной речи на материале диктантов

Речевой материал - тексты диктантов "На даче" (2-3 класс)

На даче

Стояли теплые деньки. Наша дача была у моря. Дул морской ветерок. Утром мы пришли в сад. Там цвели красные маки. Рядом душистые розы. В цветах блестели капельки росы. На ягодных кустах зрели сочные плоды. У крыльца спал кот Мурзик. За нашей дачей был красивый лес. В лесу мы собирали цветы и ягоды. На полянке у леса бегал заяц. Как хорошо проводить лето на даче.

(По С. Романовскому)

Таблица анализа. Этап 1

№	ФИО	Диктант в классных работах / специально подобранный диктант											
		Определение границ предложений		Слитное написание слов, предлогов		Раздельное написание частей слова, отдельное написание приставки от слова		Пропуски, добавления, перестановка слогов		Пропуски согласных при их стечении		Пропуски гласных	
1	Лариса К.	+	2	-	1	-		-		-		-	
2	Арина Д.	+	3	+	4	-		+	1	-		-	
3	Кирилл К.	++	10	++	6	-		-		-		+	1
4	Сереза М.	++	12	+	3	-		-		+		-	
5	Влад С.	++	8	-	1	-		+		-		-	1
6	Яна Ш.	+	4	-	2	-		-		-		-	
7	Лев К.	+	4	-		-		-		-		-	
8	Максим М.	+	2	-		-		+	1	-		-	
9	Ариана Т.	+	3	+	2	-		+	1	+	1	++	2
10	Оля Б.	-		-		+	3	-		-		-	
11	Ксюша В.	-	2	+	4	-		-		-		-	
12	Алина К.	+	2	+	4	+		+	1	-		-	
13	Даша Ш.	-	1	++	4	-		+	2	+	1	+	1
14	Максим З.	+	5	+	2	-		-		-		+	1
15	Саша Т.	-		++	5	-		-		+		+	
16	Давид Д.	++	5	++	6	-		-		-		-	
17	Юля П.	+		+	4	-		-		-		-	
18	Андрей З.	-	3	+	4	-		-		-		-	
19	Стас К.	++	8	+	2	+	2	-		-		-	
20	Саша Я.	-	3	-		-		-		-		-	

«++» – множественные ошибки, «+» – единичные ошибки, «-» – нет ошибок.

Протокол обследования навыков языкового анализа и синтеза

Дата обследования _____

Ф.И. _____

Возраст _____

Оценка:

3 – выполнено верно

2 – самокоррекция

1 – правильный ответ после организующей помощи

0 – неправильный ответ после организующей помощи

I. Языковой анализ и синтез на уровне текста	
<p>Требования к оформлению. Предлагаемый текст должен быть напечатан на отдельном листе. Шрифт: Arial; 16 кегель.</p> <p>Инструкция: Хлопни в ладоши там, где нужно поставить точку.</p>	Оценка за каждое предложение
<p><i>наступила ночь жители леса спешат на добычу волк вышел из чащи и побрел к деревне из норы вылезла лисица в глубине леса собрались зайцы вот снежный ком упал с еловой ветки</i></p>	1
	2
	3
	4
	5
	6
	мах: 18 баллов
II. Языковой анализ на уровне предложения	
<p>Инструкция: Сколько слов в предложении? Посчитай.</p>	Оценка
<p>1. <i>Стояла теплая зима;</i></p>	1
<p>2. <i>Петя зацепился за гвоздь;</i></p>	2
<p>3. <i>Мама посадила цветы в горшок;</i></p>	3
<p>4. <i>В кустах зашуршала мышка;</i></p>	4
<p>5. <i>Ночью все звери спрятались по норам;</i></p>	5
<p>6. <i>Маша покормила кур и ушла на прогулку.</i></p>	6
	мах: 18 баллов
III. Слоговой анализ	
<p>Инструкция: Посчитай слоги</p>	Оценка

1.	- Сколько слогов в слове ЛЕТО?	1
2.	- Какой первый слог в слове ЛЕТО?	2
3.	- Сколько слогов в слове ТАНКИСТ?	3
4.	- Какой второй слог в слове ТАНКИСТ	4
5.	- Сколько слогов в слове ЯСНЫЙ	5
6.	- Какой второй слог в слове ЯСНЫЙ	6
7.	- Сколько слогов в слове АБРИКОС	7
8.	- Какой третий слог в слове АБРИКОС	8
9.	- Сколько слогов в слове БРОШКА	9
10.	- Какой первый слог в слове БРОШКА	10
		мах: 30 баллов
IV. Звуковой анализ		
Инструкция: Посчитай звуки		Оценка
1.	- Сколько звуков в слове БРАТ	1
2.	- Какой первый звук в слове БРАТ	2
3.	- Сколько звуков в слове ВСТРЕЧА?	3
4.	- Какой звук идет после звука [т] в слове ВСТРЕЧА?	4
5.	- Сколько звуков в слове ТАКСИСТ?	5
6.	- Назови гласные звуки в слове ТАКСИСТ	6
7.	- Сколько звуков в слове ЧЕЛОВЕК?	7
8.	- Какой третий звук в слове ЧЕЛОВЕК?	8
9.	- Сколько звуков в слове ТРАКТОР?	9
10.	- Какой звук идет после звука [к] в слове ТРАКТОР?	10
		мах: 30 баллов
ИТОГО:		мах: 96 баллов

Учительский опросник для выявления сформированности различных
компонентов познавательной деятельности

Авторы: Е.Л. Шепко, С.А. Домишкевич

Ф.И.О. _____

Дата рождения/возраст: _____

Образовательное учреждение: _____

Учитель: _____

Регулятивный компонент			
1	<i>При восприятии инструкции к выполнению заданий репродуктивного характера</i>		
а	Воспринимает только указания на конкретные действия (1)		
б	Частично воспринимает инструкцию или не полностью ее удерживает и нуждается в отдельных указаниях на каждом этапе (2)		
в	Инструкцию воспринимает полностью и придерживается ее до конца задания (3)		
2	<i>Предварительная ориентировка в условиях самостоятельного выполнения задания</i>		
а	Отсутствует (1)		
б	Неполная, что приводит к ошибкам и затруднениям (2)		
в	Полная и достаточная для самостоятельного решения задач (3)		
г	Детальная, что позволяет выполнять задание наиболее быстрым и рациональным способом (4)		
3	<i>Ученик при выполнении отдельных видов учебных заданий</i>		
а	Требует постоянного руководства со стороны учителя (1)		
б	Требует эпизодического руководства со стороны (2)		
в	Может самостоятельно выполнить стандартные задания (3)		
г	Самостоятельно выполняет нестандартные, творческие задания (4-5)		
4	<i>В ходе выполнения учебных заданий</i>		
а	Не контролирует правильность действий и не может оценить правильно результат своей работы (1)		
б	Правильность текущей работы не контролирует, но может оценить итоговые результаты (2)		
в	Контролирует правильность текущей работы и адекватно оценивает ее результаты (3)		
г	Может контролировать процесс и результат работы другого ученика (4)		
5	<i>При указании или обнаружении ошибок</i>		
а	Не может их самостоятельно исправить (1-2)		
б	Самостоятельно их исправляет (3)		

в	Ошибок практически не встречается (4)		
б	Любит выполнение нестандартных, проблемных и творческих заданий, проявляет настойчивость и самостоятельность в их выполнении (5)		
Мотивационно-энергетический компонент			
1	<i>Работоспособность ребенка на уроке</i>		
а	Кратковременная, неустойчивая, пытается работать только в эмоционально-положительные моменты, признаки утомления появляются и во время внеурочных мероприятий (1)		
б	Признаки утомляемости проявляются только в учебной деятельности, к концу практически каждого урока (2)		
в	Признаки утомления наблюдаются только в случае нарушения режима дня, после перенесенных соматических заболеваний, при выраженных эмоциональных перегрузках (3)		
г	Высокая, устойчивая (4-5)		
2	<i>Темп деятельности на уроке</i>		
а	Низкий, не успевает за классом, периодически отказывается от деятельности (1)		
б	Иногда нормальный, возрастной, иногда значительно ниже, может быть высоким, но при низком качестве (2)		
в	Обычно нормальный, возрастной (3)		
г	В целом выше среднего, снижение может быть обусловлено характерологическими особенностями (4)		
3	<i>Продуктивность деятельности</i>		
а	Низкая, большинство заданий остается невыполненным или выполненным с большим количеством ошибок (1)		
б	Недостаточная, большинство заданий выполняется с ошибками (2)		
в	Достаточная, выполняет все задания урока с небольшим количеством ошибок (3)		
г	Высокая, в ходе урока приходится давать дополнительные задания на карточках (4-5)		
4	<i>Устойчивость внимания</i>		
а	Низкая, постоянно отвлекается (1)		
б	Недостаточная, зависит от эмоциональной окраски материала (2)		
в	Достаточная, но при неинтересном материале отвлекается (3)		
г	Высокая, даже при неинтересной работе (4)		
5	<i>Произвольность поведения</i>		
а	Низкая, следует собственным желаниям (1)		
б	Недостаточная, выполняет задания только под контролем взрослого (2)		
в	Достаточная на уроках, но домашние задания выполняет чаще		

	после напоминания при трудностях всегда идет к родителям (2)		
г	Высокая, самостоятельно приступает к выполнению домашних заданий, при затруднениях пытается справиться сам (4)		
б	<i>Реакция на успехи и неудачи</i>		
а	Неадекватная, реагирует на обращение взрослого (1)		
б	Неустойчивая, но порицание реагирует уходом от деятельности (2)		
в	Адекватная, в ответ на замечание мобилизует усилия (3)		
7	Наивысшую работоспособность показывает в наиболее сложных, творческих видах работы (5)		
	ИТОГО		

Таблица анализа. Этап 2.

№	ФИО	Языковой анализ и синтез							Недописание буквы в конце слова, пропуск ислов	Недописание элементарное	Всего ошибок	Всего оп.яз.а н. и син.	Уровень успешности	
		Определение границ предложений	Слитное написание слов, предлогов	Раздельное написание частей слова, отдельное написание приставки от слова	Пропуски, добавления, перестановка слогов	Антиципации, персеверации	Пропуски и согласных при их стечении	Пропуски и гласных						
1	Лариса К.	2	1							3	3	выше среднего		
2	Арина Д.	3	4		1				2	10	8	ниже среднего		
3	Кирилл К.	10	6			1		1	5	2	25	18	низкий	
4	Сереза М.	12	3						3		18	15	низкий	
5	Влад С.	8	1					1	2		12	10	ниже среднего	
6	Яна Ш.	4	2								6	6	средний уровень	
7	Лев К.	4				1					5	5	средний уровень	
8	Максим М.	2			1					1	4	3	выше среднего	
9	Ариана Т.	3	2		1			1		2	1	10	9	ниже среднего
10	Оля Б.			3					1		4	3	выше среднего	

11	Ксюша В.	2	4								6	6	средний уровень
12	Алина К.	2	4		1				1		8	7	средний уровень
13	Даша Ш.	1	4		2		1	1	2		11	9	ниже среднего
14	Максим З.	5	2					1	2		11	7	средний
15	Саша Т.		5						1		6	5	средний уровень
16	Давид Д.	5	6							2	13	11	ниже среднего
17	Юля П.		4						1		5	4	средний уровень
18	Андрей З.	3	4								7	7	средний уровень
19	Стас К.	8	2	2							12	12	низкий
20	Саша Я.	3							1	1	5	3	выше среднего

Таблица анализа (распределение по уровням) Этап 2.

№	ФИО	Ошибки на уровне текста	уровень успешности	Ошибки на уровне предложения	уровень успешности	Ошибки слогового анализа	уровень успешности	Ошибки звукового анализа	уровень успешности
1	Лариса К.	2	средний	1	средний		выше среднего		выше среднего
2	Арина Д.	3	ниже среднего	4	ниже среднего	1	средний		выше среднего
3	Кирилл К.	10	низкий	6	ниже среднего		выше среднего	1	средний
4	Сережа М.	12	низкий	3	ниже среднего		выше среднего		выше среднего
5	Влад С.	8	низкий	1	средний		выше среднего	1	средний
6	Яна Ш.	4	ниже среднего	2	средний		выше среднего		выше среднего
7	Лев К.	4	ниже среднего		выше среднего		выше среднего		выше среднего
8	Максим М.	2	средний		выше среднего	1	средний		выше среднего
9	Ариана Т.	3	ниже среднего	2	средний	1	средний	3	ниже среднего
10	Оля Б.		выше среднего	3	ниже среднего		выше среднего		выше среднего
11	Ксюша В.	2	средний	4	низкий		выше среднего		выше среднего
12	Алина К.	2	средний	4	низкий	1	средний		выше среднего
13	Даша Ш.	1	средний	4	низкий	2	средний	2	средний
14	Максим З.	5	низкий	2	средний		выше среднего	1	средний
15	Саша Т.		выше среднего	5	низкий		выше среднего		выше среднего
16	Давид Д.	5	низкий	6	низкий		выше среднего		выше среднего
17	Юля П.		выше среднего	4	ниже среднего		выше среднего		выше среднего
18	Андрей З.	3	ниже среднего	4	ниже среднего		выше среднего		выше среднего
19	Стас К.	8	низкий	4	ниже среднего		выше среднего		выше среднего
20	Саша Я.	3	ниже среднего		выше среднего		выше среднего		выше среднего

Анализ устно-речевых проб. Этап 3

№	ФИО	Языковой анализ								Всего
		Ошибки на уровне текста	Уровень успешности	Ошибки на уровне предложения	Уровень успешности	Слоговой анализ	Уровень успешности	Звуковой анализ	Уровень успешности	
1	Лариса К.	9	ниже среднего	16	выше среднего	23	выше среднего	17	средний	65
2	Арина Д.	6	ниже среднего	10	средний	8	ниже среднего	26	выше среднего	50
3	Кирилл К.	6	ниже среднего	9	ниже среднего	20	средний	20	средний	55
4	Сережа М.	9	ниже среднего	18	выше среднего	27	выше среднего	18	средний	72
5	Влад С.	10	средний	16	выше среднего	27	выше среднего	25	выше среднего	78
6	Яна Ш.	9	ниже среднего	18	выше среднего	8	ниже среднего	28	выше среднего	63
7	Лев К.	15	выше среднего	18	выше среднего	17	средний	30	выше среднего	80
8	Максим М.	18	выше среднего	5	ниже среднего	27	выше среднего	25	выше среднего	75
9	Ариана Т.	18	выше среднего	14	средний	6	ниже среднего	13	ниже среднего	51
10	Оля Б.	11	средний	10	средний	27	выше среднего	25	выше среднего	73
11	Ксюша В.	12	средний	14	средний	27	выше среднего	25	выше среднего	78

12	Алина К.	15	выше среднего	12	средний	20	средний	23	выше среднего	70
13	Даша Ш.	14	средний	10	средний	18	средний	20	средний	62
14	Максим З.	6	ниже среднего	16	выше среднего	27	выше среднего	25	выше среднего	74
15	Саша Т.	18	выше среднего	9	ниже среднего	25	выше среднего	20	средний	72
16	Давид Д.	9	ниже среднего	9	ниже среднего	22	средний	20	средний	60
17	Юля П.	18	выше среднего	8	ниже среднего	22	средний	19	средний	67
18	Андрей З.	9	ниже среднего	8	ниже среднего	20	средний	22	средний	59
19	Стас К.	6	ниже среднего	9	ниже среднего	27	выше среднего	30	выше среднего	72
20	Саша Я.	14	средний	15	выше среднего	25	выше среднего	27	выше среднего	81

Анализ компонентов познавательной деятельности. Этап 4

№	ФИО	Регулятивный компонент							Уровень успешности	Мотивационно-энергетический компонент							Уровень успешности	
		1	2	3	4	5	6	всего		1	2	3	4	5	6	7		всего
1	Лариса К.	3	2	3	2	3	3	16	средний	3	1	2	3	3	2	3	17	Средний
2	Арина Д.	2	2	2	2	3	2	13	Ниже среднего	2	2	2	2	2	2	2	14	Ниже среднего
3	Кирилл К.	1	2	2	2	1	1	9	Ниже среднего	1	1	1	2	1	1	2	9	Ниже среднего
4	Сереза М.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий	2	1	2	1	1	1	2	10	Ниже среднего
5	Влад С.	2	2	2	3	3	3	15	Средний	3	2	2	1	2	3	2	15	Средний
6	Яна Ш.	2	2	2	2	2	2	12	Ниже среднего	3	2	2	2	2	2	3	16	Средний
7	Лев К.	3	2	2	2	2	2	13	Ниже среднего	2	3	2	2	3	2	2	16	Средний
8	Максим М.	3	2	3	3	3	4	18	Средний	3	4	2	2	3	3	2	19	Средний
9	Ариана Т.	1	1	1	1	1	1	6	низкий	1	1	2	1	1	1	1	8	Ниже среднего
10	Оля Б.	2	2	2	2	3	2	13	Ниже среднего	3	3	3	3	3	2	1	18	Средний
11	Ксюша В.	2	2	2	2	2	3	13	Ниже среднего	2	1	1	1	1	1	1	8	Ниже среднего
12	Алина К.	2	2	2	2	2	2	12	Ниже среднего	1	2	1	1	1	2	1	9	Ниже среднего
13	Даша Ш.	2	1	1	1	1	2	8	Ниже среднего	2	2	1	1	1	1	3	11	Ниже среднего
14	Максим З.	2	2	3	2	2	2	13	Ниже среднего	1	2	1	1	3	2	1	11	Ниже среднего
15	Саша Т.	2	2	2	2	2	2	12	Ниже	2	2	2	2	2	2	2	14	Ниже

									среднего									среднего
16	Давид Д.	1	2	1	2	2	1	9	Ниже среднего	2	1	2	2	2	2	1	12	Ниже среднего
17	Юля П.	3	3	3	3	3	4	19	Средний	4	3	2	2	3	3	3	20	Средний
18	Андрей З.	2	1	2	2	2	1	10	Ниже среднего	2	2	2	2	1	1	1	11	Ниже среднего
19	Стас К.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий	1	1	3	2	2	1	2	12	Ниже среднего
20	Саша Я.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий	3	2	2	2	2	2	2	15	Средний

Таблица анализа

№	ФИО	Навыки яз.анализа и синтеза	Письменные работы				Обследование навыков языкового анализа и синтеза				Мотивационно- энергетический компонент (уровень сформи - рованности)	Регулятивный компонент (уровень сформи - рованности)
			Ошибки на уровне текста	Ошибки на уровне предложения	Ошибки слогового анализа	Ошибки звукового анализа	Ошибки на уровне текста	Ошибки на уровне предложения	Ошибки слогового анализа	Ошибки звукового анализа		
1	Лариса К.	выше среднего	средний	средний	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	средний	средний	Средний
2	Арина Д.	ниже среднего	ниже среднего	ниже среднего	средний	выше среднего	ниже среднего	средний	ниже среднего	выше среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
3	Кирилл К.	низкий	низкий	ниже среднего	выше среднего	средний	ниже среднего	ниже среднего	средний	средний	Ниже среднего	Ниже среднего
4	Сереза М.	низкий	низкий	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	средний	Низкий	Ниже среднего
5	Влад С.	ниже среднего	низкий	средний	выше среднего	средний	средний	выше среднего	выше среднего	выше среднего	Средний	Средний
6	Яна Ш.	средний	ниже среднего	средний	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	выше среднего	ниже среднего	выше среднего	Ниже среднего	Средний
7	Лев К.	средний	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	выше среднего	выше среднего	выше среднего	средний	выше среднего	Ниже среднего	Средний
8	Максим М.	выше среднего	средний	выше среднего	средний	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	Средний	Средний
9	Ариана Т.	ниже среднего	ниже среднего	средний	средний	ниже среднего	выше среднего	средний	ниже среднего	ниже среднего	низкий	Ниже среднего
10	Оля Б.	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	средний	средний	выше среднего	выше среднего	Ниже среднего	Средний
11	Ксюша В.	средний	средний	низкий	выше среднего	выше среднего	средний	средний	выше среднего	выше среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
12	Алина К.	средний	средний	низкий	средний	выше среднего	выше среднего	средний	средний	выше среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
13	Даша	ниже	средний	низкий	средний	средний	средний	средний	средний	средний	Ниже среднего	Ниже среднего

	Ш.	среднего										
14	Максим З.	средний	низкий	средний	выше среднего	средний	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	выше среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
15	Саша Т.	средний	выше среднего	низкий	выше среднего	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	выше среднего	средний	Ниже среднего	Ниже среднего
16	Давид Д.	ниже среднего	низкий	низкий	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	ниже среднего	средний	средний	Ниже среднего	Ниже среднего
17	Юля П.	средний	выше среднего	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	средний	средний	Средний	Средний
18	Андрей З.	средний	ниже среднего	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	ниже среднего	средний	средний	Ниже среднего	Ниже среднего
19	Стас К.	низкий	низкий	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	ниже среднего	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	Низкий	Ниже среднего
20	Саша Я.	выше среднего	ниже среднего	выше среднего	выше среднего	выше среднего	средний	выше среднего	выше среднего	выше среднего	Низкий	Средний

Интерактивное упражнение «Определи границы предложения»

learningapps.org/create/new=140#preview

Поиск Все упражнения Новое упражнение Мои классы Мои упражнения

"Определи границы предложения"

ночь жители леса спешат на
добычу волк чащи и
побрел норы
вылезла глубине леса
собрались тишина
только легкий ветер качает вершины
сосен вот снежный ком упал
с еловой ветки зайцы испугались
и умчались в чащу.

Задание
Прочитай текст. Правильно расставь точки.
OK

Интерактивное упражнение «Определи количество слов в предложении»

learningapps.org/create/new=00#preview

Поиск Все упражнения Новое упражнение Мои классы Мои упражнения

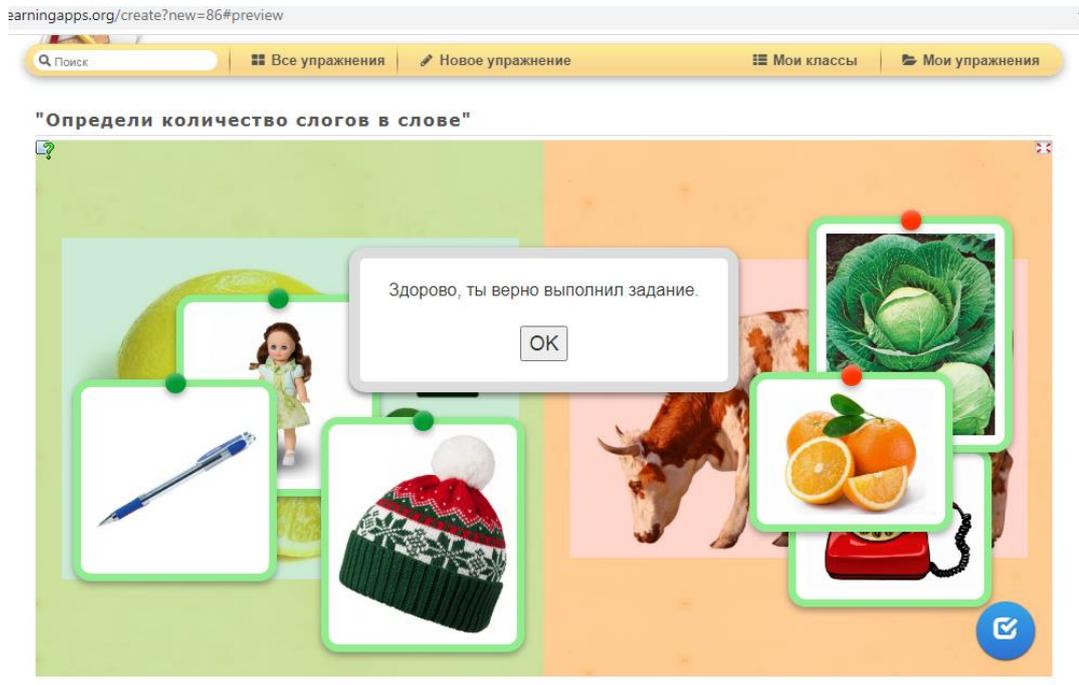
"Определи количество слов в предложении"

4 5 6

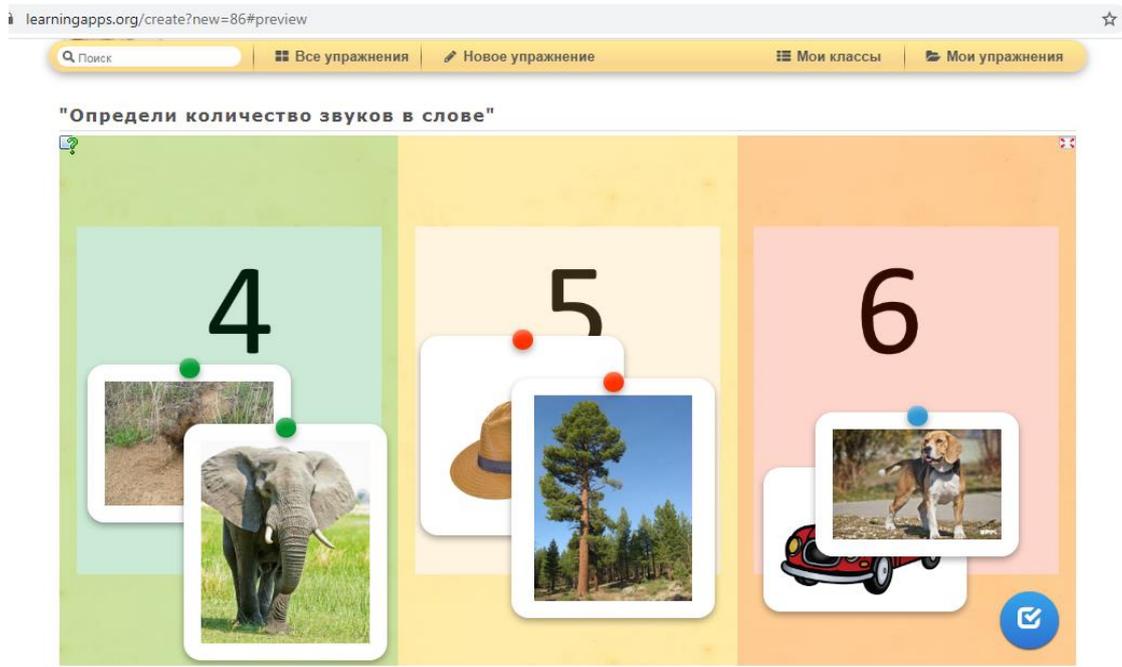
Рыжий кот запрыгнул на окно.

Вяжикележаликаран дашистетрадами

Интерактивное упражнение «Определи количество слогов в слове»



Интерактивное упражнение «Определи количество звуков в слове»



«Лестница успеха»



Диктоант

"На даче"

Стоят тёплые денёчки. Нежно дач^а была у
 моря. Дул морской ветерок. Утром мы пришли
 в сад. Там^у были красивые маки. Рядом дули^и восточные
 розы. ~~У~~^В ветях^х росли^х камелии^и розы. Над^в соседних
 кустом зрели^в сочные плоды. У^е крыльца^{бу} жила^{спал} кот
 Мурзик. За^в забором дачи был красивый
 лес. В^у лесу мы собирали^и грибы и ягоды.
 На^в даче была^и баня. Как хорошо проводить
 лето на даче.

Диктант

« На даче ».

Стали тёплые деньки. Наша дача
была у моря. Дул морской ветерок.
Утром мы пришли в сад. Там были красивые
маки. Рядом душистые розы.

В цветах блестели капельки росы.

На эднелом кусте зрели сочные
ягоды. У крыльца спал кот Мурзик.

За нашей дачей был красивый лес.
В лесу мы садили цветы и ягоды.

На полянке у леса белая заяц.

Как хорошо проводить время на даче.