

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

Кузнецов Василий Владимирович

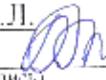
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Механизмы, обуславливающие дисграфические ошибки языкового анализа и синтеза у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по разработке и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

22.11.2021 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

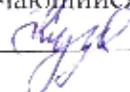
22.11.2021 
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

22.11.2021 
(дата, подпись)

Обучающийся Кузнецов В.В.

 22.11.2021

Красноярск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1: Анализ литературных источников по проблеме дисграфии у младших школьников.....	7
1.1 Анализ существующих подходов к пониманию механизмов дисграфии.....	7
1.2. Особенности нарушения письма при умственной отсталости.....	16
1.3. Обзор методик логопедической работы по преодолению дисграфии	23
Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей дисграфических ошибок у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью	30
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	30
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	38
2.3. Содержание логопедической работы по преодолению дисграфии на основе нарушений языкового анализа и синтеза у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью	51
Заключение	57
Библиография	60
Приложение	66

Введение

Актуальность: Многие исследователи, занимающиеся проблемами нарушения письменной речи умственно отсталых школьников отмечают высокое распространение ошибок, которые традиционно определяются, как ошибки языкового анализа и синтеза. С позиции общепринятой в настоящее время классификации дисграфий, данные проявления объясняются, как ошибки языкового анализа и синтеза. С позиции общепринятой в настоящее время классификации дисграфии данные проявления объясняются как ошибки языкового анализа и синтеза. Но с позиции нейропсихологического подхода механизм этих ошибок объясняется нарушением функции программирования, регулирования и контроля. Такие исследователи как Т.В. Ахутина., А.Н. Корнев., И.Н. Садовникова., А.Л. Сиротюк полагают, что это является ведущим механизмом нарушений письма у обучающихся с умственной отсталостью. Выявление ведущего механизма, позволит разработать эффективное содержание работ по преодолению данных ошибок. Работа построенная с учетом механизмов нарушений будет более продуктивной при коррекционных занятиях, поэтому проблема выявления механизмов ошибок нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с легкой умственной отсталостью приобретает особую актуальность. Необходимость решения этих вопросов, также объясняется увеличением количества обучающихся с легкой умственной отсталостью и большой распространенностью среди учащихся с легкой умственной отсталостью нарушений овладения письменной речью.

Таким образом, в работах различных исследователей выявлены противоречия в понимании механизмов ошибок проявляющихся в пропусках, перестановках, заменах, добавлениях букв у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Таким образом, проблема выявления механизмов дисграфических ошибок, обуславливающих нарушение языкового анализа и синтеза у младших школьников с умственной отсталостью приобретает особую актуальность.

Объект исследования: письмо обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Предмет исследования: особенности и механизмы дисграфических ошибок, у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Цель исследования: Выявить особенности и механизмы дисграфических ошибок языкового анализа и синтеза у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Гипотеза:

1) Существует связь между дисграфическими ошибками на пропуски и добавления букв, слогов, слитное написание предлогов, не соблюдение границ предложения, у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью и несформированностью мотивационно-энергетического и регуляторного компонента познавательной деятельности с другой стороны.

2) Выявленные особенности и механизмы ошибок позволит определить дифференцированное содержание и приемы логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у обучающихся.

Задачи:

1. Определить степень разработанности проблемы в психолого-педагогической и логопедической литературе.

2. Выявить особенности и степень выраженности дисграфических ошибок и сформированности навыков языкового анализа и неречевых психических процессов у обучающихся.

3. Выявить связь между дисграфическими ошибками языкового анализа и несформированностью навыков языкового анализа в устной речи и неречевых психических процессов.

4. Определить дифференцированное содержание логопедической работы с учетом несформированности мотивационно-энергетического и регуляторного компонентов.

Методологическая и теоретическая основа: в работе рассматривались несколько нейропсихологических положений, таких как, понимание локализации письма одной из сложнейших высших психических функций как функциональной системы. Учение о трех функциональных блоках работы мозга А.Р. Лурия. Положения о психологической структуре и операциях процесса письма. Связь речи с другими сторонами психики. Поэтапное формирование умственных действий теория П.Я. Гальперия.

Методы исследования: определялись в соответствии с целями, задачами и гипотезой исследования.

Теоретические методы: анализ литературных источников по проблеме исследования, изучение документации, письменные работы.

Эмпирические методы: наблюдение, индивидуальный констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов эксперимента, анализ анкет педагогов.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и дополнении имеющихся теоретических данных о симптоматике и механизмах дисграфических ошибок у учащихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Практическая значимость заключается в том, что предложенное нами методическое обеспечение может быть использовано в практической работе логопедами.

Организация исследования. Анализ проводился в двух средних школах Красноярского края. Чтобы провести эксперимент, нами была составлена экспериментальная группа с легкой умственной отсталостью из 10 учащихся 3-4 классов. При формировании опытной группы брались за основу схожие нарушения (дефекты) и обучение по адаптированной

образовательной программе для учащихся с легкой умственной отсталостью.

Не допуском для определения в группу эксперимента являлось начало обучения по АООП для учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) меньше чем за три месяца до старта эксперимента.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа.

I этап: изучение, оценивание литературы, проработка задач и формулирование цели, определение предмета, объекта, гипотезы и места исследования, разработка методик констатирующего эксперимента, подбор испытуемых.

II этап: проведение констатирующего этапа эксперимента.

III этап: анализ результатов подтверждающего эксперимента, оформление результатов эксперимента и составление дидактической рекомендации.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в научно-практических конференциях и семинарах (2018г.)
- публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научно-практических конференциях и семинарах (2019г.).

По научной диссертации опубликовано 2 статьи.

Структура и объем работы. Работа включает в себя введение, 2 главы, заключение, список используемой литературы из 72 источников. В работе отображены: 1 схема, 5 гистограмм, 3 таблицы. Так же вошли 8 приложений, в которых отображены результаты исследования, упражнения с дидактическим материалом.

Глава 1 АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

1.1 Анализ существующих подходов к пониманию механизмов дисграфии

По данным современных ученых, письмо является предметом изучения различных наук: лингвистики, психологии, физиологии, нейропсихологии, нейрофизиологии, психофизиологии, логопедии и других.

Сложной формой речевой деятельности является письмо.

Отличие письма от устной речи состоит в его образовании и пути развития. Письмо отличается от устной речи по своему образованию и пути развития, по входящим психологическим операциями [19, 26, 36]

Одна из основных трудностей в овладении письмом связана с тем, что обучающемуся необходимо перейти от звукового образа речи к абстрактной, то есть от словесного образа к представлению. Способность развития письменного навыка с начала развития выступает, как осознанные действия, контролируемые ребенком и только потом, автоматизировавшись, письмо становится закрепленным навыком [38]. Данным действием происходит главное различие письма и устной речи. Устная речь формируется автоматически и протекает без участия человека.

Это и есть отличие от устной речи, формирование которого произвольно и протекает автоматизировано. Процесс письма является многоуровневым, включает в себя большое количество операций [50].

Но прежде чем автоматизироваться навык письма проходит ряд этапов формирования. Первый этап направлен на формирование навыка письма характеризующийся тем, что внимание учащегося направлено на изучение звука, который необходимо написать, затем – на перекодировку фонем в графему, удержание в памяти последовательности фонем и графем. Второй этап – написание буквы. Нужно представлять (знать) ее графический образ, выполнять необходимые для написания буквы движения руки.

Но и это еще не письменная речь, а только владение техникой письма, которое условно можно разделить на три основных этапа: аналитический, синтетический, этап автоматизации.

Письмо все же является автоматизированным процессом и осуществляется под двойным контролем кинестетическим и зрительным. Итоговым результатом перевода устной речи в письменную, является автоматическое движение руки, в основе которого лежит тяжелый мыслительный и языковой процесс. Слуховая дифференциация звуков, сформированность лексико-грамматической стороны речи, правильность произношения, анализ зрительных образов и синтез представлений пространства, все это осуществляет процесс письма в норме, а также сформированность ряда высших психических функций (память, внимание, мышление и др.).

Как отмечает Л.Р. Лурия, чтобы более полно описать влияние той или иной психической функции на процесс письма, необходимо рассмотреть сам процесс письма как сложный многоуровневый вид деятельности.

Изучение психологии процесса письма и уровни овладения: психологический, психолингвистический и психофизиологический раскрыты в работе Л.С. Цветковой:

Психологический уровень включает ряд звеньев:

- Возникновение желания, осознанности к письму.
- Создание намерения.
- Формирование расширенного смысла письменной речи.
- Упорядочивание деятельности и реализация контроля над выполняемыми действиями.

Проанализировав процесс формирования письма, можно прийти к выводу о влиянии на его протекание таких речевых и неречевых психических функций, как слуховая дифференциация звуков, сформированность лексико-грамматической стороны речи, правильное

произношение пространственных представлений зрительного анализа и синтеза, а также сформированность ряда ВПФ (высших психических функции) (зрительное восприятие, внимание, память, мышление).

В психологии и лингвистике сформулированы некоторые психологические предпосылки формирования процессов письма, недостаток или недоразвитие которых приводит к различным формам дисграфии или к трудностям формирования навыков письма у обучающихся[59]. Для осуществления письменной речевой деятельности необходима сформированность анализаторов:

1. Сформированность устной речи, автоматическое владение ею, умение аналитика - синтетически работать с ней [58; 59].

2. Формирование или сохранность разных способов восприятия, чувств познания и их взаимосвязь, а еще восприятие находящейся вокруг среды и представлений, таких как: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных чувств, познания и понимания тела, правой и левой[59]. На основе восприятия формируются представления – своеобразное промежуточное звено в переходе от восприятия к мышлению.

3. Сформированность двигательных процессов письма: тонких движений руки, предметного действия руки, подвижности, умения переключаться и др. [55].

При сформированности вышеназванных анализаторов для правильного овладения письменной речью необходима их четкая скоординированность в деятельности. Все операции письма, о которых говорил А.Р. Лурия [38], должны выполняться синхронно, поэтому и требуется согласованное протекание сенсомоторных процессов.

4. При постепенном переводе обучающихся от деятельности с фактическими предметами к работе с абстрактными предметами у обучающихся складывается абстрактный способ деятельности. При

формировании высокого уровня развития письма, необходим и высокий уровень абстракции, то есть обучающийся должен отойти от звучащей речи к представлению слов. Сложным психическим процессом является письмо, которое проходит ряд преобразований от вербальной и невербальной формы психической деятельности - внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие к постепенной группировке, кооперированию образов и представлений (акустические образы звуков, оптические образы букв, двигательные стереотипы).

Основываясь на закономерностях становления навыка письма и опираясь на концепцию Х. Вернера о стадиях умственного развития, можно сделать вывод: для автоматизации процесса письма необходим хороший уровень развития наглядно-действенного мышления, необходимый для первоначального этапа становления навыка письма.

Большая роль в формировании высших психических функций, обеспечивающих овладение письменной речью лежит на познавательных процессах и мышлении. Для развития процесса письма большая роль отводится языковому анализу и синтезу. По системе умственными действиями этот процесс является самым сложным процессом. Для правильной реализации необходимо иметь правильное развитие и взаимодействие слухового, двигательного, речевого анализатора мышления и памяти.

5. Сформированность поведения, регулирование, саморегулирование, контроль за деятельностью, желаниями и поведением [46].

В целом ученые (А.Н. Корнев, Е.Н. Российская и др.) определяют два главных и связанных между собой уровней предпосылок сформированности навыка у обучающихся [20].

1. Зрелость отделов головного мозга, способность к слаженной работе в тяжелых процессах восприятия, объединения и перекодировки сенсорной информации из одного состояния в другое: например, перевод звуковой

части речи в зрительный образ начертания буквы и переход буквы в двигательную структуру руки, начертания графемы. Разнообразие у ребенка слухового и зрительного восприятия, моторных функций, развитость слухо-оптико-моторной координации (межсистемного взаимодействия) представляет собой нейрофизиологическую основу к овладению письмом.

2. Психологическая способность обучающегося к овладению сложно функциональными навыками письма. Под психологической готовностью подразумевается готовность психических функций и процессов, зависящие от физиологического развития и социального окружения обучающегося.

Поэтому, развитие и протекание процесса письма не возможно без наличия взаимодействия между анализаторами. Регулирование процесса письма - это результат слаженной работы целой системы анализаторов. При формировании каждого уровня письма анализаторы вступают по очереди, но работают в единой системе и контролируют каждый свое направление работы.

Работа лобных отделов мозга, передне-задние и медио-базальных отделов лобной области коры головного мозга осуществляет психологический уровень контроля. Психофизический уровень контроля осуществляется за счет совместной работы заднелобных, нижнетеменных, височных, задневисочных, переднезатылочных отделов коры головного мозга.

Лингвистический уровень, который отвечает за выбор языковых средств, находится в зависимости от совместной работы передней и задней речевой зон, отвечающих за реализацию письма, как процесса в целом.

Изложенное выше, дает нам возможность утверждать что, формирование процесса письма происходит на основе взаимной работы взаимосвязи различных высших психических функций, участвующих в реализации письма процессы.

Для овладения обучающимися всеми школьными навыками, в том числе и письмом необходимо полноценное взаимодействие и регуляция всех сформированных социально значимых и личностных качеств, психических функций в соответствии с возрастным этапом развития обучающегося.

Таким образом, письмо образуется на основе взаимосогласования и взаимосвязи разных высших психических функций, таких как, восприятие разной направленности, внимания, памяти, мышления, речи и предметных умений. Эти психические функции обеспечивают необходимые для реализации письма процессы звукоразличения, актуализацию звукобуквенных ассоциаций, перекодирование графических знаков в систему движений руки. В связи с нарушениями выше перечисленных операций и механизмов у обучающегося может развиваться стойкая специфическая трудность в овладении навыками письма.

Одним из наиболее часто встречаемых нарушений у младших школьников является нарушение письменной речи. Данное нарушение препятствует нормальному развитию и адаптации школьников. Данные нарушения могут оказать вторичное влияние на психическое развитие обучающихся, и привести к затруднению в формировании личности.

Для обучающихся с нарушением письменной речи характерны своеобразные ошибки, которые влекут за собой трудности в понимании, осознании и формировании речевого развития, которые в свою очередь могут снижать результат освоения информации или же снижение взаимодействия с окружающими по принципу письменной речи. Об этом говорили (Т.В. Ахутина, Р.И. Левина, Л.А. Парамонова, В.А. Ильин).

Вследствие не всестороннего описания и взаимодействия процессов и механизмов письма встречающихся в литературных источниках, это направление является актуальным и требует дальнейшей разработки.

По проблеме чтения и письма работу ведут множества научных отраслей и специалистов.

Письмо относится к знаковой системе. При помощи графических элементов можно фиксировать и передавать информацию на расстояние и хранить ее во времени. Как утверждает русский ученый Б.Г. Ананьева: – письменная речь относится к зрительно-слухомоторной области формирования.

Такие ученые, как (Б.Н. Головин, Л.Р. Зиндер, Л.В. Щерба и др.) рассматривают письмо не как один из вариантов письменной речи, а как сложный многофункциональный и тяжелый процесс. В ходе формирования этого процесса участвуют такие механизмы, как слуховой и зрительный-анализ и память, зрительно-моторная координация. В источниках литературы предлагается определенный порядок в работе над формированием письма, состоящим из нескольких этапов.

Первым этапом, является «элементарное письмо». На этом этапе обучения письму происходит знакомство с графическим изображением букв, звукобуквенным анализом, различием и дифференциацией букв, связного написания букв в слова, словосочетания, предложения.

Вторым этапом является «грамотное письмо». На этом этапе развития обучающийся может формулировать собственное мнение в письме, учатся писать текст под диктовку. Возможность использовать орфографические и пунктуационные правила, создание собственных текстов, умение пользоваться различной лексикой. Умение распределять различные формы текстов.

Третьим этапом является «грамотная письменная речь». На этом этапе развивается понимание жанрового различия и структур письменной речи. Умение распределять пошагово выполнение согласование текста с предложенной темой. Умение эффективно пользоваться словарем, грамотное понимание написания письменных сообщений.

В литературных источниках разных времен можно встретить определение нарушения письма, такие как: аграфия (а – отрицание, графия – начертание) и дисграфия (дис. – отрицание, графия – начертание).

Ряд авторов приводят определения нарушения письма с механизмами нарушения.

Раиса Ивановна Лалаева [26] дает следующие определения «аграфия» - полная несостоятельность овладения навыками письма, «дисграфия» - это системное нарушение речи или отражение недоразвития устной речи во всех проявлениях.

А.Н. Корнев [20] определял нарушение письма, а именно «дисграфию», как устойчивую неспособность усваивать навыки письма по правилам графики, без грубых нарушений зрительного, слухового, кинестетического анализатора.

В свою очередь И.Н. Садовникова [50] определяла «дисграфию», как частичное нарушение процесса письма, с проявлением устойчивых ошибок, не связанных с такими осложнениями, как интеллектуальное развитие с невыраженными нарушениями слуха, зрения.

За последние десятилетия особое внимание исследователей обращено к пониманию механизмов дисграфии с позиции нейропсихологического подхода. В данном направлении работали такие ученые, как А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, И.Н. Садовникова и т.д. Т.В. Ахутина в своих работах наряду с остальными видами дисграфий, выделяет регуляторную дисграфию, которая связана с нарушением в развитии третьего функционального блока программирования и контроля. При нарушении развития этого блока, дисграфия представлена нарушениями в написании лишних букв и их элементах, пропусках, перестановках букв, слитном написании слов или раздельном написании слова[71, 72]

В своих работах А.Р. Лурия [36] выделял следующие процессы формирования письма:

1. Определялась самая сложная операция, формирования звукобуквенного анализа, то есть определение места звука в слове.

2. Следующим шагом развития письма, было соотношение звукового образа буквы к ее графическому изображению.

3. Выделяют моторную операцию, то есть графическое начертание букв при помощи движения руки под действием зрительного контроля.

Так же одним из механизмов нарушения письма выделяют нарушение или частичное формирование высших психических функций, которые участвуют в процессе письма в норме. Как правило особенности письма с недоразвитием речи такие же как и у нормы [38].

Как отмечают исследователь М.С. Грушевская, что в последнее время повысился уровень обучающихся с дисграфией на основе языкового анализа. Это связывают с тем, что в последние годы стало характерно быстрое развитие речи и уменьшения добуквенного периода, что ведет к снижению времени для овладения сложного анализа речевого потока [14]. Таким образом, именно по этому поводу дисграфию на основе нарушения языкового анализа и синтеза выделяют, как одну из самых распространенных среди обучающихся. Н.И. Буковцова поддерживает данные исследования и указывает, что эта форма дисграфии становится более устойчивой и менее поддается коррекционной работе [5].

Как отмечает А.Н. Корнев, данная дисграфия может наблюдаться в следствии нарушения формирования или недоразвития навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся. Так же, данное нарушение навыка, может быть несформированностью умственного действия. При формировании навыка анализа учитывается слухоречевая память, произвольность внимания, сукцессивные процессы [1919].

Дисграфия на основе нарушений языкового анализа и синтеза содержит в своей основе следующие типичные нарушения: неправильное деление предложения, невозможность почувствовать конец слова, не корректная

работа фонематического восприятия и синтеза слова. В результате этих нарушений на письме проявляются устойчивые ошибки, которые относят к дисграфическим.

При дисграфии на основе языкового анализа и синтеза наиболее часто встречаемые и характерные ошибки: на пропуск согласных при стечении, пропуски гласных, перестановки и добавление букв, перестановки и добавления слогов. Сформированность фонематического анализа имеет большую роль в процессе формирования письма, при нарушенном фонематическом слухе у обучающихся, так же формируется предрасположенность к дисграфии. При правильном формировании фонематического слуха идет положительная динамика к развитию письма[27].

Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова при дисграфии выделяют такие группы ошибок на языковой анализ и синтез как:

1. Нарушение (искажение) звукобуквенной структуры слова.
2. Нарушение на уровне предложения: слитное написание слов, раздельное написание частей слова, контаминация слов.

По итогам анализа литературы можно сделать вывод, что различные ошибки могут привести к нарушению письма. Обучающиеся, у которых не сформирован фонематический слух, дописываются слова по памяти на более похожие. Только при полностью сформированном слухе, обучающиеся смогут правильно дифференцировать звуки и записывать их в правильном порядке.

1.2 Особенности нарушения письма при умственной отсталости

Авторы предлагают следующие виды классификации дисграфии.

М.Е. Хватцев [32] выделяет такие виды дисграфии как:

1. Дисграфия на основе акустического восприятия, фонематического слуха.

2. Дисграфия на основе нарушения устной речи.
3. Дисграфия на основе нарушения произносительного ритма.
4. Дисграфия на основе нарушения зрительного восприятия.
5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии.

В свою очередь А.В. Токарева выделяет следующие виды дисграфий[55]:

1. Оптическая дисграфия ведущим нарушением является зрительное восприятие и зрительный анализ.

2. Моторная дисграфия основана на нарушении движения ведущей руки во время письма, а так же нарушения согласования звукового и зрительного образа букв.

В настоящее время одной из распространенных классификаций дисграфии, является дисграфия классификацию которой представила Р.И. Лалаева [7]. Она выделяла следующие виды дисграфий:

Артикуляторно-акустическая, основана на неправильном произношении обучающегося. Для этой формы дисграфии характерны замены и пропуски букв.

Дисграфия на основе фонемного распознавания. Основным элементом ее являются нарушения фонематического слуха. Характерными признаками является замена букв схожих по фонематике, при этом в устной речи звуки сохранены.

Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза. Характерным признаком является несформированность звукобуквенного анализа и морфологической структуры предложения.

Аграмматическая дисграфия, характерным признаком которой является несформированность навыков грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений.

Оптическая дисграфия, ведущим фактором нарушения является недоразвитие зрительного анализа и синтеза, пространственного представления и зрительной памяти.

А.Н. Корнем предлагает более современную классификацию нарушений письма. Он выделяет две группы нарушений: специфические и не специфические.

В специфические нарушения письма автор выделяет: дисграфию (дисфонологическую, метаязыковую) и дизорфографию (неумение использовать полученные правила на письме).

В неспецифические нарушения письма автор относит «ложную дисграфию (нарушение языкового анализа)».

Использование навыка языкового анализа зависит от сформированности и предпосылок в развитии интеллекта. Клинические исследования показывают, что у обучающиеся с данной дисграфией присутствует незрелость интеллектуальных способностей, иногда достигает даже степени пограничности с умственной отсталостью. Несформированность интеллектуальных предпосылок проявляется в неспособности переключать внимание между заданиями.

В логопедической теории причинами дисграфии называют несформированность высших психических функций (речевых и неречевых компонентов), а механизмами ошибок выделяют лингвистические ошибки [57].

Артикуляторно-акустическая дисграфия обуславливается нарушением звукопроизношения у обучающихся. Главным механизмом нарушения является дефектное произношение звука или остаточное нарушение кинетического ощущения после постановки звука. Данное нарушение обуславливает трудности обучающегося в различии артикуляторных признаков нарушенного звука, и мешающее нормальному обучению ребенка.

Дисграфия, в которой ведущим нарушением является нарушение функционирования операций сложного процесса различия и выбора фонем.

Р.И. Лалаева, выделяет дисграфические ошибки в виде специфических и стойких нарушений. Благодаря этому мы можем выделять и отсеивать данные ошибки от других при обучении письму младших школьников [25].

Дисграфические ошибки на письме проявляются в виде стойких, многочисленных и длительное время сохранных нарушениях письма.

И.Н. Садовникова определяет и три группы ошибок которые не относят ни к одной из форм дисграфии, но эти ошибки могут описывать механизмы нарушений письма у обучающихся. Так, ошибки на уровне буквы и слога могут быть обусловлены:

- несформированностью звука анализаторных навыков (пропуск, перестановка, вставка букв или слогов);
- трудности в освоении навыков дифференциации фонем, по артикуляторно - акустическому принципу;
- сложность написания букв по кинестетическому сходству
- проявления прогрессивной или регрессивной ассимиляции в речи (устной, письменной), обусловленные со слабостью дифференцировочного торможения [50].

А.Н. Корнев выделяет ряд категорий дисграфических ошибок:

- ошибки звукобуквенного изображения.
- ошибки начертания звукового образа слова.
- ошибки маркирования синтаксической структуры предложений [51].

По мнению автора, специфичность данных ошибок обуславливается лишь тем, что у обучающегося с дисграфией эти ошибки приобретают устойчивый характер. Автор, ошибки отражающиеся в произношении, относит к дисграфии только условно, так как считает их не главными в письме. Из этого следует, что дисграфия является очень сложным процессом в которую входят и речевые и не речевые функции.

Письменная речь – самая сложная высшая психическая функция, которая проявляется в высказывании собственного мнения на письме. Для выражения мнения на письме, необходимо сформулировать ее таким образом, чтобы она была понятной. Существует различие между понятием речи, как деятельности и как письма. Письменная речь, как и устная, имеет две формы: импрессивная и экспрессивная, понимание прочитанного и написание собственной мысли.

Для полноценного пользования письменной речью необходимо усвоить навыки чтения и письма. Развитие этих навыков положительно сказывается и на развитии психических процессов обучающихся вспомогательной школы. Особенности формирования письменной речи при умственной отсталости исследовала В. Петрова. Она выделила причины, которые мешают нормальному развитию этих процессов. Процесс чтения у обучающихся и умственной отсталостью тормозится не способностью понять прочитанное и не желание самого процесса чтения.

Ученикам обучающихся в школах процесс чтения дается сложно потому, что данный процесс усугубляется общим недоразвитием речи и фонематическим восприятием. Из-за неправильно услышанных фонем, смысл прочитанного не понятен обучающемуся и теряется желание чтения в дальнейшем. Из-за этого страдает и письменная речь, так как ученик неспособен найти в собственном письме возможные ошибки и смысл прочитанного.

Изучение букв также является нелегким трудом для учащихся школы. Из-за недостаточно четкого различия акустических фонем. Он одну и ту же букву читает совершенно по-разному, то разным буквам предоставляет одинакового звучания. Это обусловлено тем, что у ученика один звук может обозначать несколько букв и на оборот из-за нарушенного фонематического восприятия [40].

Так же процесс письма осложнен не только неправильным чтением, но и не возможностью отслеживать правильное расположение букв в предложении.

Формирование навыка письма у обучающихся школы изучали М.Ф. Гнездилов, Р.И. Левина, Д.И. Орлова, В.В. Воронкова, В. Петрова и др. Сильные осложнения в процессе письма обусловлены недостаточным формированием фонематического анализа, который участвует в разделении предложения на слова, а слов на части слов и т.д.

Специфические ошибки которые говорят о том что у школьника нарушен процесс письма выглядят в виде перестановки букв или слогов в слове. Это обусловлено тем, что обучающимся с легкой умственной отсталостью трудно удерживать порядок букв и слогов в словах. Особенно надо указать на трудности, которые возникают у умственно отсталых детей при усвоении образа букв. Сходство графических изображений букв создает препятствия для запоминания их образов.

В условиях специального обучения основная масса умственно отсталых детей преодолевает возникающие трудности и овладевает написанием букв. Однако полученные умения могут быстро исчезнуть из-за нарастающего темпа работы. Умственно отсталым обучающимся порой трудно осознать смысл письма, из-за непонимания того, что из букв складываются слова [41].

В процессе обучения письма, умственно отсталые могут овладеть навыками списывания с печатного текста и делать акцент на красивом начертании букв. Но при этом повторить те, же навыки под диктовку они не в состоянии. Умственно отсталые списывают текст побуквенно[22].

Обучающиеся с нарушением в произношении испытывают сложность в уточнении фонематического состава слова. Они пишут так, как говорят.

Ученикам с двигательными нарушениями трудно дается овладение письмом, в частности у них широко распространены ошибки на не

дописывание элементов букв, лишнее написание элементов. У таких обучающихся часто неровный почерк и сильный нажим. Полноценное овладение навыками письма требуют также знания правил написания слов и предложений, а также осознание важности пользования ими.

Низкий уровень умственного развития у обучающегося создает препятствия для понимания простых правил. Усвоения каждого орфографического правила является сложной задачей. Своеобразная память в свою очередь, приводит к тому, что для запоминания каждого правила ученикам необходимо длительное время и большое количество разнообразных упражнений и повторений.

Ученикам тяжелее всего дается самостоятельное использование правил. Они хорошо могут ориентироваться в словах, которые были даны в виде примеров, а перенос на новые слова для них очень сложен и практически это не возможно.

Прежде всего, необходимо осознать наличие орфограммы, чтобы определить правописание слова, какое правило, в каком месте необходимо применять. Для актуализации поиска подходящего правила, у ребенка должно появиться сомнение по написанию слова. У умственно отсталых детей таких сомнений не появляется. Они пишут как слышат. При этом из-за неустойчивости образа слова оно может быть написано по-разному в пределах одного текста. В других случаях, зная, какое из правил должно быть использовано, обучающиеся актуализирует его недостаточно точно. Правила могут уподобляться друг другу.

Выработанные у учащихся школ навыки, в том числе и орфографические, непрочные и со временем легко теряются. Ученики допускают гораздо меньше нарушений на правила, которые изучаются в данный момент, чем на правила, изученные на более ранних этапах обучения.

Связную письменную речь умственно отсталых детей изучали М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Е.Н. Завьялова, Р.К. Луцкина, В. Петрова и др. Свои выводы относительно особенностей письменной речи учащихся вспомогательной школы они делали на основе анализа их письменных работ переводов и произведений.

Несовершенство переводов некоторых школьников обусловлена их отвлечением, которое наблюдается при восприятии рассказа, отсутствием стремления самостоятельно вникнуть в содержание услышанного, а в дальнейшем неумением произвольно организовать сложный процесс воспроизводства.

Наиболее сложным навыком является самостоятельное написание рассказов, так как ученики часто используют простые предложения. Сложные предложения встречаются редко, и они, как правило, выстроены неправильно, громоздки и часто теряют части предложения. Разные стороны речевой деятельности развиваются у умственно отсталых учащихся с разной интенсивностью. Заметны сдвиги, имеющиеся в усвоении словаря. Наличие плана к описанию работы дает упорядоченность речевой деятельности, придает ей определенную направленность. Данная помощь помогает только шире описать предложенную тему. Однако вопрос плана побуждает школьников лишь к однословным и неполным ответам.

Значительное количество детей овладевают письменной речью, участвуя даже по специальной методике вспомогательной школы.

1.3 Обзор методик логопедической работы по преодолению дисграфии

Проблемами исследования дисграфии занимались такие ученые, как А.Н. Корнев, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева. При выполнении работы обучающимися с умственной отсталостью нужно следовать определенным требованиям:

1) Нужно использовать личностный подход к каждому обучающемуся на занятиях общественно научного цикла и коррекционных занятий.

2) Необходимо учитывать особенности обучающихся и строить работу на уроке со сменой видов деятельности, небольшими дозами заданий, использовать красочный и понятный наглядный материал.

3) При выборе процесса обучения необходимо выбирать только методы, которые смогут максимально активизировать обучающихся к познавательной сфере обучения, развить речевые функции и необходимые навыки.

4) При формировании коррекционных занятий необходимо предусмотреть проведение занятий на тему знаний об окружающем мире.

5) При работе с данной группой обучающихся необходимо выстраивать работу таким образом, чтобы занятия всегда заканчивались на положительном моменте, а обучающийся мог сам себя оценить.

Можем сделать следующие выводы: при работе с такими обучающимися необходимо уделять больше времени на каждого ученика, выбирать правильные индивидуальные методы работы, подключать родителей и других специалистов.

Коррекционно-развивающую работу по развитию речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью мы определяли на основе следующих принципов:

1 – Дифференциации

2 – Психолингвистическом

3 – Связи «языка-речи-общения»

4 – Синергии (общности, сочетания) видов речевой деятельности на коррекционно-развивающих занятиях.

В специальных учебных заведениях для обучающихся с легкой умственной отсталостью развивающую работу выполняет учитель-

дефектолог или учитель начальных классов, а учитель-логопед занимается только коррекционной развивающей работой.

Содержание коррекционной работы выстраивается путем комплекса взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов. Продуктивная работа по развитию речи достигается через плотное взаимодействие учителя логопеда с учителем начального звена и отработку навыков коммуникативной компетентности обучающихся с легкой умственной отсталостью.

При формировании часов работы на занятии с такими обучающимися целесообразно разделять нагрузку между указанными специалистами. Принцип разносторонней работы над языком, речью, общением, предполагает соответствия развития языка, речи и общения в коррекционно-развивающей работе с обучающимися с легкой умственной отсталостью. Общение в психологии определяется как вид деятельности для социализации обучающегося. Общение выступает в роли специфической деятельности для взаимодействия с другими людьми и окружающим миром.

Особым механизмом для взаимодействия между людьми в обществе является речевая деятельность. Таким образом, речевая деятельность и общение действуют совместно и являются одним целым в социализации обучающегося с легкой умственной отсталостью.

Развитие речевого процесса возможно условно поделить на два этапа. Первый этап - речевое общение. На его развитие выделяется примерно две трети времени всего процесса. Второй этап – личностная деятельность. Нацелена на развитие внутренней речи, процессов мышления при помощи субъективного общения.

При составлении коррекционно-развивающих занятий учитывается принцип синергии. Каждая речевая деятельность имеет особый характер функционирования психофизиологических механизмов. При неслаженной работе в ходе коррекционных занятий не корректно формируется речевая

деятельность, и тем самым задерживает возможность быстрого получения результатов.

Главным условием в правильном формировании коррекционной работы с обучающимся является дифференцированность подхода в индивидуальной педагогической работе с обучающимся. При работе с дисграфией у обучающихся с легкой умственной отсталостью подход может осуществляться на основе учета следующих факторов.

1. Неоднородность структуры дисграфии у школьников с легкой умственной отсталостью. У части обучающихся при недоразвитии невербальных функций негативное влияние оказывается и на овладение языковых способностей. У других обучающихся в структуре нарушения письма может являться недоразвитие различных сторон речевой функциональной системы. У третьих затрудненное формирование письма проявляется из-за значительной несформированности самоконтроля, что препятствует положительному развитию письма.

2. Степень неполноценности психических функций, входящих в структуру письма. Даже при условии что у обучающихся со схожими структурами нарушения письма, форма нарушения и его характер будет различными.

3. Индивидуальные психологические особенности детей. При составлении коррекционной работы необходимо учитывать особенности: уровни общего развития, особенности интеллектуальной деятельности, степень самостоятельности и организованности, преобладающий фон настроения, интересы, самооценка.

При планировании логопедической работы обязательно должны браться в учет такие данные как: познавательная активность, характер средств повышения в каждом конкретном случае.

Одним из принципиально важных положений коррекционных занятий является правильное сочетание подготовительного и основного этапов коррекционного обучения.

В ходе коррекционной работы с обучающимися по улучшению речевой деятельности, необходимо прорабатывать такие этапы, как: слово, словосочетание, предложение, рассказ, так как активная работа над одним этапом влечет пассивное развитие другого этапа. При этапе работы с текстом, обучающихся необходимо познакомить с такими его признаками, как смысловой, связи между предложениями, последовательность распоряжений в тексте, его завершенность, так же необходимо проводить и работу с речевой активностью учащихся. Это можно делать через ответы на вопросы текста. Коррекционную работу необходимо проводить сразу с момента поступления ребенка в школу.

Дети с диагнозом легкой умственной отсталости имеют большие трудности в овладении устной и письменной речью. Причинами этих проблем являются двигательные нарушения, нарушения слухового или зрительного гнозиса, фонематического гнозиса, нарушение общей и мелкой моторики.

Стратегия логопедического воздействия формируется с учетом вида дисграфии, симптоматики, структуры дефектов, психологических особенностей учеников с дисграфией (Л. Ефименкова; Р.И. Лалаева; Н. Никашин; Л. Парамонова; Н. Розживин; И. Садовникова, А.Н. Токарева; А.В. Ястребова и другие).

В работе многих авторов описания направлений, этапов, методов, и приемов в коррекционной работе схожи, но не существует дифференцированной системы работы. Рассмотрены представленные в литературе методы преодоления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Р.Е. Левина определяет такие основные пути работы:

1. Направление внимания на звуковую сторону речи.
2. Отработка и уточнение артикуляции сходных звуков.
3. Различие звуков на слух.
4. Развитие слухового восприятия, слуховой памяти.
5. Закрепление имеющегося уровня фонематического анализа и синтеза.
6. Формирование сложных форм фонематического анализа.

Р.Е. Левина считает, что целенаправленная работа создаст фундамент для последующей работы.

А.В. Ястребова предлагает начинать работу с упорядочения представлений учащихся в области фонетики (включая формирование фонематического представления на базе развития фонематического восприятия).

В методике Л.Н. Ефименковой заслуживает внимания построение логопедической работы с учётом:

1. Принципа системности.
2. Принципа поэтапности.
3. Принципа дифференцированного подхода.

4. Введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов.

В свою очередь Р.И. Лалаева предлагает следующую последовательность работы:

1. Развитие языкового анализа и синтеза:
 - формирование умений определять количество, последовательность и место слов в предложении.
2. Развитие слогового анализа и синтеза:
 - умение выделять гласные звуки в слове.
3. Развитие фонематического анализа и синтеза:
 - выделение звука на фоне слова
 - вычленение звука в начале, в середине, в конце слова

– определение последовательности, количества и места звука в слове.

Как видно из анализа выше сказанного, большинство в описаниях методик нацелено на исправление отдельных симптомов, а не работы над сформированностью письма целиком. В основном исследователи предлагают схемы работы над коррекцией письма, а не определенный лингвистический материал для коррекционных работ на преодоление нарушений.

Таким образом, в результате анализа литературных источников по проблеме исследования можно определить следующие выводы.

1. В процессе письма в норме необходима сформированность всех высших психических функций.

2. В понятии дисграфия понимаются частичные, стойкие нарушения процесса письма, являющиеся следствием несформированности высших психических функций.

3. В ходе анализа дисграфических ошибок у обучающихся, нужно брать во внимание не только речевые ошибки, но и не речевые предпосылки в процессе письма.

4. Для обучающихся с умственной отсталостью в связи с их психическим развитием, значимым обследованием, является обследование неречевых функций процесса письма. Главной целью обследования является изучение нарушения механизмов в процессе письма. Для этого лучше использовать наряду с традиционными методами обследования, так же и не традиционные методы (нейропсихологические).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ И МЕХАНИЗМЫ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: определить механизмы, обуславливающие дисграфические ошибки языкового анализа и синтеза у обучающихся 3-4-х классов с легкой умственной отсталостью.

Эксперимент был проведен с 4 марта по 29 марта 2019 на базе двух образовательных организаций красноярского края.

Данные образовательные организации имеют право на работу с обучающимися по образовательным программам коррекционного курса адаптированной для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1).

Обучающиеся проходят обучение по адаптированной основной общей программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальным нарушениям) (вариант 1). В классных комнатах находится разновозрастные обучающиеся, обучающиеся по разным адаптированным классам. В трех класс комплектах обучаются тридцать пять обучающихся. В 3-4 классах по основной адаптированной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1) обучаются 18 обучающихся.

В класс комплектах, реализующих адаптированную основную образовательную программу обучающихся с легкой умственной отсталостью, обучающимся оказывают психолого-медико-педагогическую помощь. Целью данного направления является обеспечения условий для коррекционно-развивающих, психологических занятий для обучающихся с особыми условиями.

Специалисты, сопровождающие учебный процесс: учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог. Прием обучающихся проводится только с письменного разрешения законных представителей (родителей) и заключения районной комиссии психолого-медико-педагогической.

Зачисление в школу проводится на каждом уровне обучения, но преобладает набор обучающихся с 1 класса. Обучающимся, у которых в заключении ПМПк стоит рекомендация занятий с учителем-логопедом, получают их в индивидуальных, групповых и фронтальных формах обучения.

При создании условий для выполнения заданий констатирующего эксперимента была создана экспериментальная группа, вошли обучающиеся 3-4-х классов.

Для формирования группы учитывались следующие требования:

1. Обучающийся должен обучаться по адаптированной основной образовательной программе обучающихся для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1).
2. 3-4 класс обучения по данной программе.

В группу для эксперимента не зачислялись обучающиеся, проходившие обучение по программе АООП для обучающихся с легкой умственной отсталостью меньше чем три месяца до зачисления в группу.

В ходе изучения документации обучающихся (медицинской, психолого-педагогической), анализа опросников учителей, наблюдений за обучающимися сформированы следующие характерные выводы.

В группу обучающихся состоящих в эксперименте включено следующее количество обучающихся: 40% (4 чел.) мальчиков, 60% (6 чел.) девочек. 70 % (7чел.) обучающихся проходят обучение по адаптированной основной образовательной программе с 1 класса, 30% (3 чел.) – были зачислены в класс позже.

При зачислении в учебное заведение все обучающиеся прошли обследование у педагога-психолога. Всем 100% обучающихся был подтвержден диагноз легкая умственная отсталость. Сопутствующие нарушения поведения или физического здоровья выявлены не были.

60% (6 чел.) воспитываются в полной семье, 20% (2 чел.) воспитываются только одним родителем, 10% (1 чел.) воспитывается бабушкой, 10% (1 чел.) находится в опекаемой семье.

100% обучающихся, попавших в экспериментальную группу проходят обучение по программе адаптированного образования для обучающихся с легкой умственной отсталостью (вариант 1), и усваивают программу на хорошо и удовлетворительно. 30% (чел.) испытывают затруднение в изучении русского языка и им требуется дополнительная помощь учителя или специалиста.

Всем обучающимся, входящим в экспериментальную группу, была рекомендована работа с учителем-логопедом. По заключению логопеда, 30% (3 чел.) имеют нарушение в звукопостановке и проходят дополнительные занятия. 20% (2 чел.) проходили период автоматизации последних нарушенных звуков.

В констатирующем эксперименте использовалась стратегия обследования обучающихся, предложенной О. Е. Грибовой [20, с. 12-13]:

- обследование обучающихся рациональнее проводить от общего к частному.
- в каждом блоке, задания выстраивались по принципу от сложного к простому.
- от письменной речи к устной.

При составлении схемы обследования представленной на (рис. 1), мы опирались на схему предложенной В.В. Шакалиной [<http://elib.kspu.ru/author-8538>]. Схема обследования расположена на рисунке 1.

Авторский вклад заключался в:

Добавление блоков к эксперименту в соответствии с целями и задачами эксперимента (обследование сформированности навыков чтения, обследование слоговой структуры, обследование сформированности навыков языкового анализа и синтеза, обследование мотивационного - энергетического компонента, обследование регулятивного компонента)

- Подбор стимульного материала.
- Уточнение формулировки инструкции в соответствии с особенностями участников констатирующего эксперимента.
- Уточнение зависимости письма от сформированности навыков речевых и неречевых функций.



Рисунок 1 – этапы, задачи, методы и направления констатирующего эксперимента.

Констатирующий эксперимент включает в себя 4 этапа:

- 1 этап: Первичное обследование процессов письма.
- 2 этап: Углубленное обследование процессов письма.
- 3 этап: Обследование навыков языковых процессов.
- 4 этап: Обследование неречевых психических процессов.

1 этап: Первичное обследование процесса письма.

Задача: выявить и классифицировать дисграфические ошибки по внешним признакам.

Метод: использовался распространенный в логопедии метод анализа письменных работ обучающихся. Были проанализированы 1 контрольная работа и 5 классных работ, проведенных в течении февраля 2019 года.

Оценка работы проводилась по следующим критериям, одна ошибка языкового анализа оценивается в один балл.

- Ошибки на пропуски слогов.
- Ошибки на слитное написание слов.
- Ошибки на раздельное написание частей слова.
- Ошибки на пропуски и добавления гласных букв.
- Ошибки на пропуски и добавления согласных букв.

2 этап: углубленное обследование процесса письма.

Задача: уточнить симптоматику нарушений и степень выраженности дисграфических ошибок.

Стимульный материал: на основе ошибок выявленных на 1 этапе эксперимента, нами был подобран текст диктанта, предрасполагающий к проявлению ошибок языкового анализа и синтеза.

Содержание текстов нами уточнялось на основе выявленной симптоматики.

Бальная оценка: оценка работ обучающихся производилась аналогично оценке первого этапа

3 этап: углубленное обследование навыков языковых процессов.

Задачи: Уточнить симптоматику и выявить механизмы речевых нарушений языкового анализа в устной речи и при чтении.

Метод: индивидуальные задания на языковой анализ.

При проведении констатирующего эксперимента на индивидуальном этапе заданий нами был подобран стимульный материал представленный в методичках А.В. Мамаевой.

3 этап включает в себя 3 блока задания:

1 блок: обследование навыка языкового анализа в устных пробах.

2 блок: обследование слоговой структуры.

3 блок: обследование сформированности навыка языкового анализа.

При выполнении данного блока применялись распространенные методы и приемы, приложение. Материал включал в себя 10 вопрос.

Бальная оценка выполнения задания (оценка выставлялась за весь блок целиком).

– 3 балла - 0-1 ошибка.

– 2 балл - 1-2 ошибки самостоятельно исправленные.

– 1 балла - 2-3 ошибки, исправление ошибок с помощью учителя.

– 0 баллов - 4 и более ошибок, не способны исправить даже с организующей помощью.

Максимальное количество баллов 30

4 этап: обследование неречевых психических процессов.

Задача: изучение взаимосвязей нарушений письма и неречевых психических процессов.

4 этап включает в себя два блока заданий:

– 1 блок: обследование мотивационно-энергетического компонента.

– 2 блок: обследование регулятивного компонента.

Метод: анкетирование педагогов.

При проведении диагностической работы использовали материал опросника предложенный С.А. Домишкевичем, раздел «Мотивационно-энергетического компонента».

(Приложение Г)

Оценивание по блоку проводили по следующим критериям:

1. Работоспособность ребенка на занятии.
2. Темп работы занятия.
3. Продуктивность деятельности.
4. Устойчивость внимания.
5. Произвольность поведения.
6. Реакция на успехи и неудачи.
7. Наивысшая работоспособность

Каждый критерий оценивался определенным количеством баллов (1-5 баллов).

2 блок: обследование регулятивного компонента.

Методов: анкетирование педагогов.

При проведении диагностической работы использовался материал представленный С.А. Домишкевичем, раздел «Регулятивный компонент» (Приложение Д).

Оценку по блоку проводили по следующим критериям:

1. Понимание инструкции к выполнению заданий по принципу повторения.
2. Предварительная ориентировка в условиях самостоятельного выполнения задания.
3. Выполнения отдельных видов учебных заданий.
4. Поведение в ходе выполнения учебных заданий
5. При указании или обнаружении ошибок.
6. Любит выполнение нестандартных, проблемных и творческих занятий.

Каждый критерий оценивался определенным количеством баллов (1-5 баллов).

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Был проведен качественный и количественный анализ всех этапов эксперимента.

Учитывая данные полученные в результате анализа работ констатирующего эксперимента (обрабатывались и анализировались 5 классных и 1 контрольная работа обучающихся) нами было условно определено 4 уровня успешной сформированности навыка в зависимости от количества допущенных ошибок в письменных работах. В ходе анализа письменных работ обучающихся учитыванию подлежали только ошибки, относящиеся к нарушению языкового анализа и синтеза, а именно добавление и пропуски слогов, букв, слитное написание частей слова и разных слов, упускание границ предложения.

Для первого этапа констатирующего эксперимента нами были отобраны и проверены 18 письменных работ обучающихся. В этих работах были определены стойкие нарушения языкового анализа и синтеза, у 10 обучающихся (55,5%). В дальнейшем углубленном анализе за 100% принимались только письменные работы этих 10 обучающихся зачисленных в экспериментальную группу.

На первом этапе были выбраны работы по схожему тексту, для выявления одинакового количества и качества ошибок.

На основе количества допущенных ошибок в экспериментальной группе, нами определено 4 уровня успешности. Распределение участников эксперимента на группы проходило от количества допущенных ошибок в работах. На первом этапе было проанализировано одинаковое количество работ.

Выше среднего – 30 ошибок и меньше.

Средний – 31-35 ошибок.

Нижесреднего – 36-40 ошибок.

Низкий – 41 ошибок и более.

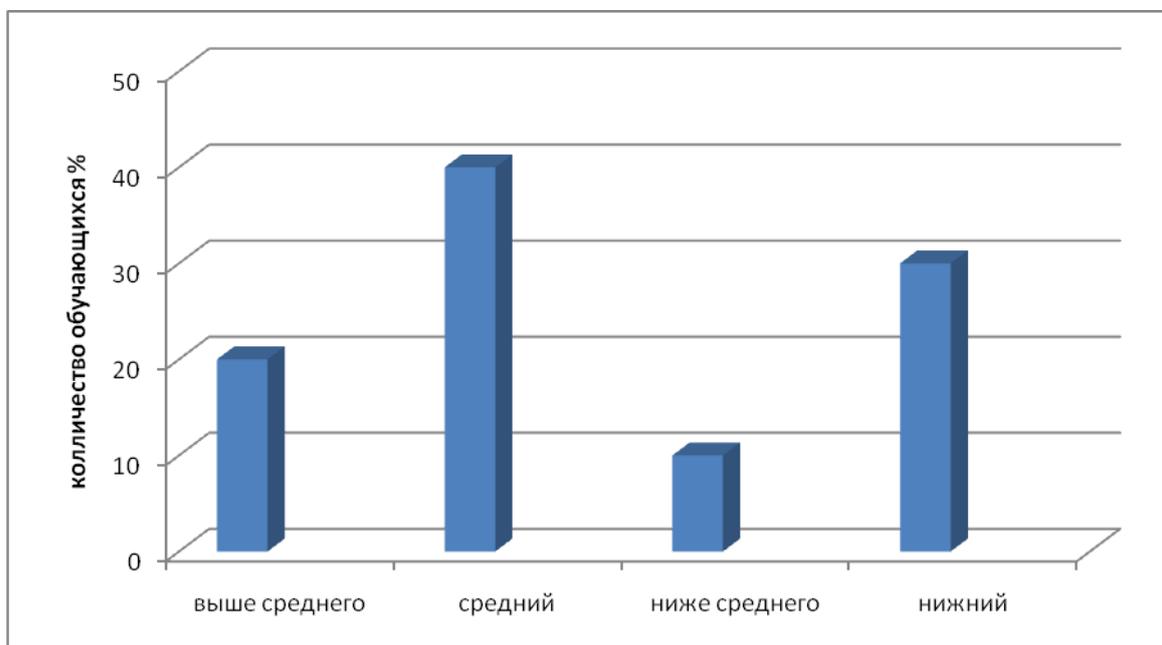


Рисунок 2 — Распределение участников эксперимента на уровни в зависимости от количества ошибок на языковой анализ в письменных работах (%).

Из анализа гистограммы видно, что в экспериментальной группе преобладает средний уровень успешности 40% (4 чел.), низкий уровень показали 30% (3 чел.), сформированность на уровне выше среднего показали только 20% (2 чел.) обучающихся, а 10% (1 чел.) обучающихся продемонстрировали сформированность навыка ниже среднего уровня.

Таким образом, из общего числа испытуемых, а именно 80% обучающихся, продемонстрировали несформированность навыка языкового анализа и синтеза, в расстановке точек в конце предложения. Большинство испытуемых, 60% (6 чел.) обучающихся показали ошибки языкового анализа и синтеза в основном, представленные в виде пропуска гласных, согласных букв и слогов. 20% (2 чел.) в большей мере показали ошибки на слитное написание слов и раздельное написание частей слова.

Согласно данным констатирующего эксперимента 2 этапа

обследования (углубленное обследование процесса письма), мы условно разделили полученные данные на 4 уровня сформированности. В зависимости от количества ошибок в специально подобранном тексте:

Выше среднего—менее 7 ошибок.

Средний – 7-10 ошибок.

Ниже среднего –11-14 ошибок.

Низкий – 15 ошибок и более.

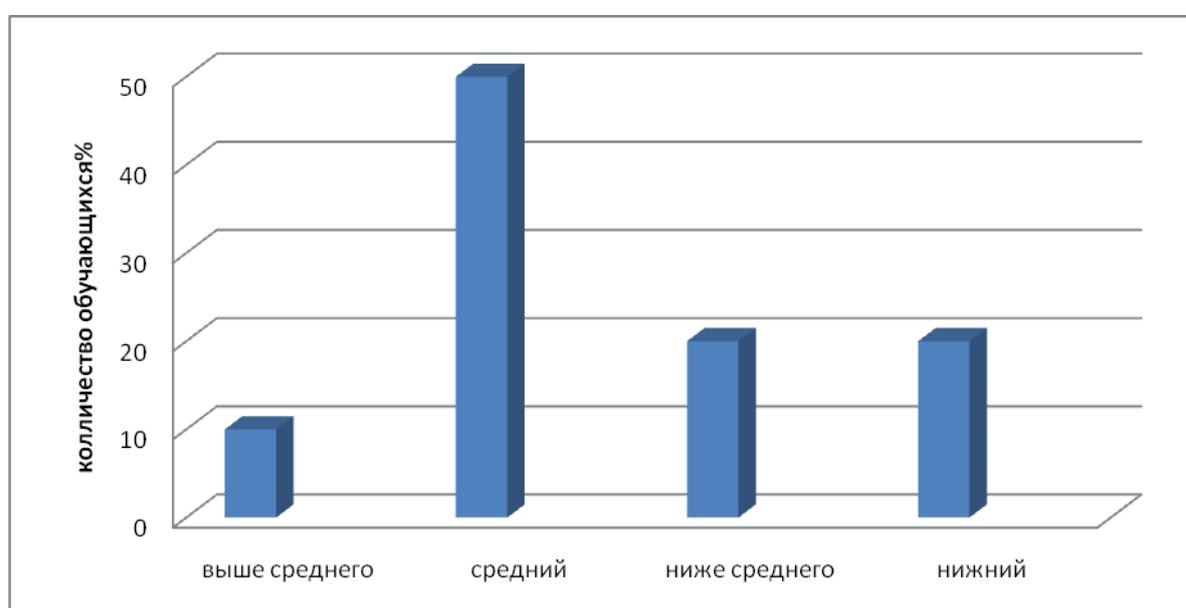


Рисунок 3 — Распределение участников эксперимента на уровни в зависимости от количества ошибок допущенных в специально подобранных текстах (%).

Из результатов данных гистограммы в экспериментальной группе на специально подобранных текстах, 10% (1 чел.) обучающиеся продемонстрировали сформированность навыков на уровне выше среднего. Уровень сформированности средний, продемонстрировали 50% 5(чел.). На уровне ниже среднего навыки сформировали 20% (2 чел.) обучающихся. Низкий уровень сформированности имеют 20% (2 чел.).

Таким образом, на 2 этапе эксперимента обучающиеся допустили такие ошибки, как пропуски границ предложения, показали 60% (6 чел.)

испытуемых. Обучающихся, продемонстрировавших неправильное написание частей слова, слитное написание двух слов было выявлено 20% (2 чел.). Обучающихся, продемонстрировавших ошибки на пропуск согласных, гласных букв, пропуски слогов оказались 80% (8 чел.). Из этих показателей эксперимента мы можем сформировать вывод о том, что все 100% обучающихся показали нарушения языкового анализа и синтеза в стойкой форме.

Анализируя данные эксперимента проведенные на специально подобранном материале, мы можем сформировать вывод о том что все 100% обучающихся допустили ошибки которые классифицируются как ошибки дисграфии на основе языкового анализа и синтеза. Тем самым подтверждая результаты первого этапа. На основе первых двух этапов эксперимента мы можем сделать предположение о том, что эти нарушения можно отнести к регуляторной дисграфии, что было описано в работах таких исследователей, как Л.С. Цветковой [67, с. 114], Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой [7, с. 52]. Для уточнения нашего предположения мы исследовали стороны речевых и неречевых процессов. Данные анализа 1 и 2 этапа констатирующего эксперимента, заставляют нас обратить внимание и на другие виды речевой деятельности, а именно сформированность языкового анализа в устных пробах.

Согласно данным констатирующего эксперимента 3 этапа (обследование навыков языкового анализа в устных пробах) мы условно разделили полученные данные на 4 уровня сформированности. В зависимости от количества баллов за устные задания на языковой анализ.

Выше среднего – 28-30 балла.

Средний – 20-27 балла.

Ниже среднего – 10-19 баллов.

Низкий – 9 баллов и менее.

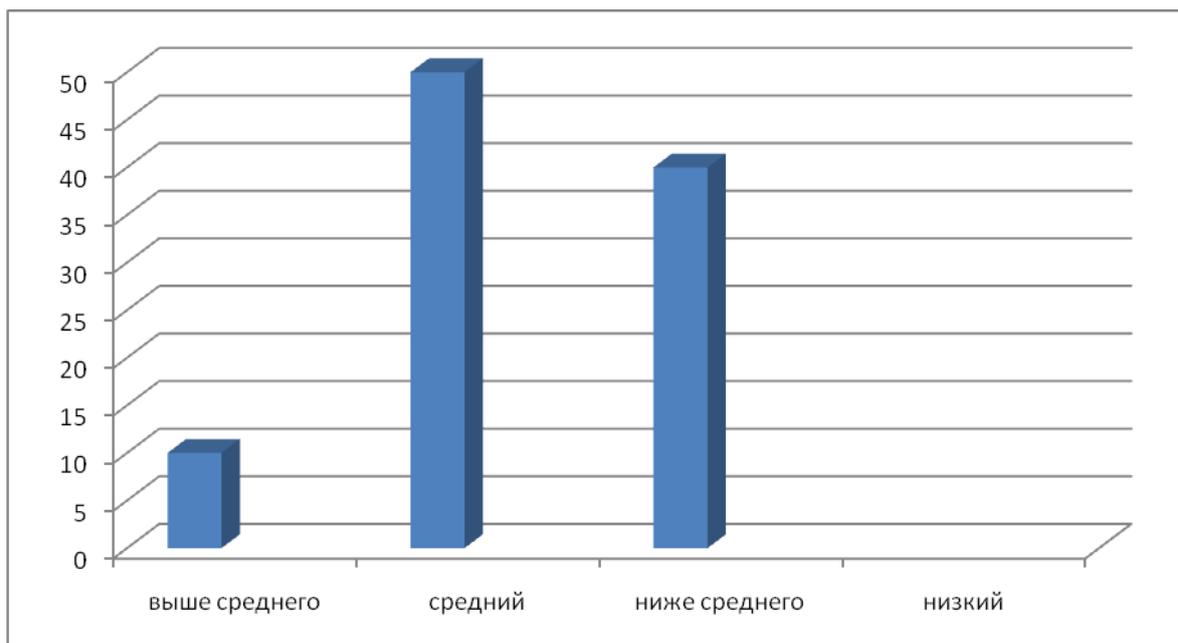


Рисунок 4 — Распределение обучающихся на уровни в зависимости от сформированности навыков языкового анализа в устных пробах (%).

Как видно из данных гистограммы, в экспериментальной группе на специальном материале обучающие показали следующие результаты. 10% (1 чел.) обучающихся показали уровень сформированности выше среднего. 50% (5 чел.) обучающихся показали средний уровень сформированности. 40% (4 чел.) обучающихся показали уровень сформированности ниже среднего.

По данным эксперимента обучающиеся показали наибольшее число ошибок языкового анализа на уровне слова. Чаще всего обучающиеся допускали такие ошибки, как неправильное определение место звука в слове, определение порядка и количества слогов в слове, меньше ошибок встречалось на определение гласных звуков в слове.

Таким образом, анализируя данные результатов, полученных на третьем этапе констатирующего эксперимента, было выявлено, что у половины обучающихся навык языкового анализа в устных пробах сформирован на среднем уровне, а именно 50% (5 чел.). На уровне ниже среднего показали 40% (4 чел.) обучающихся.

Таблица 1 – Сопоставление уровней сформированности навыков языкового

анализа (устные пробы) и письма (% /чел).

Языковой анализ (устные задания) Письмо 2 этап	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Низкий		20 / 2		
Ниже среднего			10/1	
Средний		20/2	20/2	10/1
Выше среднего			20/2	

Нами были сопоставлены данные результатов языкового анализа и письменных работ. Как видно из данных таблицы, что совпадение уровня и близких уровней успешности были выявлены у 100% (10 чел.) обучающихся.

Полное совпадение уровней успешности в навыках слоговой структуры и письменных работах было выявлено у 20 % (2 чел.) обучающихся, а именно:

20% (2 чел.) совпадение среднего уровня успешности навыков письма и языкового анализа.

Ближкие уровни успешности были выявлены у 80% (8 чел.) обучающихся, а именно:

20% (2 чел.) средний (языковой анализ) / выше среднего (письмо) уровень успешности обучающихся.

20% (2 чел.) ниже среднего (языковой анализ) / средний (письмо) уровень успешности обучающихся.

20% (2 чел.) ниже среднего (языковой анализ) / низкий (письмо) уровень успешности обучающихся.

10% (1 чел.) средний (языковой анализ)/ ниже среднего письмо уровень успешности обучения.

10% (1 чел.) выше среднего (языковой анализ) / средний письмо уровень успешности обучения.

Сопоставляя результаты проб заданий на ошибки языкового анализа и письменных работ 2 этапа, мы можем выделить промежуточный итог. Обучающиеся, которые имели не сформированный или низко сформированный уровень языкового анализа, показали такие же результаты и в письменных работах.

Таким образом, анализируя данные, полученные в первых трех этапах констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, о тенденции прямой зависимости между сформированностью навыков языкового анализа на письме и сформированностью навыков языкового анализа в устных ответах.

Чтобы полноценно и все сторонне определить механизмы дисграфических ошибок мы принято решение провести обследование и неречевых психических функций (мотивационно-энергетического, регуляторного компонента).

На основании результатов 1 блока заданий 4 этапа констатирующего эксперимента (обследование мотивационно-энергетического компонента) нами было выделено условно 4 уровня. В зависимости от результатов, полученных во время тестирования.

выше среднего – 19-22 баллов.

средний – 15-18 баллов.

ниже среднего – 12-14 баллов.

низкий – 11 баллов и меньше.

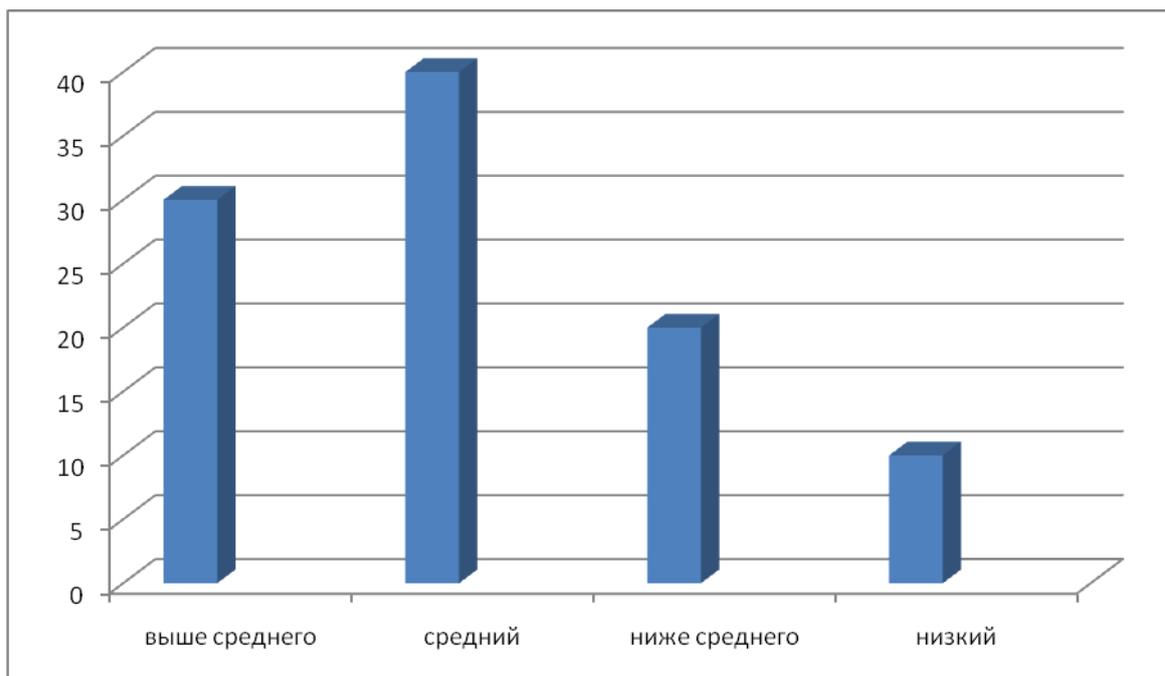


Рисунок 5 – Распределение обучающихся на уровни в зависимости от сформированности мотивационно-энергетического компонента (%).

Согласно анализу гистограммы 40% (4 чел.) обучающихся продемонстрировали уровень успешности на среднем уровне, 30% (3 чел.) обучающихся продемонстрировали уровень выше среднего. На уровне ниже среднего было выявлено развитие 20% (2 чел.) обучающихся. На низком уровне успешности зафиксировано 10% (1 чел.) обучающихся.

Хорошую степень сформированности показали навыки умения правильно реагировать на успехи и неудачи в работе. Низкая степень сформированности была показана в продуктивности деятельности обучающихся на уроке, произвольности поведения обучающихся. Обучающийся, показавший низкий уровень сформированности умений, так же продемонстрировал и низкие баллы по всему тесту. Среди обучающихся продемонстрировавших уровень сформированности выше среднего, самыми освоенными показали навыки темпа деятельности, устойчивости внимания, реакции на успехи и неудачи в заданиях.

Таблица 2 - Сопоставление уровней сформированности мотивационно-энергетического компонента и письма (%/чел.).

Мотивационно-энергетический компонент	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Письмо 2 этап				
Низкий	10/1	20/2		
Ниже среднего				
Средний			30/3	20/2
Выше среднего			10/1	10/1

Нами были сопоставлены данные анализов результата мотивационно-энергетического компонента и письма. Как видно из данных таблицы, что совпадение уровней и близких уровней успешности были выявлены у 90 % (9 чел.).

Полное совпадение уровней мотивационно-энергетического компонента и письменных работах было выявлено у 50 % (5 чел.) обучающихся, а именно:

- 30% (3 чел.) совпадение среднего уровня успешности.
- 10% (1 чел.) совпадение уровня успешности выше среднего.
- 10% (1 чел.) совпадение низкого уровня успешности.

Ближкие уровни успешности были выявлены у 50% (5 чел.) обучающихся, а именно:

- 10% (1 чел.) средний (мотивационно - энергетический компонент) / выше среднего (письмо) уровень успешности обучающихся.
- 20% (2 чел.) ниже среднего (мотивационно - энергетический компонент) / низкий (письмо) уровень успешности обучающихся.

– 20% (2 чел.) выше среднего (мотивационно - энергетический компонент) / средний (письмо) уровень успешности обучающихся.

Из данных «таблицы 2» мы можем видеть, что уровни развития мотивационно-энергетического процесса полностью совпадают с развитием письма у 50% (5 чел.) обучающихся. У остальных 50% (5 чел.) обучающихся были выявленные близкие уровни развития письма и неречевых процессов.

Таким образом можно сделать вывод о выявленной тенденции к прямой зависимости между сформированностью мотивационно-энергетического компонента и сформированностью навыков письма.

На основании результатов 2 блока заданий 4 этапа констатирующего эксперимента (обследование регулятивного компонента) нами было выделено условно 4 уровня. В зависимости от результатов, полученных во время опроса.

Выше среднего – 20-23 баллов.

Средний – 16-19 баллов.

Ниже среднего – 13-15 баллов.

Низкий – 10-12 баллов.

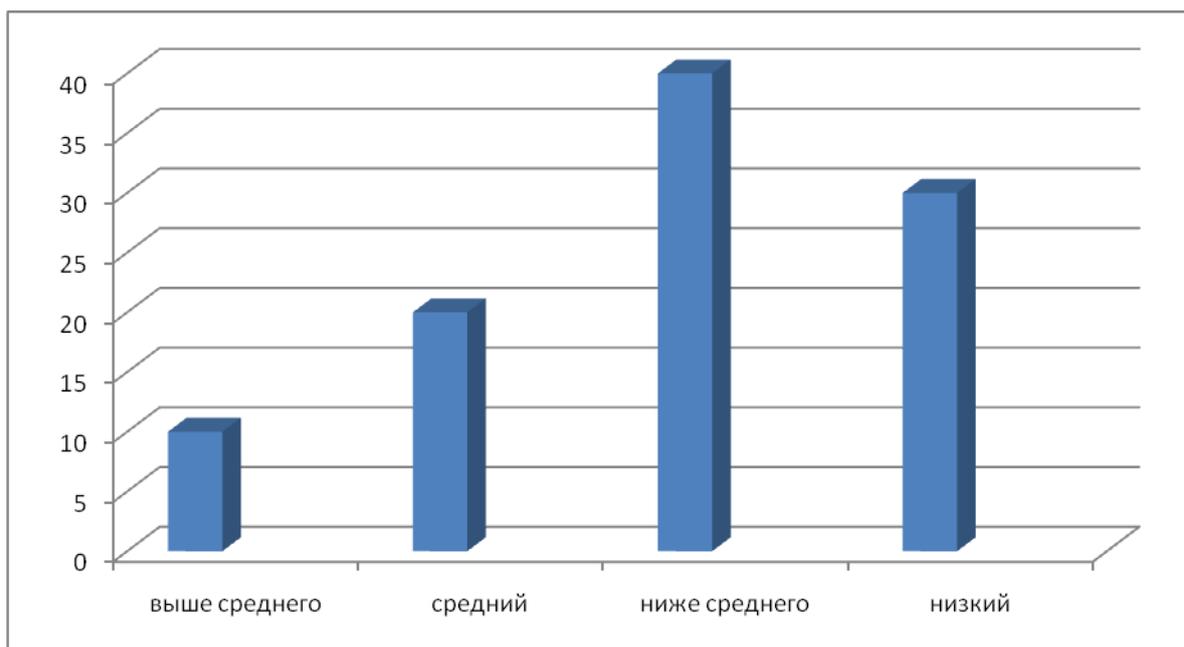


Рисунок 6 — Распределение обучающихся на уровни в зависимости от

уровня сформированности регулятивного компонента(%).

Согласно анализу гистограммы, 30% (3 чел.) испытуемых показали низкий уровень успешности. 10% (1 чел.) испытуемый показали сформированность на уровне выше среднего. Сформированность навыков на среднем уровне продемонстрировали 20% (2 чел.) обучающихся. На уровне ниже среднего сформированность навыков продемонстрировали 40% (4чел.) обучающихся.

Хорошая сформированность умений показана на выполнение отдельных видов заданий. Умение проявлять настойчивость и самостоятельность при выполнении нестандартных, проблемных и творческих заданий показали 30% (3 чел.) обучающихся на низком уровне. Обучающиеся, показавшие низкий уровень сформированности умений, показали средние баллы по всем показателям теста. У обучающихся, показавши уровень сформированности умений выше среднего, самыми освоенными стали умения выполнения отдельных видов заданий, проявления настойчивости и самостоятельности выполнения нестандартных, проблемных и творческих заданий.

При сопоставлении уровней результатов сформированности навыка языкового и синтеза в письменных работах второго этапа эксперимента и сформированность навыков устных ответов 3 этапа эксперимента (3 блок задания) нами были получены следующие результаты.

Таблица 3 - Сопоставление уровней сформированности регуляторного компонента и письма (%/ чел.).

Регулятивный компонент Письмо 2 этапа	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Низкий	20/2			
Ниже среднего		20/2		
Средний	10/1	20/2	10/1	10/1
Выше среднего			10/1	

Нами были сопоставлены данные регуляторного компонента и письма. Как видно из данных таблицы, близкие уровни и совпадающие уровни успешности были показаны у 90% (9 чел.).

Полное совпадение уровней регулятивного компонента и письменных работ было выявлено у 50 % (5 чел.) обучающихся, а именно:

- 20% (2 чел.) совпадение низкого уровня успешности.
- 20% (2 чел.) совпадение на уровне ниже среднего.
- 10% (1 чел.) совпадения уровня ниже среднего.

– Близкие уровни успешности были выявлены у 40% (4 чел.) обучающихся, а именно:

- 10% (1 чел.) средний (регулятивный компонент) / выше среднего (письмо) уровень успешности обучающихся.
- 20% (2 чел.) ниже среднего (регулятивный компонент) / средний (письмо) уровень успешности обучающихся.
- 10% (1 чел.) выше среднего (регулятивный компонент) / средний (письмо) уровень успешности обучающегося.

- Один обучающийся показал сильную диссоциацию, а именно:
- 10% (1 чел) низкий (регулятивный компонент) / средний (письмо) уровень успешности обучающегося.

Данную диссоциацию можно объяснить сформированностью остальных речевых и неречевых процессов на среднем уровне развития у обучающегося.

Таким образом, можно сделать вывод о выявленной тенденции к прямой зависимости между сформированностью регулятивного компонента и сформированностью навыков письма.

В результате анализа всех этапов констатирующего эксперимента мы получили следующие данные. Обучающихся имеющих низкий и ниже среднего уровень навыков письма 40% (4 чел.), 30% (3 чел.) показали уровень ниже среднего, 30% (3 чел.) показали низкую сформированность регуляторного компонента, 40% (4 чел.) обучающихся продемонстрировали уровень ниже среднего на сформированность мотивационно-энергетического компонента, 20% (2 чел.) показали уровень развития ниже среднего, 10% (1 чел.) показали низкий уровень развития мотивационно-энергетического компонента. Согласно данным полученным из анализа обследования, мы можем сделать выводы о комплексности факторов, приводящих к дисграфическим ошибкам языкового анализа и синтеза. Несформированность языкового анализа в устных пробах на прямую будет влиять на нарушения, обуславливающие дисграфические ошибки языкового анализа и синтеза на письме. Однако и неречевые процессы развития будут оказывать отягощающие воздействия на формирование письма у обучающихся с легкой умственной отсталостью, еще более усложняя процесс формирования навыков письма.

Опираясь на полученные данные констатирующего эксперимента нами было условно выделено две группы обучающихся:

- 1) условно успешная. Это группа, в которую вошли обучающиеся со

средним и выше средним уровнем развития неречевых психических процессов (мотивационно-энергетического и регуляторного компонента).

2) условно менее успешные. Это обучающиеся с низким и ниже среднего уровнем развития неречевых процессов.

У 100% (10 чел.) обучающихся выявлены смешанные механизмы дисграфии. Таким образом у 20% (2 чел.) обучающихся ошибки на письме обусловлены низкой сформированностью неречевых компонентов (мотивационно-энергетического и регуляторного). У 40 % (4 чел.) обучающихся ошибки на письме обусловлены низкой сформированностью регуляторного компонента. У 20 % (2 чел.) обучающихся ошибки на письме обусловлены низкой сформированностью навыков языкового анализа (в устных пробах) и регуляторного компонента. У 10 % (1 чел.) обучающихся ошибки на письме обусловлены низкой сформированностью навыков языкового анализа (в устных пробах) и мотивационно-энергетического компонента. У 10 % (1 чел.) обучающихся ошибки на письме обусловлены низкой сформированностью навыков языкового анализа (в устных пробах).

2.3. Содержание логопедической работы по преодолению дисграфии на основе нарушений языкового анализа и синтеза у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью

Проведя анализ литературных источников по данной проблеме исследования и проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы определили содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Логопедическая работа должна включать в себе ряд определенных общедидактических принципов работы: системности и последовательности, доступности.

А так же специальных принципов: комплексности,

дифференцированного подхода, использование обходных путей.

Принцип системного подхода: выявление первичных и вторичных нарушений, определения ведущего нарушения. Сложность структурной речи в целом заключается в том, что нарушается вся целостность системы, даже при нарушении одного звена. Так из данных эксперимента видим, что нарушения навыков языкового анализа в устных пробах, приводит и к таким же нарушениям на письме. Следовательно, при формировании коррекционной работы необходимо подбирать задания, которые будут отображать нарушенные стороны развития у обучающихся.

Принцип последовательности: все задания для работы необходимо брать, опираясь на зону ближайшего развития обучающегося. И каждое новое занятие начинается с краткого повторения предыдущего занятия. Так при переходе от изучения границ предложения к формированию навыков расстановки границ предложения, необходимо напомнить обучающимся, какие предложения бывают и что называется «предложение».

Принцип доступности: наглядный материал для работы обучающихся должен быть понятен и легок им в усвоении. Разно-уровневые задания позволят обучающемуся рассчитывать свои силы при выполнении заданий.

Принцип комплексности: задания на каждое занятие с обучающимся должно быть разработано таким образом, чтобы формировались необходимые навыки на всех уровнях нарушения. Задания должны закреплять полученный результат.

Принцип дифференцированного подхода: задания для разно-уровневых групп должны быть с разной степенью усложнения обрабатываемого умения. Так, например: при отработывании умения определять границы предложения, обучающимся успешной группы нужно давать задания, где только по смыслу прочитанного предложения можно поставить знаки препинания. А группе менее успешной можно на первых этапах давать тексты, где границы предложения выделены заглавными буквами.

Принцип использования обходных путей: формирование нового навыка в обход дефектного навыка.

По итогам анализа констатирующего эксперимента нами были выделены следующие направления коррекционной работы:

1. Формирование навыков языкового анализа и синтеза в устных пробах. Комплексный подход, работа над всеми ступенями языкового анализа.

2. Формирование функции программирования и контроля собственной деятельности. Подбор дидактических материалов для формирования неречевых психических процессов.

В рамках первого направления работы над формированием навыков языкового анализа и синтеза, были определены следующие задачи для выполнения.

1.1 Работа на уровне слова над (звуковым и слоговым анализом, пропусками, перестановками, заменой букв и слогов).

1.2 Работа на уровне предложения (над отдельным написанием частей слов, слитным написанием слов).

1.3 Работа на уровне текста (определение границ предложения).

1.4 Работа над заменой слогов в устной речи.

1.5 Работа над пропусками и перестановками звуков в устных пробах.

В рамках работы второго направления формирования функции программирования и контроля

2.1 Работа над формированием умения ориентации в задании.

2.2 Работа над умением планировать этапы выполнения задания.

2.3 Контроль действий на всех этапах работы.

В связи с тем, что у большего процента обучающихся ошибки языкового анализа и синтеза зависят от недостаточной сформированности компонентов познавательной деятельности (мотивационно-энергетического и регулятивного компонента), в следствии этого логопедическая работа должна

выстраиваться с учетом этих закономерностей. Условно, приемы работы могут быть распределены на три группы.

1. Приемы, направленные на развитие программирования, регуляции контроля действий.

- организация рабочего места.
- план занятия на доске.
- стимуляция начала деятельности.
- максимальная развернутость задания на начальном этапе.
- пошаговое его выполнение совместно с учителем, с проговариванием каждого шага.
- поэтапность предъявления сложного материала.
- повтор и разбор инструкции по необходимости.
- обеспечение промежуточного результата, дополнительный контроль.
- наглядность, материализация.

2. Приемы направленные на развития навыков языкового анализа и синтеза с учетом несформированности регулятивного компонента.

Игра «Снежный ком»: первый обучающийся произносит слово, последующие произносят новое слово и повторяют предыдущее.

Игра «Рифма», «Телефон». Обучающийся называет слово пропуская по очереди то первый, то последний слог, то определенный звук в слоге.

3. Приемы, направленные на компенсацию недостаточности мотивационно-энергетического компонента, а именно, приемы, противодействующие утомлению.

Повышение мотивации:

- настройка на задание.
- материал должен быть значим для учащегося.
- предугадывать появление ошибок, не давать совершить ошибку.
- обеспечение прочного запоминания за счет повторения (полиmodalность).

- осознание успешности обучения, подкрепления, вознаграждения.
- осознание успешности обучения, подкрепления, вознаграждения.
- правило одной трудности, адекватный выбор заданий в зоне ближайшего развития обучающегося.

1. При оказании организационной помощи, для развития функций программирования, регулирования и контроля.

– Для контроля над оформлением рабочего места обучающегося. На доске будет расположена пентаграмма с правильным расположением предметов необходимых на занятие. Обучающиеся первое время будут оформлять рабочее место согласно этой пентаграммы, а в дальнейшем обучающийся будет только проверять правильность оформления своего рабочего места.

– Для пошагового контроля занятия, на доске будет составлен план занятия, где обучающийся сможет отмечать пройденные этапы занятия и правильно стараться распределить свои силы.

– Для стимуляции начала занятия будет проводиться игровое повторение материала прошлого урока в виде коротеньких стишков.

– На начальных этапах обучения и изучения нового материала учитель объясняет инструкцию к заданию в более детальном виде и записывает ее на доске. Так же можно указать и какой контроль будет после выполнения того или иного задания. Представлять на занятии как можно больше наглядного материала по заданиям на урок.

– Перед началом задания на доске будут закреплены основные пентаграммы которые подскажут ему, что необходимо собраться, слушать внимательно задания, и обратить свое зрительное внимание на работу

2. При работе с языковым анализом и синтезом обучающимся будет предлагаться разно-уровневый наглядный материал. Обучающиеся смогут самостоятельно выбрать уровень для выполнения задания. В зависимости от задания обучающимся будет предлагаться определенный опорный материал

на этапе формирования и закрепления умения (артикулемы рабочего звука, схемы слов, понятие ударный или безударный слог, гласный или согласный звук). После выполнения каждого задания ученик переворачивает карточку, тем самым показывая, завершено задание и приступает к следующему шагу или заданию. На этапе контроля полученных знаний ученику будут даны задания, разложить уже готовые схемы на легких уровнях задания или начертить необходимые схемы при более сложных уровнях заданий.

3. При выполнении работы направленной на развитие мотивационно-энергетического компонента у обучающихся с ними будут выполняться следующие действия:

– Для позитивного настроения к началу учебного занятия с обучающимися будет проговариваться коротенькие рифмовки и стишки, которые настроят на собранность, внимательность и усердие в выполнении заданий. Повторяя это на каждом занятии, мы формируем память и контроль обучающегося и закрепляем своеобразный ритуал.

– Весь материал работы будет подбираться с учетом зоны ближайшего развития обучающегося и с учетом его интересов, для лучшей заинтересованности обучающегося в процессе обучения.

– Для успешного закрепления материала обучающемуся во время занятия будут подбираться задания, с помощью которых будут повторять изученный материал в разных его проявлениях до 5-7 раз.

В ходе закрепления позитивного образа и поддержания интереса к процессу обучения, за выполнение части задания в начале обучения, или за серию заданий на этапе проверки обучающимся будет даваться стимульный материал. По итогу занятия этот стимульный материал будет конвертироваться в более значимый материал или оценку.

Мы предполагаем, что предложенные подходы позволят повысить эффективность логопедической работы по преодолению дисграфических

ошибок, так как данный подход учитывает механизмы нарушения языкового анализа у обучающихся с умственной отсталостью.

Заключение

Формирование письменной речи остается одной из самых актуальных проблем начальной школы. Специфические ошибки устойчивого характера в письменной речи младших школьников зависят от сформированности разных сторон речевой системы и порциональной несформированностью ряда психических функций, неудовлетворенным уровнем развития самоконтроля и саморегуляции, низкой умственной работоспособностью.

На основе результатов, полученных при анализе литературы и анализе констатирующего эксперимента нами были сделаны выводы:

– механизмы нарушений дисграфии не всегда связаны с недоразвитием (несформированностью) речи, так же на них будет оказывать влияние и неречевые психические функции.

– при полноценном формировании процесса письма нужно учитывать как речевые, так и не речевые предпосылки. Основой психофизиологической сформированностью является полноценная и правильная работа всех отделов головного мозга.

– Для правильной интерпретации механизмов дисграфических нарушений, необходимо выполнение определенных этапов:

1. Анализ работ на специфические ошибки.
2. Изучение взаимосвязи письменных нарушений с нарушениями в устных и не речевых пробах.

С целью выявления и правильной дифференциации механизмов нарушения письма нами были проведены 4 этапа работы на обследование основных факторов влияния на несформированность языкового анализа и синтеза у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 1.

– 1 этап: первичное обследование процессов письма. Выбирались и классифицировались специфические ошибки дисграфии по классным работам обучающихся.

– 2 этап: углубленное обследование процесса письма. Был подобран материал на уточнение симптоматики и степени выраженности дисграфических ошибок. По 1 и 2 этапу был сделан вывод, что большинство обучающихся допускают ошибки на языковой анализ и синтез. Этот факт был интерпретирован как проявление регуляторной дисграфии.

– 3 этап: обследование устной речи. Были выявлены речевые механизмы нарушений письменной речи, путем проведения углубленного обследования речевых процессов. 1 блок – обследование навыков чтения, 2 блок – обследование слоговой структуры, 3 блок – обследование навыков языкового анализа и синтеза.

– 4 этап: обследование неречевых психических процессов. Проведено изучение взаимосвязей нарушений письма и неречевых психических процессов. Для уточнения механизмов дисграфических ошибок нами проанализированы уровни сформированности мотивационно-энергетического и регулятивного компонента у обучающихся.

Согласно результатам анализа констатирующего эксперимента:

У 100% (10 чел.) обучающихся выявлены смешанные механизмы дисграфии. Таким образом у 20% (2 чел.) обучающихся ошибки на письме находятся в тенденции к прямой зависимости от низкой сформированности неречевых компонентов (мотивационно-энергетического и регуляторного). У 40 % (4 чел.) обучающихся ошибки на письме находятся в тенденции к прямой зависимости от низкой сформированности регуляторного компонента. У 20 % (2 чел.) обучающихся ошибки на письме находятся в тенденции к прямой зависимости от низкой сформированности навыков языкового анализа (в устных пробах) и регуляторного компонента. У 10 % (1 чел.) обучающихся ошибки на письме находятся в тенденции к прямой зависимости от низкой сформированности навыков языкового анализа (в устных пробах) и мотивационно-энергетического компонента. У 10 % (1 чел.) обучающихся ошибки на письме находятся в тенденции к прямой

зависимости от низкой сформированности навыков языкового анализа (в устных пробах).

На основе, симптоматики и механизмов дисграфии выявленной в результате эксперимента нами составлено содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок. Подобраны специальные приемы и направления:

1. Развитие регулятивного компонента.
2. Развитие навыков языкового анализа с учетом регулятивного компонента.
3. Компенсацию недостаточности регулятивного компонента, направленные на развитие навыков языкового анализа и синтеза с учетом несформированности регулятивного компонента, направленные на компенсацию недостаточности мотивационно-энергетического компонента.

Таким образом, цели и задачи него исследования реализованы, полученные данные не противоречат гипотезе.

В качестве дальнейшей перспективы планируется апробация предложенного методического содержания.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // СПб, 2001.
2. Богдан Н.Н.; Могильная М.М. Специальная психология: Учебное пособие / Под общ. ред. Л.И Александровой Владивосток: Изд-во ВГУЭС 2003.
3. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний детьми 6 - 7 лет с ЗПР. // Дефектология. – 1983. – № 3.
4. Ботвинникова А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников - М., 1979.
5. Буковцова Н.И. Исследование роли лингвистических факторов в механизмах дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа, синтеза и представлений у умственно отсталых детей. // Материалы межвузовской конференции «Проблемы детской речи», 1996. - С. 65 - 69.
6. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии М. Просвещение, 1973.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч., т. 2. М., 2007.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. - 5 - е изд., испр. - М.: Лабиринт, 1999.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология // подред. В.В. Давыдова - М.: Педагогика — 1991.
10. Выготский Л.С. Психология. - М., 2002.
11. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: Университет, 2000.
12. Гивиряк Е. Ю. Методика исследования письма младших школьников с легкой степенью умственной отсталости // The Newman in Foreign policy. 2017. №37 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-issledovaniya-pisma-mladshih-shkolnikov-s-legkoy-stepenyu-umstvennoy-otstalosti> (дата обращения: 26.09.2020).
13. Грищенко Л.Г. Психология восприятия, внимания и памяти - Екатеринбург, 1994

14. Грушевская М.С. Результаты массового изучения письма младших школьников. // Дефектология. - 1981. - № 3. -С. 32 - 37.
15. Дети с задержкой психического развития / Подред. В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 1984. 256 с.
16. Дефектологический словарь / Гл. ред. А.И. Дьячков, 2007.
17. Иваненко С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников. // Дефектология - 1984, № 1.
18. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. - 80с.
19. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб, 1997.
20. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003 – 336 с.
21. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / под ред. И.В. Жулаповой. - М.: Академия, 2009.
22. Кошелева Е.Н., Мартемьянова А.Н. Особенности речевого развития школьников с умственной отсталостью // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 1. – С. 19-22; URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33195> (дата обращения: 26.09.2020).
23. Крутецкий В.А. Психология. - М.: Просвещение, 1980.
24. Лалаева Р.Е. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., 1983.
25. Лалаева Р.Е., Вендиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: 2001.
26. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи. // Хрестоматия по логопедии. / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. -М.: Владос, 1997. - С. 502 - 512.
27. Лалаева Р.И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. - СПб.: Образование, 1992. – 88 с.

28. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Союз, 2003 – 224 с.
29. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей: Учебн. пособие. -М., 2007.
30. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. М.: Книголюб, 2008. 160с.
31. Леонтьев А.М. Проблемы развития психики . - М., 1981.
32. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. Дефектол. Факультетов пед. Вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. -М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. — Кн. IV: Нарушение письменной речи.
33. Лубовский В.И. Специальная психология - М.: Академия, 2004.
34. Лубовский В.И.; Новикова Г.Р.; Шалимов В.Ф. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая система задержки психического развития // Дефектология / Ред . Н.Н. Малофеев И.А. Коробейников .- 2011 .- №5. - С. 17 - 26.
35. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. - М.: 1969.
36. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. - Т.2. - М.: Педагогика 1970.
37. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. М.: Педагогика 1974.
38. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. - М., 1950.
39. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. - М.: Компенс - центр, 1993.- 198с.
40. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-2. – С. 321 - 325;

URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9820> (дата обращения: 26.09.2020).

41. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. Пособие для вузов / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина, М., 2004.
42. Немов Р.С. Психология: учеб. Для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд –М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 2. Психология образования.
43. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М., 2001.
44. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. - М.: МПСИ, 2003.
45. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1995.
46. Общая психология: Учеб. Пособие для студентов пед. Институтов / В.В. Богословский, А.А. Степанов, А.Д. Виноградова и др.; Под. Ред. В.В. Богословского и др. - 3-е изд., перераб. И доп. - М.: Просвещение, 1981.
47. Панкова Л.И., Редя Т.П., Афанасенко С.Г., Коротов В.И., Ускова И.Е. Познавательные процессы. - Пенза, 1999.
48. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей – СПб.: Союз, Лениздат, 2001. - 240с.
49. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. Пособие для студентов дефектолог, фактов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. Изд. перераб. М., «Просвещение», 1973.
50. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1995.
51. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1995. – 256 с.
52. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.. Академия. 2002.

53. Симонова И.А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития. // Дефектология. 1974. №4. - С. 18 - 25.
54. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. - Минск: Изд-во Народная Асвета, 1989. - 64с.
55. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С.С. Ляпидевского. — М., 1969.
56. Триггер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников во владении грамматическим строем речи. // Дефектология. 1987. №5. - С. 12 - 17.
57. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-ов спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева. Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989.
58. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. - М.: Просвещение, 1995. - 304 р.
59. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. -- М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.
60. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Проблема синдрома в нейропсихологии детского возраста // Вопросы психологии. - 2009. - № 2. - С. 164 - 170.
61. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Проблема фактора в нейропсихологии детского возраста // Вопросы психологии. - 2008. - № 6. - С. 57- 65.
62. Черепкова Н.В., Буйнова Е.В. Особенности речевого развития у детей с задержкой психического развития <http://www.scienceforum.ru/2014/562/6514>
63. Шипкова К.М., Цветков А.В., Семенович А.В., Сергиенко А.А., Селявко Л.Е. Нейропсихология: эпоха Л. С. Цветковой // Медицинская психология в России. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologiya-epocha-l-s-tsvetkovoy> (дата обращения: 26.09.2020).
64. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1986.

65. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи. - М., 1985.
66. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. М. Академия, 2002.
67. Дети с проблемами в развитии: комплексная диагностика и коррекция / ред. Л. П. Григорьева. - М. "Академкнига", 2002.
68. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. М. Академия, 2002.
69. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. М. ВЛАДОС, 2003.
70. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – Изд-во С-Пб. Ун-та, 2001. С. 195–212.
71. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А., Кричевец А.Н., Воронова М.Н., Егорова О.И. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма. // Вестник МГУ, 2008, № 3. С. 63 – 73.
72. Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (14 - 16 марта 2002 г. С.- Петербург). – СПб.: Изд-во С. - Петерб. ун-та, 2004. С. 82–97.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение Г

Этап 1. Результаты первичного оценивания анализов письменной речи, на нарушение языкового анализа

№	Ф.И.	Ошибки на языковой анализ и синтез						Всего	уровни
		Пропуск, добавления, перестановки согласных	Пропуск добавления, перестановки гласных	Слитное написание слов	Раздельное написание частей слова	Пропуск границ предложений	Пропуск добавления, перестановки... слогов		
1	Игорь Ф.	8	9	6	3	10	9	45	низкий
2	Полина Ф.	9	6	5	4	8	10	42	низкий
3	Алина К.	7	5	11	12	15	2	52	низкий
4	Евгений Б.	5	7	2	0	12	8	34	средний
5	Михаил К.	2	3	14	10	8	0	37	ниже среднего
6	Мария Т.	8	6	0	1	0	7	22	выше среднего
7	Анастасия Д.	6	10	3	4	7	4	34	средний
8	Владимир И.	9	6	0	2	0	8	25	выше среднего
9	Татьяна Л.	3	7	5	4	5	7	31	средний
10	Алена М.	4	8	3	3	4	11	33	средний

Приложение Д

Этап 2 Результаты углубленного оценивания анализов письменной речи, на нарушение языкового анализа

№	Ф.И.	Ошибки на языковой анализ и синтез						Всего	уровни
		Пропуск, добавления перестановки согласных	Пропуск добавления, перестановки гласных	Слитное написание слов	Раздельное написание частей слова	Пропуск границ предложений	Пропуск добавления, перестановки... слогов		
1	Игорь Ф.	4	5	0	1	2	3	15	низкий
2	Полина Ф.	6	3	2	1	3	1	16	низкий
3	Алина К.	1	0	3	2	2	0	8	ниже среднего
4	Евгений Б.	2	2	1	0	3	1	9	средний
5	Михаил К.	0	1	4	3	0	1	9	средний
6	Мария Т.	2	1	0	0	1	2	5	выше среднего
7	Анастасия Д.	4	2	0	1	0	1	8	средний
8	Владимир И.	1	3	0	0	0	2	6	выше среднего
9	Татьяна Л.	3	0	3	0	0	2	8	средний
10	Алена М.	1	3	1	1	3	1	10	средний

Приложение Е

Результат оценивания навыков языкового анализа и синтеза.

№	Ф.И.	На уровне слова	На уровне текста	уровни
		Устные задания на языковой анализ	Устные задания на языковой анализ	
1	Игорь Ф.	6	8	ниже среднего
2	Полина Ф.	6	9	ниже среднего
3	Алина К.	12	14	средний
4	Евгений Б.	12	17	выше среднего
5	Михаил К.	9	9	ниже среднего
6	Мария Т.	10	14	средний
7	Анастасия Д.	8	10	ниже среднего
8	Владимир И.	12	13	средний
9	Татьяна Л.	8	12	средний
10	Алена М.	11	13	средний

Обследование неречевых психических процессов

№	Ф.И.	Мотивационно-энергетический компонент								Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	всего	
1	Игорь Ф.	2	1	1	2	2	2	-	10	низкий
2	Полина Ф.	1	2	2	3	1	2	-	11	Ниже среднего
3	Алина К.	1	2	1	2	2	3	-	11	Ниже среднего
4	Евгений Б.	4	3	3	2	3	3	-	18	Выше среднего
5	Михаил К.	3	2	3	4	2	2	-	16	средний
6	Мария Т.	3	4	2	4	3	4	-	20	Выше среднего
7	Анастасия Д.	2	3	4	3	3	3	-	18	Выше среднего
8	Владимир И.	3	4	3	2	2	3	-	17	средний
9	Татьяна Л.	3	1	2	2	2	2	-	14	средний
10	Алена М.	2	2	2	2	3	3	-	14	средний

Обследование неречевых психических процессов

№	Ф.И.	Регулятивный компонент							Уровень
		1	2	3	4	5	6	всего	
1	Игорь Ф.	2	2	1	3	2	-	10	низкий
2	Полина Ф.	2	3	2	2	2	-	11	низкий
3	Алина К.	2	3	3	3	2	-	13	ниже среднего
4	Евгений Б.	2	3	3	2	3	-	13	ниже среднего
5	Михаил К.	2	3	3	3	2	-	13	ниже среднего
6	Мария Т.	2	3	3	3	3	5	19	средний
7	Анастасия Д.	2	2	3	3	2	5	17	средний
8	Владимир И.	3	2	3	2	3	-	13	ниже среднего
9	Татьяна Л.	3	2	3	2	2	-	12	низкий
10	Алена М.	3	2	4	3	3	5	20	Выше среднего