

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

Шакалина Вероника Володаровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Особенности проявления и механизмы дисграфии у учащихся 3-х классов с
задержкой психического развития

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной
педагогической,
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Беляева О.Л.

« _____ » _____ 2017 г.

Руководитель магистерской программы
_____ Коновалова Е.Ю.

« _____ » _____ 2017 г.

Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Мамаева А.В..

« _____ » _____ 2017 г.

Обучающийся _____ Шакалина В.В.

« _____ » _____ 2017 г.

Красноярск 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме дисграфии и ее коррекции у младших школьников.....	8
1.1. Письмо как объект междисциплинарного исследования.....	8
1.2. Определение дисграфии, классификации дисграфии.....	16
1.3. Специфика проявлений дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития.....	23
1.4. Анализ существующих подходов по проблеме диагностики и коррекции дисграфии.....	28
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	38
2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента.....	38
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	46
2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфических ошибок у учащихся 3-х классов с задержкой психического развития.....	63
Заключение.....	69
Список литературы.....	72
Приложение.....	80

Введение

Актуальность. В настоящее время в общеобразовательную школу поступают дети, имеющие различные нарушения познавательной деятельности.

Право на образование лиц с задержкой психического развития (интеллектуальными нарушениями) обеспечивается федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), утвержденным приказом № 1598 Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. и, в соответствии со статьей 11, п. 3 Федерального Закона («Закон об образовании в Российской Федерации»), содержащим требования к результатам освоения адаптированных основных образовательных программ (АООП).

Обучающиеся с задержкой психического развития имеют явные трудности в овладении письмом и чтением в начальной школе. Совершенно очевидно, что письмо как вид деятельности играет в жизни человека важную роль: письменная речь стимулирует психическое развитие, способствует образованию человека, влияет на формирование его личности.

Актуальность данной темы заключается в том, что такая речевая патология, как нарушение письма, чрезвычайно распространена у обучающихся младших классов с задержкой психического развития. Исследование дисграфии как расстройства формирования у обучающихся процесса письма - нового и сложного вида психической деятельности - соответствует практическим запросам сегодняшнего дня.

Существуют различные подходы к пониманию механизмов дисграфии : М. Е. Хватцев - 50-е гг. прошлого века; О.А. Токарева - 60-е гг.; Р.И. Лалаева и кафедра логопедии РГПУ им А.И. Герцена - 70-80-е гг.; А.Н. Корнев - 90-е гг., Т.В. Ахутина - начало 20 века). Наряду с традиционным подходом, тщательно описывающим речевую симптоматику дисграфии, многие авторы указывают на обусловленность нарушений процесса письма несформированностью неречевых психических процессов. Дисграфия может сопровождаться неречевой

симптоматикой, такой как неврологические нарушения, недоразвитие психических функций, нарушения познавательной деятельности. На это указывают Т.В.Ахутина, А.Н.Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Л. Сиротюк [4,30,33,57,59]. Нейропсихологические механизмы дисграфии изучены недостаточно.

Из комплекса речевых нарушений наиболее тяжелыми у большинства обучающихся с ЗПР являются расстройства письменной речи (так отмечают Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Е.В. Мальцева, И.А. Смирнова, С.Г. Шевченко, Т. А. Власова). У таких детей причины возникновения дисграфии во многом вызваны несформированностью высших психических функций, которые помимо нарушений письменной речи обуславливают процесс письма. (Т. А. Власова, У.В. Ульenkova, Ю.А. Костенкова, С.Г. Шевченко, Е.М. Мастюкова). В свою очередь, нарушения письма препятствуют успешности обучения, осложняют учебно-познавательную деятельность обучающихся, что в свою очередь вызывает отклонения в формировании личности ребенка. В этой связи очень важным представляется своевременное выявление и преодоление нарушений письма.

Объект исследования: письменная речь.

Предмет исследования: симптоматика и механизмы дисграфии у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования служат следующие предположения:

1. Существует взаимосвязь между дисграфическими ошибками на добавления, перестановки, пропуски и замены букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки, и между несформированностью навыков дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза, с одной стороны, и несформированностью мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности, с другой стороны, у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития..

2. Учет выявленной взаимосвязи позволит построить дифференцированные методические рекомендации для логопедической работы по преодолению дисграфии у данной категории обучающихся.

Цель исследования: выявить особенности проявления и механизмы дисграфических ошибок на добавления, перестановки, пропуски и замены букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки, у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития.

Исходя из цели, объекта, предмета исследования и выдвинутой нами гипотезы, были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по теме исследования.

2. Изучить симптоматику дисграфии, особенности звукопроизношения, навыков дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза и сформированность мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития.

3. Изучить взаимосвязь дисграфических ошибок с несформированностью речевых предпосылок процесса письма, с одной стороны, и неречевых психических процессов, с другой стороны.

4. Составить методические рекомендации по преодолению дисграфии у данной категории обучающихся с учетом выявленных особенностей и механизмов.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили положения:

- системный подход к пониманию высших психических функций на основе нейропсихологической теории Л.С. Выготского- А. Р. Лурия ;
- выделение вариантов трудностей письма с позиции функционирования разных блоков мозга (нейропсихологический подход Т. В. Ахутиной);
- понимание речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой взаимозависимы и взаимообусловлены (Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева и др.);

- положение о поэтапном формировании умственных действий (П. Я. Гальперин).

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

Теоретические методы: анализ литературы по проблеме исследования.

Эмпирические методы: изучение документации, наблюдения, беседы, индивидуальный констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента, анкетирование педагогов.

Научная новизна. В результате проведенного исследования подтверждены и уточнены имеющиеся данные о взаимосвязи нарушений письма и неречевых психических процессов у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость: уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения о симптоматике и механизмах дисграфических ошибок у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: составлены дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития с учетом обусловленности ошибок на дифференциацию фонем и языковой анализ и синтез недостаточностью компонентов познавательной деятельности. Составленные методические рекомендации могут быть использованы учителями начальных классов общеобразовательных школ и логопедами при проведении работы по преодолению нарушений письма у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней школы № 65 г. Красноярска. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 14 обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития. При комплектовании экспериментальной группы учитывались однотипный характер дефекта, обучение по адаптированной

основной образовательной программе для учащихся с задержкой психического развития. Противопоказанием для зачисления в экспериментальную группу явилось начало обучения по АООП (для обучающихся с ЗПР) менее чем за месяц до начала эксперимента.

Исследование проводилось в течение 2015-16 , 2016-17 учебных годов в 3 этапа.

I этап: ноябрь 2015г.-сентябрь 2016 г.- изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования, разработка методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых.

II этап: октябрь 2016 г.- проведение констатирующего эксперимента.

III этап: октябрь 2016 г – апрель 2017г. анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

– 2 выступления на Международных научно-практических форумах студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». (Красноярск, 2016, 2017 г.г.);

– публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов, материалов научно-практических конференций (Красноярск, 2016, 2017 г.г.). По теме магистерской диссертации опубликована 1 статья, 2 статьи приняты в печать.

Структура и объем работы. Работа включает в себя введение, 2 главы, заключение, список используемой литературы из 74 источников, из них 13 диссертационных исследований, 13 статей из периодических изданий, приложения. В работу вошли 1 схема, 8 гистограмм, 3 таблицы. Дополняют работу 11 приложений, включающие в себя таблицы результатов экспериментального исследования.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме дисграфии и ее коррекции у младших школьников

1.1. Письмо как объект междисциплинарного исследования

Проблема письма давно привлекает внимание исследователей из различных областей знания: физиологии, лингвистики, психологии, логопедии, дефектологии, педагогики.

Л.С. Выготский изучал письмо в связи с проблемой развития высших психических функций и предпринял психологическое исследование письменной речи. Были сделаны выводы об отличии письменной речи от внутренней и устной речи. Речевая письменная деятельность - психологическое специфическое образование, оно функционирует при отсутствии собеседника и полнее реализует содержание сообщения, обладает высокой степенью произвольности и осознанностью, порождается другими мотивами. По мнению Л.С. Выготского, «это речь с двойной абстракцией и относится к устной речи, как алгебра к арифметике» [15, с.267]. Письменная речь- «алгебра речи, наиболее сложная и трудная форма сознательной и намеренной речевой деятельности» [там же]. В исследовании проблемы письменной речи стал решающим этот подход.

Многозначность интерпретации термина «письмо» связана с тем, что письмо – сложная форма речевой деятельности. Многоуровневую структуру имеет сам процесс письма. Л.С.Цветкова выделяла следующие уровни письма [69,с. 143]:

1) Сенсомоторный (или психофизиологический) уровень: осуществляет совместную работу анализаторных систем, лежащих в основе письменной речи, и обеспечивает технику письма. Зрительным, кинестетическим, слуховым, пространственным анализом, оперативной памятью обеспечивается функционирование сенсорного центра письма.

2) Психологический уровень: определяет письмо как деятельность замысла, мотива, регуляции (отвлекаемость, переключение, спонтанность и т.д.),

планирования содержания сообщения, контроля за выполнением; и в этом участвуют все психические процессы.

3) Лингвистический уровень: показывает как производится перевод внутреннего смысла в лингвистические единицы: тексты, фразы, слова, какими средствами осуществляется процесс письма.

Известно, что психофизиологической основой речевых процессов и речи является совместная работа речедвигательного и слухового анализаторов. Поэтому требуется участие и кинестетических механизмов при полноценном анализе звучащего слова. Анализ слова, кроме того, предполагает операцию установления в слове последовательного порядка звуков. Выделенные звуки нужно удержать в кратковременной памяти. Только после этого может быть перешифрован в букву уточненный и выделенный из слова звук. В этом действии принимает участие процесс восприятия пространственных отношений и пространства, зрительного восприятия.

Таким образом, как отмечает Л.С.Цветкова [69], обеспечивает нормальный процесс письма функциональная система, в которую входят разные анализаторные системы (оптическая, акустическая, моторная и др.), а также участки коры левого полушария. Каждая из них отвечает за нормальное протекание одного звена в структуре письма, а в общем нормальные условия для сложного целостного процесса письма создают они все вместе. Психофизиологической основой процесса письма и является совместная работа этих систем анализаторов.

Психологическая сторона процесса письма представлена в работах отечественных ученых Л.С.Выготского, В.Я.Ляудис, А.Н.Леонтьева, Цветковой Л.С, И.П.Негурэ и др. Л.С.Выготский писал о роли письма в психической деятельности ребенка: « письмо вызывает к жизни развитие тех функций, которые у ребенка еще не созрели» [16,с. 267] . В этой связи Л.С. Выготский утверждал, что осознание и произвольное владение устной речью, способность произвольного оперирования собственными умениями формируются при

обучении письменной речи, и это - важное условие формирования в свою очередь письменной речи. Без этих условий письменная речь невозможна вообще.

Все исследователи сходятся в одном - психологическая структура письма очень сложна. Звуковой анализ слова - первый и основной компонент процесса письма, который предполагает умение выделять из звучащего слова отдельные звуки и их превращать в устойчивые фонемы. Операция соотнесения с буквой каждого выделенного из слова звука является вторым компонентом процесса письма. Перешифровка зрительного представления буквы в графические начертания, адекватные ей, осуществляемые серией последовательных движений, - третье звено. Задачами, этапом овладения навыком, характером письма определяется структура процесса. Письмо осуществляется только на основе высокого уровня развития устной речи, т.к. тесно связано с ней.

Р.И. Лалаева отмечает [33], что в процессе формирования и функционирования речевой деятельности, и письменной в том числе (чтения и письма), выделяются две группы механизмов, тесно взаимодействующих друг с другом: специфические и общефункциональные речевые механизмы (А. Р. Лурия, Е. Ф. Соболевич и др.). При рассмотрении общефункциональных механизмов речевой деятельности актуальным является когнитивный подход. В соответствии с когнитивным подходом языковая способность - органическая и неотъемлемая составляющая речевого развития, тесно связанная с другими когнитивными процессами — восприятием, вниманием, мышлением, памятью и др. Мыслительные операции (сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения), внимание, оперативная и долговременная память, рассматриваются как общефункциональные механизмы языковой способности и речевой деятельности ребенка.

Психологические предпосылки формирования этого вида речевой деятельности к настоящему времени были также исследованы и сформулированы в психологии. Их нарушение (или несформированность) ведет к различным трудностям формирования письма или его нарушениям. Л. С. Цветкова указывает на следующие предпосылки [69, с.139]:

1. Сформированность (или сохранность) устной речи, произвольность владения ею, т. е. анализ и синтез устной речи.

2. Формирование (или сохранность) пространственных представлений и восприятия:

- а) зрительно-пространственного,
- б) сомато – пространственного (пространственные ощущения своего тела),
- в) формирование в пространстве понятий «левого» и «правого».

3. Сформированность (или сохранность) двигательной сферы праксиса различных видов (динамического, конструктивного, пространственного, позы); сформированность слухо-моторной и оптико-моторной координации.

4. Формирование у детей абстрактных способов деятельности, а это возможно при переходе от предметных, конкретных способов действия к абстрактным.

5. Сформированность (или сохранность) общего поведения, контроля и саморегуляции собственной деятельности, эмоционально-волевой сферы, учебных и познавательных мотивов.

Практически все исследователи отмечают, что значительную роль в развитии других высших психических функций играет письменная речь. Ребёнок научается в школе, благодаря именно письменной речи, произвольному оперированию собственными умениями, осознанию своих действий, и дело в том, что письмо переводит действия ребенка из бессознательных в произвольные, сознательные и намеренные.

Определяя психологическое содержание процесса письма, А.Р.Лурия [41] выделил необходимое условие для успешного протекания акта письма - отделение от всего и запоминание подлежащей записи фразы. Необходимо не только эту фразу удерживать в памяти, но и в дальнейшем превращать с помощью внутренней речи в развернутую структуру, при этом её части должны свой порядок сохранять. И это сохранение схемы слова или фразы, которую собираемся писать, «...обязательно должно все посторонние тенденции тормозить - как забегание вперед, так и повторение уже написанного звука или слова,

персеверацию». Таким образом, произвольная регуляция (планирование, реализация и контроль за актом письма) является одним из важных функциональных компонентов письма [41].

Итак, решающее значение в формировании письменной речи имеют следующие показатели развития ребенка: интеллектуального, моторного, речевого, а также интегративные умения: сенсомоторные, зрительно-моторные, графо - моторные, слухо - моторные (М. М. Безруких, О. Б. Иншакова) [9, 28]. Помимо речи в психологическое содержание письма входят и разной модальности процессы восприятия – акустической, зрительной, пространственной, а также двигательные процессы – кинетической и кинестетической природы, представления буквенных знаков- т.е. зрительные образы , оперативная память и др. Основой, на которой формируется письмо, и является взаимодействие ряда психических функций.

Процесс письма включает в себя действительно большое количество операций. На это указывает А.Р.Лурия [41], он определяет операциями процесса письма следующие:

1. Побуждение, задача, мотив. Для чего человек пишет: сохранить на время информацию, зафиксировать, побудить к действию, передать ее другому лицу и т.п.

2. Операция планирования. Составляется (мысленно) план письменного высказывания, общая последовательность мыслей, смысловая программа, с выделением главной мысли.

3. Структурирование грамматическое предложения. Соотнесение начальной мысли с определенной структурой предложения. Пишущий в процессе письма должен сориентироваться на том, что он уже написал, и что написать предстоит, сохранить нужный порядок фразы.

4. Анализ предложения. Предложение, разбивается на составляющие его слова (т.к. на письме обозначаются границы предложения с помощью знаков препинания и заглавной буквы и границы слов пробелами).

5. Анализ звуковой структуры слова. Это одна из сложнейших в процессе письма операций. Потому что для правильного написания слова надо определить звуковую структуру слова, место каждого звука и последовательность. Для этого совместной деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов осуществляется звуковой анализ слова. При этом проговаривание (громкое, внутреннее или шепотное) играет большую роль при определении характера и последовательности звуков в слове.

6. Выделенная из слов фонема соотносится с зрительным образом буквы, она должна быть обязательно отдифференцирована от всех других, особенно, сходных графически. Для этого нужен соответствующий уровень зрительного анализа и синтеза, сформированности пространственных представлений.

7. Моторная, конечная операция процесса письма. С помощью движения руки воспроизводится зрительный образ буквы. Осуществление кинестетического контроля одновременно с движением. Подкрепление кинестетического контроля зрительным контролем и чтением написанного.

А.Р. Лурия указывал, что «акт письма не является результатом деятельности одного какого-либо «центра», а в его осуществлении принимает участие система целая взаимосвязанных, и высоко дифференцированных зон коры мозга» [40,42]. Ученый выделил компоненты структурно-функциональной организации мозга, участвующие в процессе письма ребенка, осваивающего новый для себя вид деятельности. В соответствии с тремя блоками мозга функциональный состав письма (по А.Р. Лурия) выглядит следующим образом:

I блок – отвечает за регуляцию бодрствования, тонуса, поддержание тонуса коры в активном состоянии при письме.

II блок – отвечает за прием, хранение, переработку информации. Что касается переработки слухо-речевой информации, то это - фонемное распознавание, слухо-речевая память, опознание лексем.

1. Кинестетическая информация перерабатывается через кинестетический анализ графических движений, дифференциацию артикулем.

2.Зрительная информация перерабатывается через актуализацию зрительных образов слов и букв.

3.Полимодалная информация перерабатывается через зрительно-моторную координацию, ориентацию в пространстве элементов буквы, буквы, строки, актуализацию зрительно-пространственных образов слов.

III блок – отвечает за программирование, регуляцию, контроль.

1.Серийная (эфферентная) организация движений – кинетическое (моторное) программирование движений графических.

2.Регуляция психической деятельности - планирование, контроль и реализация акта письма.

Итак, трудности письма могут быть вызваны каждым из перечисленных компонентов по отдельности или в сочетании. Кроме того, на письме все слабые звенья устной речи могут проявляться.

Как показали отдельные исследования последних лет, у младших школьников существует тесная связь трудностей формирования навыка письма не только с недоразвитием речи, но и с несформированностью невербальных форм психических процессов — оптико-моторной, слухо-моторной координации, процесса внимания, зрительно-пространственных представлений, общей моторики, саморегуляции, контроля за действиями, целенаправленности деятельности, мотивов поведения.

Так, И.А. Шурыгина в своем диссертационном исследовании [72] указывает, что в последнее время всё больше внимания в изучении механизмов письма обращается не только на недоразвитие устной речи, но и также на недостаточную сформированность определенных психических функций. Эта мысль выражена и в диссертации Е.С. Кузичевой [32],она подчеркивает, что данный подход позволяет изучить и мозговую организацию письменной речи, что дает возможность расширить представления о механизмах её формирования для преодоления нарушений письма.

Э.Г.Добрынина [23], основываясь на данных предшествующих исследователей, обобщает, что процесс письма в норме осуществляется на

основе достаточного уровня сформированности речевых и неречевых функций, которые она представила следующим образом:

- слуховая дифференциация фонем,
- правильное звукопроизношение,
- языковой анализ и синтез,
- лексико-грамматическая сторона речи,
- зрительный анализ и синтез,
- временные и пространственные представления,
- мелкая моторика, чувство ритма.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать дисграфию, нарушение процесса овладения письмом.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что мнения о том, что представляет процесс письма в норме, дополняют друг друга. Процесс письма многоуровневый. Исследователи описывают его с разных сторон: как работу анализаторных систем, функционирование разных блоков мозга. Все авторы сходятся в том, что психологическая структура письма достаточно сложна.

В целом можно сделать вывод, что для формирования процесса письма важны речевые и неречевые предпосылки, психофизиологической основой которых является достаточная сформированность и полноценное функционирование различных участков мозга.

1.2. Определение дисграфии, классификации дисграфии

Среди множества определений термина «дисграфия» все авторы сходятся в том, что дисграфия является частичным нарушением процесса письма, проявляющимся в стойких специфических ошибках (не связанных с применением правил орфографии), причина которых - несформированность высших психических функций, задействованных в процессе письма. Подобные нарушения не являются следствием незнания ребёнком грамматических правил или его невнимательности на уроке. Кроме того, они не исчезают сами по себе, с

взрослением, а наоборот закрепляются и приумножаются без соответствующей и своевременной коррекции.

Р.И.Лалаева [33,34], определяет особенности дисграфических ошибок по современной логопедической теории следующим образом: 1.Ошибки при дисграфии стойкие и специфические. 2.Дисграфические ошибки многочисленны, повторяющиеся и сохраняются долго. 3.ошибки вызваны недостаточной сформированностью лексико-грамматического строя речи, недостаточным развитием оптико-пространственных функций, неспособностью детей дифференцировать фонемы, производить фонематический и слоговой анализ и синтез.

Дисграфия может сопровождаться также неречевой симптоматикой, такой как неврологические нарушения, недоразвитие психических функций, нарушения познавательной деятельности. На это указывают Т.В.Ахутина, А.Н.Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Л. Сиротюк [4,30,33,57,59].

Разное понимание механизмов дисграфии в соответствии с состоянием науки на момент исследований отражено в различных классификациях данного расстройства (М. Е. Хватцев, в 50-е г.г. прошлого века; О.А. Токарева, в 60-е г.г.; Р.И. Лалаева и кафедра логопедии РГПУ им А.И. Герцена, в 70-80-е гг.; А.Н. Корнев, в 90-е гг., Т.В. Ахутина, в начале нашего века).

Для определения этиологии и патогенеза нарушений процесса письма сравним существующие в науке подходы.

С точки зрения психофизиологии, дисграфия считается следствием нарушения деятельности анализаторов (С.С.Ляпидевский, О.А.Токарева) [63, с.190- 212]. Указывая на причины и механизмы дисграфии, исследователи утверждают, что недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей имеет следствием недостаток анализа и синтеза перцептивной информации, нарушение перекодирования например, звуков в буквы. Действительно, для освоения письма ребенку нужно усвоить графические образы букв, а также соотнести их с акустическими и артикуляторными (речедвигательными) характеристиками. Ребенку необходимы навыки звукового и кинестетического и звукового анализа,

должны быть развиты процессы зрительно-пространственного восприятия, на основе полноценного развития анализаторов.

Так, недостаточность межанализаторных связей способствует трудностям в освоении процесса письма. Таким образом, в соответствии с тем, какой анализатор оказывается нарушен, исследователи выделяют виды дисграфии: акустическую, моторную и оптическую. [63,с.190].

На данном этапе, в отечественной логопедии общепринятой является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена (70-80 г.г. 20 в). В создание этой классификации внесли свой вклад следующие ученые: Г.А. Волкова, Л.С. Волкова, В.А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Л.Г.Парамонова и др. Критерием классификации была взята несформированность операций процесса письма. С этой позиции дисграфия рассматривается как нарушение языковых способностей, которое нуждается в коррекции специальными педагогическими методами. Причины дисграфии видятся – в недостаточности высших психических функций (зрительно-пространственных и речевых), которые должны обеспечивать процесс письма, а механизм данного нарушения - в неполноценности операций письма, в основном лингвистических.

Понимание дисграфии как речевого нарушения вызвано и тем, что письмо - вид речевой деятельности, и тем, что, по данным логопедических исследований, у учащихся младшего школьного возраста, не имеющих проблем в психическом и сенсомоторном развитии, наиболее часто дисграфия, связанная с недостаточным развитием компонентов речевой системы.

Нарушения функционирования речевой системы и неполноценность речевого развития нашло свое отражение в выделенных по данной классификации видах дисграфии (Р.И.Лалаева) [33].

1. Дисграфия артикуляторно-акустическая (возникает при нарушенном звукопроизношении и фонематическом восприятии).
2. Дисграфия на почве нарушений дифференциации фонем (возникает при нарушенном фонематическом восприятии).

3. Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

4. Дисграфия аграмматическая (механизм нарушения заключается в морфологических и синтаксических обобщениях).

5. Оптическая дисграфия (возникает при нарушенном зрительном восприятии, а также при несовершенстве зрительной и речевой памяти).

В настоящее время существующие варианты классификации ошибок при письме отражают взгляды исследователей на вероятные механизмы их возникновения. На основе этого авторы строят свои классификации дисграфий.

Р.Е.Левина разделяет детей с расстройствами письма в соответствии с механизмами имеющихся у них нарушений на группы: 1. дети с недоразвитием речи при нарушениях слухового восприятия, 2. дети с недоразвитием речи при нарушениях речевого анализа (ринолалия, дизартрия), 3. Дети с недоразвитием речи при нарушениях зрительного восприятия, 4. Дети с нарушением психической активности [37].

С точки зрения медико-психологического (клинико-психологического) подхода дисграфия рассматривается чаще не как отдельное расстройство, а как один из симптомов в комплексе других нарушений, в основном энцефалопатических или неврологических (А.Н. Корнев, С.С. Мнухин). В этой связи многие ученые указывают на то, что наиболее часто нарушения письменной речи проявляются при нарушениях психического развития.

Так, например, А.Н.Корнев [30] рассматривает полифакторную модель возникновения дисграфии. По его мнению, трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: 1. биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, 2. функциональной недостаточности, возникающей на этой основе и 3. средовых условий, предъявляющих требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. Кроме асинхронии развития в патогенезе расстройств письменной речи принимают участие ещё два вида дизонтогенеза: задержанное развитие и парциальное психическое недоразвитие. А.Н. Корнев считает, что в случае

семейных, генетически обусловленных расстройств, дизонтогенез ближе к задержанному типу развития.

Нейропсихологические и клинические исследования позволили А.Н.Корневу определить неравномерное психическое развитие у детей с нарушениями письменной речи, выявить, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по выраженности расстройствами нервно-психической деятельности.

Автор дал свою классификацию, в которой особые нарушения письма (А) разделяются на следующие формы [30, с. 88]:

I. Аграфии.

1. Дисграфии дисфонологические

а) Дисграфии параличические («Косноязычие в письме»)

б) Дисграфии фонематические

2. Дисграфии метаязыковые

а) Дисграфии вследствие нарушений языкового анализа и синтеза

б) Дисграфии диспрактические (моторные)

II. Дисорфография

1. Морфологическая

2. Синтаксическая

К неспецифическим нарушениям письма (Б) автор отнес нарушения вследствие задержки психического развития, умственной отсталости, педагогической запущенности.

Трудности формирования навыков письма в начальной школе имеют системный характер. Исследователи отмечают, что у учащихся комплексные механизмы нарушения и касаются и элементарных психических процессов (координации графомоторных, нарушения звукового анализа и синтеза, моторики и т. д.), но и высших психических функций — несформированности личности, поведения, абстрактных форм мышления, внимания, и др. «...К началу обучения письменной речи,— пишет Л. С. Выготский, — все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже не начали настоящего

процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы... незрелость функций к началу обучения — общий и основной закон...» [17,с. 211].

Всё большее внимание в последние годы в изучении механизмов дисграфии у детей уделяется не только недостаткам устной речи, но и неполной сформированности неречевых психических процессов и функций, которые обеспечивают процесс письма (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Левина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Ф.Н. Юдович). В исследованиях вышеперечисленных авторов, нарушения письма связаны достаточно часто с иными нарушениями у детей, причина которых в недоразвитии функций регуляции, программирования и контроля психической деятельности.

В этом аспекте определенный интерес представляет нейропсихологический подход к проблеме. Впервые именно нейропсихологический анализ письма был сделан А.Р. Лурия в середине 20 в.[41]. Ряд ученых в дальнейшем доказали перспективность этого подхода в своих исследованиях (Л.С. Цветкова, 1972; С.А. Дорофеева, Н.Н. Трауготт 1994; А.Н. Корнев, 1997; Т.В. Ахутина, Э.В.Золотарева 1997).

В нейропсихологии делаются попытки также представить классификацию нарушений письма. С позиции нейропсихологического подхода Т.В. Ахутина [5] выделила варианты трудностей письма, которые часто встречаются у учащихся, но их механизмы обсуждаются редко в логопедической (педагогической) литературе. В исследованиях Т.В. Ахутиной было показано, что отставание в развитии функционального компонента (например, зрительно-пространственных функций или кинетической серийной организации) определяет особенности и устной речи или письма и невербальных функций. Таким образом, нейропсихологическое исследование позволяет уточнить механизм нарушений, при этом важно, что коррекционно-развивающие методы, выбранные на его основе, оказываются эффективны для преодоления трудностей обучения [6].

Для овладения письмом, как отмечает Т.В. Ахутина, важна сформированность функций трех блоков мозга. Автор выделяет наиболее

распространенные с точки зрения нейропсихологического подхода к проблеме варианты дисграфии [6,с.52, 227]:

1.Дисграфия регуляторная - вызванная несформированностью произвольной регуляции действий (3 блок мозга- функции регулирования, программирования и контроля).

2.Фонематическая или акустико-артикуляционная дисграфия - результат задержки развития функции переработки слуховой и кинестетической информации (отставание в развитии 2 блока мозга- блока приема, хранения, переработки информации)

3.Дисграфия зрительно-пространственная по правополушарному типу (2 блок мозга), т.е. функции приема, переработки и хранения информации в данном случае - зрительно-пространственной). От работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с координатами вертикальной и горизонтальной, возможность запоминания объединения в одно целое и взаиморасположения частей, т.е. восприятие целостного образа. Т.В. Ахутина эти особенности связывает с одним механизмом – с трудностями оперирования пространственной информацией и попытками компенсировать их.

3.Дисграфия зрительно-пространственная по правополушарному типу(2 блок мозга).

4.Дисграфия, вызванная трудностями поддержания активного тонуса коры, рабочего состояния (как результат нарушений работы 1 блока мозга).

Как отмечает Т.В. Ахутина [5], ошибки, подобные по внешним проявлениям, могут иметь разные механизмы, разную природу. Например, слитное написание слов может быть связано и с трудностями формирования целостного образа написанного слова, и (из-за проблем с программированием и контролем) с недостаточностью анализа языкового материала. Необходимо учитывать для определения механизма не только отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма. Что же касается вывода о механизме

дисграфии, то его можно сделать при сопоставлении особенностей письменной речи с состоянием других высших психических функций.

Е.А. Логинова [38] отмечает, что клинико-психологическое, психофизиологическое и нейропсихологическое рассмотрение дисграфии с точки зрения ее природы (нарушения развития и формирования высших психических функций и мозговых механизмов) имеют большое значение для понимания её психопатологических механизмов и причин возникновения. Нейропсихологические исследования расширяют представления о симптоматике дисграфии, она не ограничивается только ошибками на письме, а характеризуется и особенностями психической организации ученика.

Таким образом, в настоящее время представлено несколько подходов к классификации нарушений письма. Одни исследователи связывают дисграфию с нарушением деятельности анализаторов. В понимании большинства исследователей нарушений процесса письма, а именно в рамках традиционной классификации, дисграфия связывается с недостаточным развитием компонентов речевой системы. С точки зрения клинико-психологического подхода представлена полифакторная модель дисграфии, где нарушение письма рассматривается как один из симптомов в комплексе других нарушений, в основном энцефалопатических или неврологических. Нейропсихологи объясняют дисграфию несформированностью функций трех блоков мозга.

Таким образом, на основе анализа литературы по проблеме исследования можно сделать вывод о том, что возникновение дисграфии обусловлено как речевыми, так и неречевыми механизмами, несформированностью как компонентов речевой системы, так и неречевых предпосылок процесса письма (зрительное и слуховое восприятие, зрительная и слухоречевая память, внимание, произвольность поведения, самоконтроль).

1.3. Специфика проявлений дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития

Особая категория детей с задержкой темпа психического развития была выделена благодаря исследованиям Т.А.Власовой, Г.Е.Сухаревой, В.И.Лубовского, М.С.Певзнер, К.С.Лебединской. Г.Е.Сухарева предложила термин "задержка психического развития". В.В.Лебединским была предложена типология нарушений психического развития [36], на основе положений Л.С.Выготского [15], и среди других типов появился тип « задержанное развитие».

ЗПР - задержка психического развития — это нарушение темпа нормального психического развития, при этом отдельные психические функции (внимание, память, эмоционально-волевая сфера, мышление) отстают от принятых для данного возраста психологических норм в своём развитии.

Л.С.Выготский утверждал, что речь формируется в тесной связи с психикой ребенка [16].

Нейропсихологические и клинические исследования (К.С.Лебединская, Т.А.Власова, Ю.Г.Демьянов) [36] определили в становлении речи детей с ЗПР низкую речевую активность, отставание, недостаточность динамической организации речи. Овладение языком, грамматический строй, лексический запас, связная речь были предметом специальных исследований (Н.Ю.Борякова, Е.В.Слепович, Е.В.Мальцева, С.Г.Шевченко, Р.Д.Тригер) [64]. На отставание в речевом развитии указывают при этом все исследователи. Как оно проявляется: неполноценность понятий, связанная с формальным словообразованием, ограниченность словарного запаса, трудности в употреблении и понимании ряда лексем, низкий уровень практических обобщений, замедленное овладение грамматическим строем. Соответствующая привычным шаблонам структура предложений, бедность смысловых связей отражают простые малоразвернутые конструкции. Дети не могут согласовывать слова, определять границы предложений, нарушают порядок слов, используют неадекватно ряд

грамматических форм и категорий в активной речи, лексические средства. Трудности формирования навыков письма и чтения обусловлены недостаточным овладением звуковым образом слова, дефектами произношения, неверным звуко-буквенным анализом (Н.А.Цыпина, Р.Д.Тригер) [64].

Из комплекса речевых нарушений наиболее тяжелыми у большинства учащихся с ЗПР являются расстройства письменной речи (так отмечают Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Е.В. Мальцева, И.А. Смирнова, С.Г. Шевченко, Т. А. Власова). Среди языковых нарушений, встречающихся у этих детей, центральное место занимает дисграфия. Логинова Е. А. отмечает, что у данной категории учащихся именно их клинико-психологическими особенностями и объясняется распространенность дисграфии, плюс сложность процесса письма в качестве вида целенаправленной осознанной деятельности [37, с.48].

Нарушения письма обнаружены у 92,5% (у 37 детей из 40) учащихся 7-9 лет с задержкой психического развития (по данным Ю.Г.Демьянова и В.А. Ковшикова). Е.В. Мальцева, И.А. Смирнова, Е.А. Логинова [43, 38] и др. указывают на большую распространённость у детей с ЗПР нарушений письма. У этой категории детей исследованием, проведенным Р.Д.Тригер [64], было выявлено как многообразие, так и большая распространенность ошибок на письме. Существенное различие между первоклассниками с нормальным психическим развитием и детьми с ЗПР показал сравнительный анализ диктантов. На одного, развивающегося нормально первоклассника, в среднем приходилось 0,4 ошибки. А у детей с ЗПР по 11,9 ошибок в среднем в письменных работах на каждого ребенка.

У учащихся с ЗПР причины возникновения дисграфии, во многом вызваны несформированностью высших психических функций, которые осуществляют в норме процесс письма, помимо нарушений устной речи. (Т. А. Власова, У.В. Ульenkova, Ю.А. Костенкова, С.Г. Шевченко, Е.М. Мастюкова).

Причем ведущей в структуре дисграфии, по мнению многих исследователей, является недостаточная сформированность метаязыковых навыков у детей, что связано с осознанием речевых единиц, неполноценностью их языкового развития.

Однако в большинстве случаев имеет место утяжеление симптоматики дисграфии у школьников с ЗПР недостаточностью процессов внимания, памяти, замедленностью протекания и автоматизации интегрирования между анализаторами. И особенно это касается несформированности саморегуляции у детей. Исследования нейропсихологов (Т.В.Ахутина, И.П. Негурэ, В.Я. Ляудис, Л.С. Цветкова) [5,6,69] объясняют трудности формирования и недоразвития у детей письма не столько нарушениями речи, сколько несформированностью мотивации, психических функций, зрительно-моторных координаций, зрительно-пространственных представлений, с недоразвитием функций программирования, контроля и саморегуляции. Причина тому в том, что процесс письма - первоначально трудный очень для ребенка и сложно организованный вид деятельности, успешность его зависит во многом от умения себя контролировать во время записи, концентрации внимания. В большинстве случаев у детей с ЗПР имеет место замедленное формирование межанализаторного взаимодействия (В.И. Насонова), которое есть психофизиологическая основа процесса письма.

Все исследователи сходятся в едином мнении: недоразвитие или нарушение любого из структурных компонентов письменной деятельности или обеспечивающих её психических функций является причиной возникновения специфических затруднений формирования всей функции письма в целом.

Многие исследования, касающиеся учащихся с ЗПР (В.В. Лебединский, З.И. Калмыкова, Е.С. Слепович и др.) [36], отмечают неравномерность формирования высших психических функций; при этом характерно как недоразвитие, так и повреждение отдельных психических функций. Было установлено также, что внимание таких детей характеризуется недостаточной переключаемостью, неустойчивостью, для восприятия характерны недостаточная целенаправленность, замедленность, страдают все виды памяти. У учащихся рассматриваемой категории особую трудность вызывают задания, требующие установления причинно-следственных связей различной сложности, словесно-логического мышления, построения событийной программы. Надо сказать, что у учащихся данной категории операции анализа и синтеза имеют своеобразные

черты и в общем слабо сформированы. Недостаточной целенаправленностью и меньшей полнотой отличается анализ: чаще всего выделение признаков проводят без плана, хаотично. Синтез же предметов затруднен естественно из-за несовершенства анализа: между частями предметов учащиеся не устанавливают связи, выделяя отдельные части в предметах, поэтому, соответственно, представление о предмете в целом они и затрудняются составить. На предметном уровне несформированность анализа и синтеза станет причиной в дальнейшем значительных затруднений при формировании этих операций на более высоком уровне – языковом, а это уже одна из причин нарушений письма.

Учащихся с ЗПР характеризует не соответствующий возрасту, ограниченный запас представлений, знаний об окружающем, низкий уровень познавательной активности, мотивации; учащиеся при самостоятельном планировании испытывают трудности.

Неоднородность структуры дисграфии у данной категории детей определена различной степенью выраженности основных процессов нарушения познавательной деятельности (внимания, восприятия, речи, памяти, мышления) [69]. У некоторых на первый план выдвигается в структуре нарушения недоразвитие речевой функции, её различных сторон (фонематической системы, лексико-грамматического строя речи, операций языкового анализа и синтеза). У других учащихся ведущими являются затруднения в формировании зрительно-моторной координации, графо-моторных навыков. У иных определяющее в структуре дисграфии - это неспособность к мыслительным операциям анализа, обобщения, синтеза, а ведь они - основа формирования метаязыковых функций. Есть еще четвертая группа детей с ЗПР, у которых констатируется неполноценность самоконтроля и произвольного внимания, что препятствует успешному протеканию письма (т.к. это вид целенаправленной деятельности), и при этом у них в функциональной системе письма большинстве структурных компонентов потенциально сохранены.

Таким образом, по причине данных психологических особенностей у детей с ЗПР не накапливается достаточно в дошкольный период речевого опыта,

который так необходим им для овладения грамотой. И эти дети оказываются недостаточно подготовлены к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

Как следствие закономерно появление трудностей при обучении грамоте детей с ЗПР, которые связаны с недоразвитием фонематического слуха и навыков звукового анализа. При анализе дисграфических ошибок у таких детей выявились наиболее распространенные, это замены букв, пропуски согласных, гласных, этот факт свидетельствует о том, что учащиеся данной категории не могут дифференцировать звуки в произношении и на слух, не вычленяют последовательность звуков в слове, все звуковые компоненты слова. Эти умения связаны со звуковым анализом, который связывает меж собой различные формы речевой деятельности - письмо, чтение, звукопроизношение.

Таким образом, можно сделать вывод, что для понимания механизмов дисграфических ошибок у учащихся с задержкой психического развития важно учитывать не только сформированность речевых предпосылок процесса письма, но и состояние неречевых психических процессов - восприятия, внимания, памяти, произвольности поведения, самоконтроля.

1.4. Анализ существующих подходов по проблеме диагностики и коррекции дисграфии

Л.С.Выготский определяет несколько уровней диагностики:

- симптоматический,
- этиопатогенетический,
- типологический.

Первый уровень - установление средствами психодиагностики индивидуальных психологических особенностей, без указания на их причины, место в структуре личности. Л. С. Выготский назвал такой уровень диагностики симптоматическим или эмпирическим. Он ограничивается констатацией симптомов или особенностей, на которых строятся непосредственно

практические выводы. При этом ученый отмечал, что, установление симптомов автоматически никогда не приводит к диагнозу, поэтому данный диагноз собственно научным не является [15].

Выяснение в каждом отдельном случае того, почему обнаруживаются определенные проявления в поведении обследуемого, каковы их причины и затем следствия - важнейший элемент диагностики. Именно поэтому этиологический диагноз является второй ступенью в диагностике, он учитывает и определенные особенности (симптомов), и причины возникновения их, и их следствия возможные для развития ребенка. Этиопатогенетический принцип в коррекционной педагогике очень важен, потому что специалистам необходимо знать для правильного построения коррекционной работы с ребенком причины (этиологию) и механизмы (патогенез) нарушения.

Типологический диагноз – третий (высший) уровень диагностики, он заключается в определении значения и места полученных данных в динамической, целостной картине личности. Как утверждал Л. С. Выготский, сложную структуру личности диагноз всегда должен учитывать [15].

Что касается задачи исследователя в диагностике развития, как отмечал Л.С.Выготский, она заключается не только в установлении каких-либо симптомов, их систематизации или перечислении, не только в группировке явлений по их сходным, внешним чертам, но и в том, чтобы проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития с помощью мыслительной обработки внешних данных [15, 302-303].

Итак, первый этап обследования - симптоматический. Общепринятая классификация (на основе нарушенных операций процесса письма) выделяет 5 видов дисграфий в зависимости от причин возникновения и соответственно описывает симптоматику каждого вида.

Второй этап обследования: этиопатогенетический. Т.В.Ахутина отмечает сдвиг целей обследования психического развития ребенка, произошедший за последние годы в отечественной и зарубежной науке, — от диагностических к

прогностическим, от констатации дефицита к описанию синдрома и, наконец, к выработке стратегий коррекционной работы [5].

Условно нейропсихологические диагностические методики можно разделить на две группы: тестовую диагностику и «следающую» диагностику [4,5,6]. В нейропсихологии используются такие диагностические методики, которые позволяют различить характер трудностей. В каждом из перечисленных случаев работа с ребенком должна быть различной в зависимости от выделенного первичного дефекта.

Что касается тестовой диагностики, то здесь для разных функций предлагаются разные батареи тестов [7,с.34].

1.Для диагностики блока программирования и контроля произвольных действий предлагаются тесты:

таблицы Шульте, реакция выбора, решение задач, счет, “пятый лишний”, ассоциативные ряды, раскладывание серии картинок.

2.Для диагностики блока приема, переработки и хранения информации предлагаются тесты:

2.1Диагностика обработки слуховой информации:

воспроизведение и оценка ритмов, слухоречевая память, понимание слов, сходных по значению, по звучанию.

2.2 Диагностика обработки зрительной информации:

перечеркнутые рисунки, зрительные ассоциации, наложенные рисунки, незаконченные рисунки.

2.3Диагностика обработки зрительно - пространственной информации:

конструктивный праксис, пробы Хэда, кубики Кооса, зрительно-пространственная память, понимание логико-грамматических конструкций., рисунок трехмерного объекта.

3.Диагностика энергетического блока и подкорково-стволовых структур.

Состояние энергетического блока Т.В.Ахутина предлагает оценивать при выполнении всех проб (особенно таблиц Шульте и двигательных), при этом

учитывать истощение, колебания внимания, микро - и макрография, гипо- и гипертонус мышц [7, с.34].

В Лаборатории нейропсихологии МГУ был разработан подход, важной особенностью которого является соотнесение определяемого по данным тестирования функционального диагноза с особенностями учебной деятельности учащихся и их поведения.

Тестовые методы нейропсихологической диагностики Т.В.Ахутина и Н.М.Пылаева считают целесообразным сочетать с методом наблюдения, или «следающей диагностикой» [4]. Методы «следающей диагностики» также были разработаны сотрудниками Лаборатории, при анализе тетрадей и наблюдении за поведением ребенка. Эти методы позволяют увидеть проявления функционального дефицита (Пылаева, 1995; Золотарева, Ахутина, 1997; Ахутина, 2001).

«Следающая диагностика» включает в себя следующее [4,с.12]:

- сопоставление данных тестов с тем, как ведет себя ребенок на уроке и переменах,
- выявление особенностей выполнения школьных заданий (смотрим рабочие тетради, тетради для контрольных работ, сочинений и изложений).

При динамическом наблюдении важно также сравнение классных, контрольных и домашних работ. При этом в анализ включаются:

- эмоциональное состояние ребенка,
- анализ условий выполнения ребенком конкретного задания,
- его мотивация, желание выполнить данное задание хорошо,
- помощь взрослого, если она была оказана, то какая,
- темп выполнения,
- отношение самого ребенка к полученному результату,
- количество и частота допускаемых ошибок.

Далее по типичным ошибкам и особенностям работ делаются выводы о слабости соответствующих психических функций.

Исследователи утверждают, что трудности программирования и контроля поддаются объективной оценке хуже всего. Это значит, что получаются часто разнородные данные. Дело в том, что эти пробы предполагают самоорганизацию ребенка, а он может как самоорганизоваться, так и не самоорганизоваться. Кроме того ребенок находится под влиянием психолога, он ребенка организует, «служит его лобными долями». Следовательно, при диагностике трудностей программирования и контроля расхождения большие могут иметь место, между тем, как ребенок на уроках ведёт себя и данными нейропсихологического обследования. При диагностике трудностей программирования и контроля просто необходима «следящая диагностика». Важно сопоставление тестовых данных и данных на практике [5,6,7].

При анализе письменных работ учащихся по характеру ошибок уточняется тип дисграфии.

Для типа регуляторной дисграфии, вызванной несформированностью произвольности регуляции действий (функций программирования и контроля-3 блок мозга), на письме мы видим ошибки - упрощение программы (по типу патологической инертности). Они могут быть следующие [7, с.52]:

- персеверация (инертное повторение) предшествующих элементов букв, слов, слогов, типов заданий;

- пропуск или вставка букв, элементов букв, слогов,слов(упращение или искажение программы),

- предвосхищение (антиципация) следующих букв (рябята, ва ветках),

- контаминация (слипание) слов (всеще, на елижит),

- трудности языкового анализа, которые говорят о снижении ориентировочной деятельности, что приводит к ошибкам определения границ предложений, выделения слов, и как следствие - отсутствие большой буквы в начале предложения, слитное написание слов и пропуск точек в конце),

- орфографические ошибки (при знании правил). Именно невозможность распределить внимание между орфографическими правилами и технической стороной письма имеет своим следствием то, что правила написания прописной

буквы не соблюдаются, правописания безударных гласных тоже и т.п. Итак, зная правило, ребенок может не использовать его, упрощая таким образом программу. Ошибки такого типа можно интерпретировать как проявление слабости рабочей памяти (или снижение объема программирования). У детей с данными нарушениями наблюдаются инертность и импульсивность решений, проблемы с удержанием произвольного внимания, включения в задание, трудности ориентировки в задании, затруднения в переключении с одного задания на другое.

Фонематическая или акустико-артикуляционная дисграфия возникает при задержке развития функции переработки слуховой и кинестетической информации. Особенности её проявления на письме следующие:

- ребенок путает при письме близкие по произношению и звучанию звуки,
- осуществляется медленно соотнесение буквы и звука,
- навыки письма и чтения не автоматизируются,
- кроме замен близких звуков в письме встречаются еще и замены графем, тоже близких.

Опубликованы многочисленные работы по методике коррекции этих форм дисграфии (Корнев А.Н.,1997,Лалаева Р.М.,1989,Садовникова И.Н.,1995,Триггер Р.Д. 1999).

Т.В.Ахутина выделяет далее зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу [7, с.223]. Автор констатирует следующие её особенности:

- сложность в ориентировке на тетрадном листе тетради, трудности в удержании строки, в нахождении начала строки ; иногда левостороннее игнорирование - по мере письма отступ слева становится всё больше и больше;
- несоответствие элементов букв по размеру, постоянные колебания высоты и наклона букв, отдельное написание в слове букв;
- трудности припоминания букв, задержки актуализации двигательного и графического образов нужной буквы, их написание искаженно, замены близких

по написанию букв и зрительно похожих (например, К-Н), необычный способ написания букв, (особенно прописных), замены рукописных букв на печатные;

- замены букв У-Ч, д - б, д - в, поворот цифр и букв в противоположную сторону («с» ,например, влево), устойчивая зеркальность при написании букв З-Е, э- с;

- невозможность формирования навыка идеограммного письма («кено» вместо «кино», «Клоссная работа»);

- трудности в запоминании словарных слов (и часто встречающихся в том числе),

- нарушения порядка букв в слове;

- замены и пропуски гласных (и ударных в том числе);

- тенденция к «фонетическому» (транскрипционному) письму («радостно» - «радсно», строится-строедца, ручьи - ручьи и т. п.)

- трудности выделения целостного образа слова, из-за этого два слова и слова с предлогами слитно пишутся (а позднее и приставки начинают писаться отдельно от корней в связи с повышенным вниманием, уделяемым правилу написания предлогов).

Кроме вышеуказанных, Т.В.Ахутина выделяет также дисграфию, вызванную трудностями поддержания активного тонуса коры, рабочего состояния (как результата нарушений работы 1 блока мозга) [7].

В этом случае у детей наблюдаются колебания работоспособности, повышенная утомляемость - уровень работоспособности меняется в течение определенного промежутка времени. В таких случаях учащиеся не сразу включаются в задание, быстро устают, начав его; рабочее состояние может возвращаться через некоторое время, но уже в меньшей мере, и ребенок вновь устает. На фоне утомления учащийся делает грубые и разнообразные ошибки и, прежде всего, те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля. Навыки письма с большим трудом автоматизируются, дети пишут медленно, трудно удержать им рабочую позу. В зависимости от утомления колеблется величина букв, наклон, нажим. Во время письма у детей может

повышаться тонус мышц. Такие проявления нарушений письма характерны для детей с СДВГ.

Кроме вышеуказанных тестов и «следающей диагностики» для оценки состояния 1 и 3 блока мозга (мотивационно - энергетического компонента и регулятивного компонента) используется опросник С.А.Домишкевича. Его очевидные плюсы - он прост в применении и может использоваться учителем. С.А.Домишкевич предлагает оценить эти компоненты через наблюдение за учащимся по критериям [24].

По анализу результатов тестовой диагностики выдвигается предположение о механизмах трудностей ребенка, которое сопоставляется с результатами «следающей диагностики» и выводами по учительскому опроснику С.А.Домишкевича. На основании выводов прорабатываются основные этапы коррекционной работы, прописываются формы и методы, которые может использовать каждый учитель причем и для профилактики возможных проблем, и для преодоления их.

Среди стратегий коррекционно- развивающей работы предпочтителен в настоящее время системный подход, который основывается на положениях Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперина. Комплексный подход предполагает развитие слабого звена при опоре на сильные в ходе специально организованного взаимодействия ребенка и взрослого. Коррекционное взаимодействие педагога (психолога) и ребенка, как отмечают нейропсихологи [5, 6], строится на трех китах:

1. С учетом закономерностей процесса интериоризации.
2. С учетом слабого звена функциональной системы ребенка.
3. При эмоциональном вовлечении во взаимодействие ребенка.

1) Учет закономерностей процесса интериоризации проявляется в том, что сложность коррекционных заданий варьируется по трем параметрам:

- 1.совместное действие должно стать самостоятельным,
- 2.опосредованное внешними опорами действие должно интериоризироваться,

3.развернутое поэлементное действие должно перейти в свернутое и автоматизироваться.

2) Учет слабого звена функциональной системы ребенка.

Взрослый берет на себя во взаимодействии функции слабого звена и постепенно передает их ребенку. Для этого задания выстраиваются от простого к сложному относительно слабого звена и оказывается интерактивная помощь.

3) Если эмоциональная сфера ребенка - его сильная сторона, на неё можно и нужно опираться в организации коррекционно- развивающей работы. Если же она является его слабой стороной, первоначальной задачей должно быть налаживание взаимодействия с ребенком через предмет, даже не глядя на него при этом. Постепенно произвольные действия приведут к эмоциональной активации.

В современных требованиях к коррекционному обучению нейропсихологи заявляют методы безошибочного обучения и « скаффолдинга». Что касается первого - мы не даем ребенку сделать ошибку, работа по методу проб и ошибок неэффективна, и результаты не переносятся в ситуацию спонтанной речи и естественного понимания речи. При методе безошибочного обучения устанавливается следующая последовательность заданий по сложности во всем занятии - менее сложное задание ставится в конце, что позволяет создать ситуацию успеха и релаксации для ребенка. Что касается второго, scaffolding-выстраивание лесов при постройке здания, которые затем убираются. Так и при коррекционной работе: сначала наша помощь максимальна, по мере усвоения ребенком материала наша помощь сокращается. Взрослый отходит на второй план, но следит за процессом. Если ребенок отвлекается, взрослый включается, возвращая его к заданию вопросом.

Коррекционная работа по устранению дисграфии будет разрабатываться исходя из вида нарушения. Цели такой работы заключаются в следующем: устранение дефектов в звукопроизношении и фонематических процессах; увеличение словарного запаса; развитие грамматической стороны речи; формирование связной речи; развитие аналитико-синтетической способности;

улучшение слухового и пространственного восприятия; улучшение всех познавательных сфер.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для осуществления процесса письма в норме важна сформированность различных мозговых структур.

2. Под дисграфией понимается частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких специфических ошибках (не связанных с применением правил орфографии), причина которых - несформированность высших психических функций, задействованных в процессе письма.

3. При анализе механизмов дисграфии необходимо учитывать как речевые, так и неречевые предпосылки.

4. Для учащихся с задержкой психического развития в связи с особенностями их психического развития значимо обследовать неречевые предпосылки процесса письма. Обследование должно быть направлено на изучение симптоматики и механизма дисграфических ошибок. Для этого целесообразно использовать и традиционный метод (анализа письменных работ, индивидуальный констатирующий эксперимент), и нейропсихологические методы («следящая диагностика», анкетирование по опроснику компонентов познавательной деятельности).

Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности проявления и механизмы дисграфических ошибок на добавления, перестановки, пропуски и замены букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки, у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития.

Эксперимент был организован с 1 октября по 30 октября на базе МБОУ средняя школа №65 г. Красноярска.

МБОУ СШ №65 имеет право ведения образовательной деятельности по следующим образовательным программам:

- Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития.
- Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

По адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития обучение осуществляется в отдельных классах, в настоящее время в 8 классах- комплектах обучается 109 человек. По адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития в настоящее время в 3 классах- комплектах обучается 36 человек.

В классах, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу (ЗПР), осуществляется индивидуальное психолого-медико-социально-педагогическое сопровождение, целью которого является создание оптимальных психолого-педагогических коррекционно-развивающих условий воспитания и образования для детей с особыми образовательными потребностями. Специалисты сопровождения: 5 логопедов, психолог, дефектолог. Прием детей осуществляется по письменному согласию родителей (законных представителей)

на основании направления районной ПМПК. Зачисление в школу возможно на всех этапах, но преобладает с 1 класса. С детьми, которым по заключению ПМПК рекомендованы занятия с логопедом, осуществляются занятия фронтально и индивидуально.

Для проведения констатирующего эксперимента была скомплектована экспериментальная группа из обучающихся 3 класса. При комплектации группы учитывался:

- 1) Характер дефекта - задержка психического развития, подтвержденная ПМПК,
- 2) Программа обучения - Адаптированная основная общеобразовательная программа (для обучающихся с ЗПР).

Противопоказанием для зачисления в экспериментальную группу было начало обучения по АООП (для обучающихся с ЗПР) в СШ № 65 менее чем за месяц до начала эксперимента.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами, наблюдений за детьми были получены следующие данные об испытуемых.

В состав экспериментальной группы вошли 14 испытуемых: из них 64,3 % (9 человек) мальчиков, 35,7 % (5 человек) девочек. 50 % (7 чел.) испытуемых обучаются по данной программе с 1 класса, 50 % (7 чел.) – прибыли позже.

При поступлении в школу дети были обследованы психологом. У всех 100 %-задержка психического развития церебрально-органического генеза. Кроме того нарушения в эмоционально - волевой сфере имеют 28,6 % (4 чел.).

21,4 % (3 чел.) относятся к специальной медицинской группе с диагнозами: ожирение, миопия, тугоухость. 71,4 % (10 чел.) испытуемых из полных семей, 28,6 % (4 чел.)- из неполных семей. 85,7 % (12 человек) испытуемых усваивают адаптированную основную общеобразовательную программу (для обучающихся с ЗПР) на хорошо и удовлетворительно. У 14,3 % (2 человека) имеются стойкие трудности в усвоении программы по русскому языку. У 28,6 % (4 чел.) испытуемых билингвизм.

При поступлении в школу 100% детей имели логопедическое заключение ОНР и дизартрия, большинство из обучающихся с 1 класса (4 чел. из 6- 66,7 %) имели логопедическое заключение - ОНР, дизартрия, моторная алалия. На момент поступления в школу имели нарушения звукопроизношения 57,1% (8 чел.), из них большинство – 35,7% (5 чел.) до школы посещали речевую группу детского сада в течение 2-3 лет. При поступлении в школу 100% детей по заключению ПМПК были рекомендованы занятия с логопедом.

При проведении констатирующего эксперимента использовалась стратегия обследования, предложенная О.Е.Грибовой[20, с. 12-13].:

- исследование рационально проводить в направлении «от общего к частному»,
- внутри каждого раздела обследования эффективно следовать по маршруту «от сложного к простому»,
- придерживаться направлений: «от продуктивных видов речевой деятельности к рецептивным»,
- «от экспрессивной языковой компетенции к импрессивной».

Общая схема обследования представлена на рисунке.

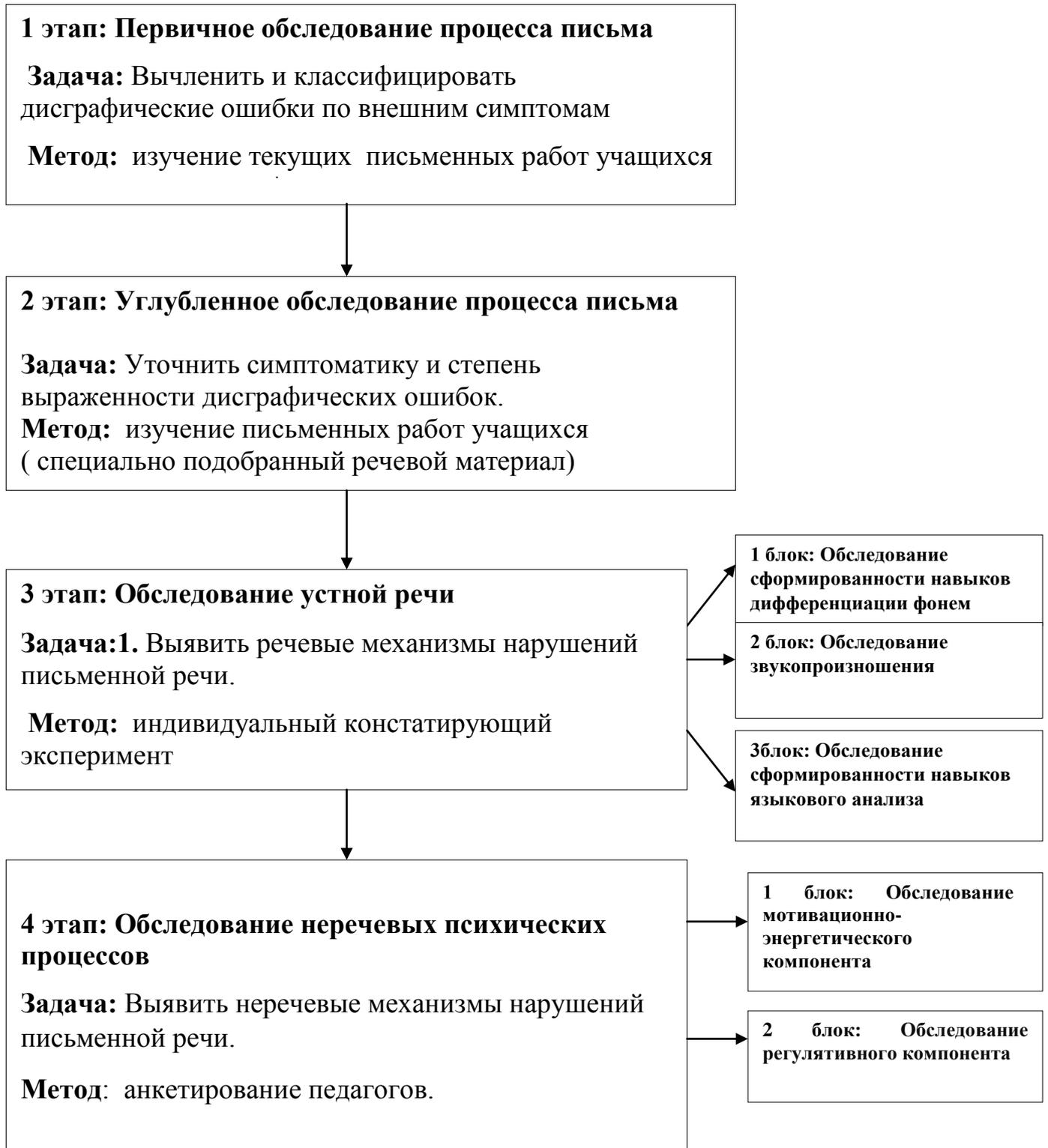


Рисунок 1 - Этапы, задачи, направления и методы констатирующего эксперимента

Авторский вклад заключался в:

- определении общей схемы исследования,
- подборе стимульного материала,
- адаптации на некоторых этапах исследования бальной оценки, предложенной Т.А. Фотековой, в соответствии с задачами эксперимента и особенностями испытуемых. Адаптация заключалась в тщательной градации характера оказываемой помощи и количества ошибок. Т.А. Фотекова предлагает бальную оценку за каждую пробу [66, с.26], но в связи с большим количеством проб нам это представлялось неудобным. Мы оценивали каждую серию заданий или блок.

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 этапа:

1 этап: Первичное обследование процесса письма.

2 этап: Углубленное обследование процесса письма.

3 этап: Обследование устной речи.

4 этап: Обследование неречевых психических процессов.

1 этап: Первичное обследование процесса письма.

Задача: Вычленить и классифицировать дисграфические ошибки по внешним симптомам.

Метод: использовался общепринятый в логопедии метод анализа письменных работ учащихся, проанализированы одна контрольная работа и 10 классных работ, проведенных в течение сентября месяца.

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

- Ошибки на дифференциацию фонем,
- Ошибки на сформированность навыков языкового анализа и синтеза,

2 этап: Углубленное обследование процесса письма.

Задача: Уточнить симптоматику и степень выраженности дисграфических ошибок.

Стимульный материал: На основании ошибок, выявленных на 1 этапе, нами подобран текст диктанта, предрасполагающий к их проявлению. Нами

использованы тексты, представленные в методических рекомендациях А.В.Мамаевой.[48 , с.82-83] (Приложение А).

Бальная оценка: аналогична этапу 1.

3 этап: Обследование устной речи.

Задачи: выявить речевые механизмы нарушений письменной речи.

Метод: индивидуальный констатирующий эксперимент. При проведении индивидуального констатирующего эксперимента использовались вопросы и стимульный материал, предложенный А.В.Мамаевой [48, с. 42-43] (Приложение Б).

3 этап включал в себя 3 блока заданий.

1 блок: Обследование навыка дифференциации фонем.

Первый блок включал в себя 5 серий заданий, по 20 заданий в каждой серии. Учащимся предлагались картинки, в наименованиях для выбора присутствовал как заданный звук, так и оппозиционный (Приложение Б).

Бальная оценка (каждая серия оценивается отдельно) (Приложение В):

3 балла - все задания серии выполнены правильно либо 1-2 ошибки исправлены с самокоррекцией;

2 балла - 3-5 ошибок, исправленных с самокоррекцией, либо 1-2 ошибки, исправленные с организующей помощью, или 1-2 картинки не называет;

1 балл - 3-5 ошибок, исправленных с организующей помощью;

0 баллов – имеются ошибки, не исправленные даже после оказания организующей помощи.

2 блок: Обследование звукопроизношения.

Для проведения обследования использовалась методика Т.А.Фотековой [66].

3 блок включал в себя 4 серии заданий:

1 серия - произношение свистящих: С, СЬ,З,ЗЬ,Ц;

2 серия- произношение шипящих: Ш, Ж,Ч,Щ;

3 серия- произношение слов со звуками: Р,РЬ;

4 серия- произношение слов со звуками: Л, ЛЬ;

5 серия-все остальные звуки. (Приложение Б)

Детям предлагалось повторять за логопедом слова с заданным звуком.

Оценка (каждая серия оценивается отдельно) (Приложение В):

3 балла – нормативное произношение всех звуков группы,

2 балла – не автоматизированы звуки,

1 балл - не поставлен 1 звук группы,

0 баллов – не поставлено несколько звуков группы.

3 блок: Обследование сформированности навыков языкового анализа.

Второй блок включал в себя 13 вопросов (Приложение Б).

Оценка (за весь блок) (Приложение В):

3 балла - 1-2 ошибки, исправленные с самокоррекцией,

2 балла - 3-6 ошибок,

1 балл – 7-10 ошибок,

0 баллов – более 10 ошибок, не исправленных даже после оказания организующей помощи.

4 этап: Обследование неречевых психических процессов.

Задача: Изучение взаимосвязей нарушений письма и неречевых психических процессов.

4 этап включал в себя 2 блока заданий:

1 блок: Обследование мотивационно - энергетического компонента.

2 блок: Обследование регулятивного компонента.

1 блок: Обследование мотивационно - энергетического компонента.

Метод: анкетирование педагогов.

Для диагностики использовался опросник, предложенный С.А.Домишкевичем, раздел «Мотивационно-энергетический компонент»

[24, с. 5-18] (Приложение Г).

Оценка: по признакам, указанным в опроснике:

1. Работоспособность ребенка на уроке.

2. Темп деятельности на уроке.

3. Продуктивность деятельности.

4. Устойчивость внимания.
5. Произвольность поведения.
6. Реакция на успехи и неудачи.
7. Наивысшая работоспособность

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

2 блок: Обследование регулятивного компонента.

Метод: анкетирование педагогов.

Для обследования использовался опросник, предложенный С.А. Домишкевичем, раздел «Регулятивный компонент» [24, с. 5-18] (Приложение Д).

Оценка: по признакам, указанным в опроснике:

1. При восприятии инструкции к выполнению заданий репродуктивного характера.
2. Предварительная ориентировка в условиях самостоятельного выполнения задания.
3. При выполнении отдельных видов учебных заданий.
4. В ходе выполнения учебных заданий.
5. При указании или обнаружении ошибок.
6. Любит выполнение нестандартных, проблемных и творческих заданий.

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

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому этапу констатирующего эксперимента.

На основе анализа результатов **1этапа** констатирующего эксперимента (Первичное обследование процесса письма) нами условно выделено 4 уровня успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа.

- выше среднего – менее 5 ошибок.
- средний – 6-9 ошибок,
- ниже среднего – 10-14 ошибок,
- низкий – 15 ошибок и более.

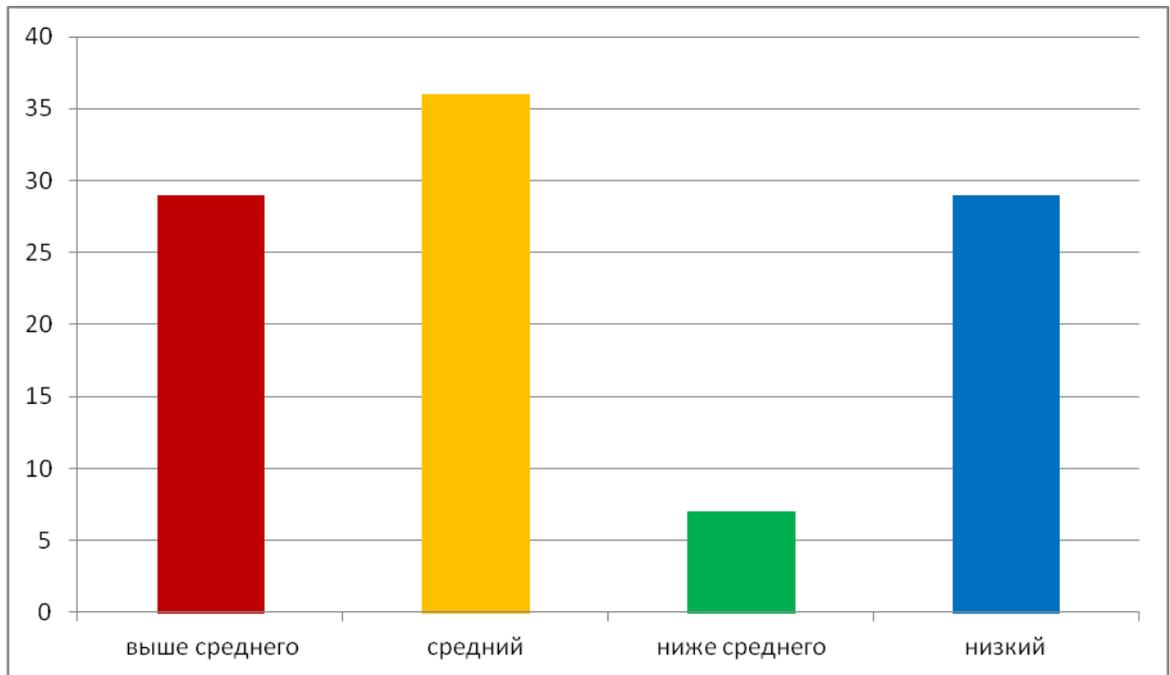


Рисунок 1- Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества ошибок на дифференциацию фонем в письменных работах (%)

Как видно из гистограммы, количество испытуемых, имеющих уровень успешности выше среднего и количество испытуемых, имеющих низкий уровень, совпадает - это по 28,6 % испытуемых (по 4 чел.). Преобладает средний уровень успешности, его продемонстрировали 35,7 % (5 чел.), 7,1 % испытуемых (1 чел.) имеют уровень ниже среднего.

Из ошибок на дифференциацию фонем большинство испытуемых –85,7 % (12 чел.) допускают ошибки на дифференциацию по твердости- мягкости, а также по звонкости- глухости 71,4 % (10 чел.). У большинства испытуемых оказался сформирован навык дифференциации свистящих-шипящих, ошибки допустили только 28,6 % (4 чел.)

Из ошибок на дифференциацию звонких - глухих согласных преобладают ошибки на дифференциацию т-д - у большинства (64,3 % - 9 чел.) испытуемых,

наиболее сформирован оказался навык дифференциации з-с - ошиблись только 14,3 % (2 чел.) испытуемых.

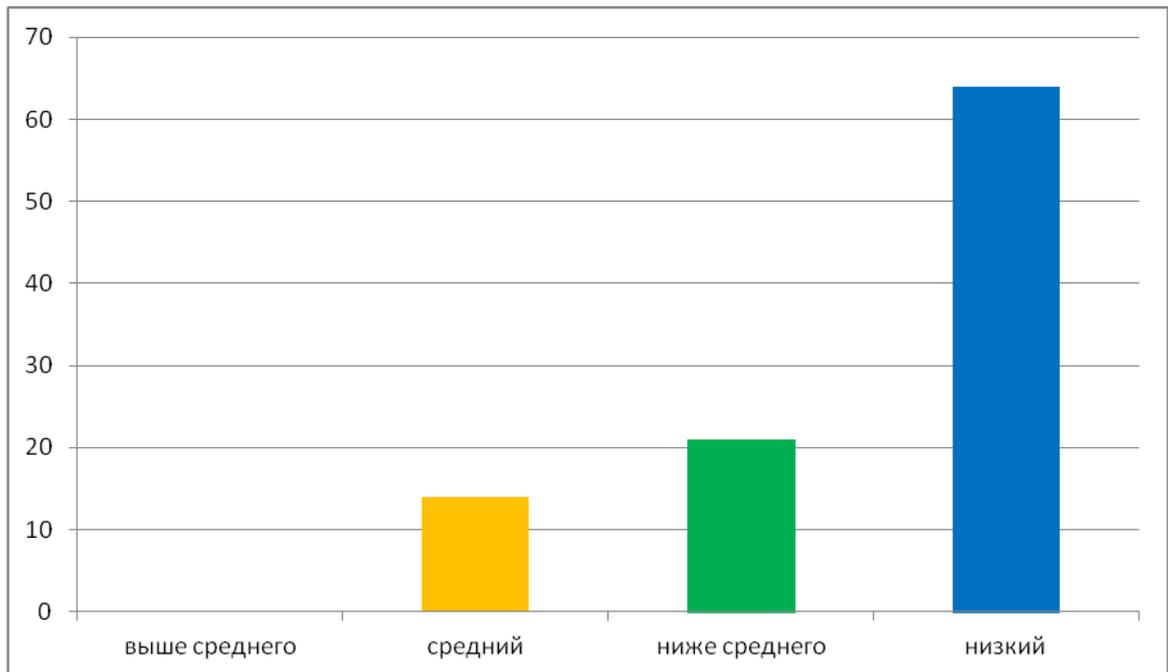


Рисунок 2- Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества ошибок на языковой анализ и синтез в письменных работах (%)

Как видно из гистограммы, у большинства испытуемых (64,3 % - 9 чел.) навык языкового анализа сформирован на низком уровне, уровень ниже среднего продемонстрировали – 21,4 % (3 чел.), на среднем уровне успешности лишь 14,3 % (2 чел.) испытуемых, уровень выше среднего не продемонстрировал ни один из испытуемых.

Из ошибок на языковой анализ и синтез почти все испытуемые –92,9 % (по 13 чел.) допустили ошибки антиципации, персеверации и пропуски согласных. Более всех оказался сформирован навык определения количества слов в предложении: слитно писали слова - 28,4 % (4 чел.), отдельно писали части одного слова - 42,9 % (6 чел.).

Стойкие оптические ошибки не выявлены ни у одного из испытуемых. Единичные ошибки продемонстрировали 71,4% (10 чел.).

Таким образом, можно сделать вывод, что 100 % испытуемых допускают в своих письменных работах дисграфические ошибки, из них преобладают ошибки на дифференциацию фонем и ошибки языкового анализа и синтеза.

При этом только у 7,1 % (1 чел.) преобладают ошибки на дифференциацию фонем, у подавляющего большинства- 92,9 % (13 чел.) преобладают ошибки языкового анализа и синтеза.

Для проведения 2 этапа эксперимента (Углубленное обследование процесса письма) нами был подобран текст диктанта, насыщенный речевым материалом, предрасполагающим к проявлению дисграфических ошибок, выявленных на первом этапе.

На основе анализа результатов 2 **этапа** констатирующего эксперимента (Углубленное обследование процесса письма) нами условно выделено 4 уровня успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа в специально подобранном тексте.

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

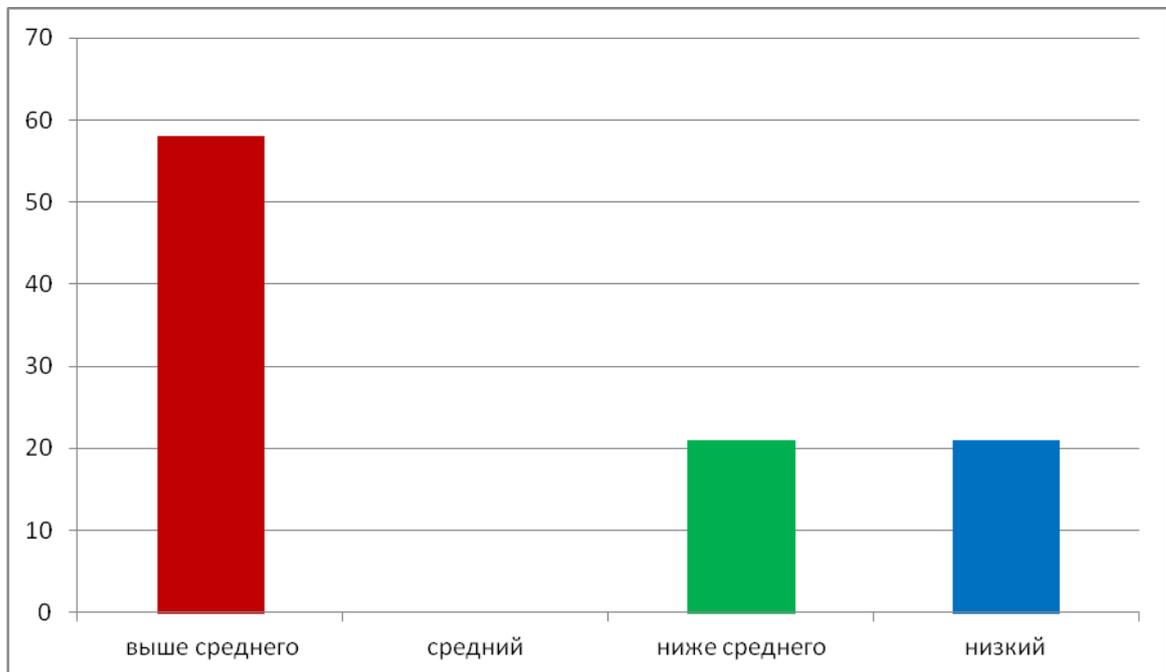


Рисунок 3- Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества ошибок на дифференциацию фонем в специально подобранном тексте (%)

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых в навыке дифференциации фонем продемонстрировали уровень выше среднего- 57,1 % (8 чел.), средний уровень не продемонстрировал ни один из испытуемых, уровень ниже среднего, равно как и низкий уровень продемонстрировали по 21,4 % (3 чел.) испытуемых.

Из ошибок на дифференциацию фонем преобладают ошибки на дифференциацию по твердости – мягкости, их допустили 64,3 % (9 чел.) испытуемых. 50 % испытуемых ошиблись в дифференциации аффрикат и их компонентов, и также 50 % - в дифференциации гласных. Наиболее сформированной оказалась дифференциация свистящих - шипящих звуков - 14,3 % (2 чел.) испытуемых допустили ошибки. При этом из гласных чаще всего встречаются ошибки на дифференциацию Е-И в сильной позиции.

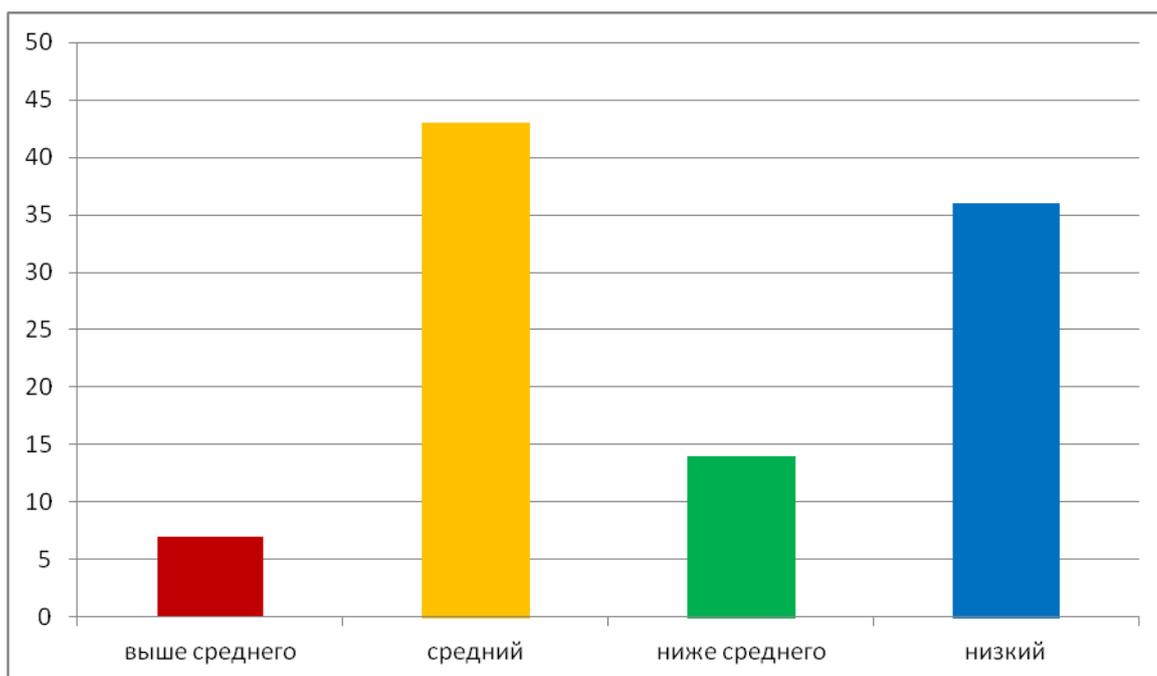


Рисунок 4- Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества ошибок на языковой анализ и синтез в специально подобранном тексте (%)

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых продемонстрировали уровень низкий и ниже среднего (в сумме - 50 %), уровень успешности выше среднего - показали только 7,1 % (1 чел.) испытуемых, тогда как средний уровень продемонстрировали 42,9% (6 чел.).

Из ошибок на языковой анализ и синтез почти все испытуемые – по 85,7 % (по 12 чел.) допустили ошибки антиципации и персеверации и пропуски согласных. Более всех оказался сформирован навык определения количества слов в предложении: слитно писали слова - 21,4 % (3 чел.), отдельно писали части одного слова – 35,7 % (5 чел.).

Стойкие оптические ошибки не выявлены ни у одного из испытуемых. Единичные ошибки продемонстрировали 42,9 % (6 чел.).

Таким образом, можно сделать вывод, что 100 % испытуемых допустили в специально подобранном тексте дисграфические ошибки. При этом только у 14,3 % (2 чел.) преобладают ошибки на дифференциацию фонем, у подавляющего большинства – 85,7% (12 чел.) преобладают ошибки языкового анализа и синтеза.

Нами обобщены результаты 1 и 2 этапа эксперимента. Результаты обобщения ошибок на дифференциацию фонем показали, что проведение диктанта по специально подобранному тексту позволило дополнительно выявить ошибки в дифференциации свистящих -шипящих (з -ж), аффрикат и их компонентов (ч-щ, ц-с), дифференциации гласных (замены Ё на Ю, Ё на Я, чаще всего встречалась замена И на Е).

По 1 и 2 этапам эксперимента можно сделать вывод, что большинство испытуемых допускают ошибки на языковой анализ и синтез. Этот факт можно интерпретировать как проявление регуляторной дисграфии, что было отмечено в исследованиях Цветковой Л.С. [67, с. 114], Ахутиной Т.В., Пылаевой Н.М.[7, с. 52].

Данные результаты нацеливают нас на необходимость выявления механизмов дисграфических ошибок и с этой целью тщательного обследования речевых и неречевых психических процессов.

Нами проанализированы также результаты каждого блока заданий 3 этапа экспериментального исследования (Обследование устной речи).

На основе анализа результатов 1 блока заданий (обследование навыка дифференциации фонем) нами условно выделены 4 уровня успешности.

- выше среднего – 10-12 баллов,

- средний – 7-9 баллов,
- ниже среднего – 4-6 баллов,
- низкий – 1-3 баллов.

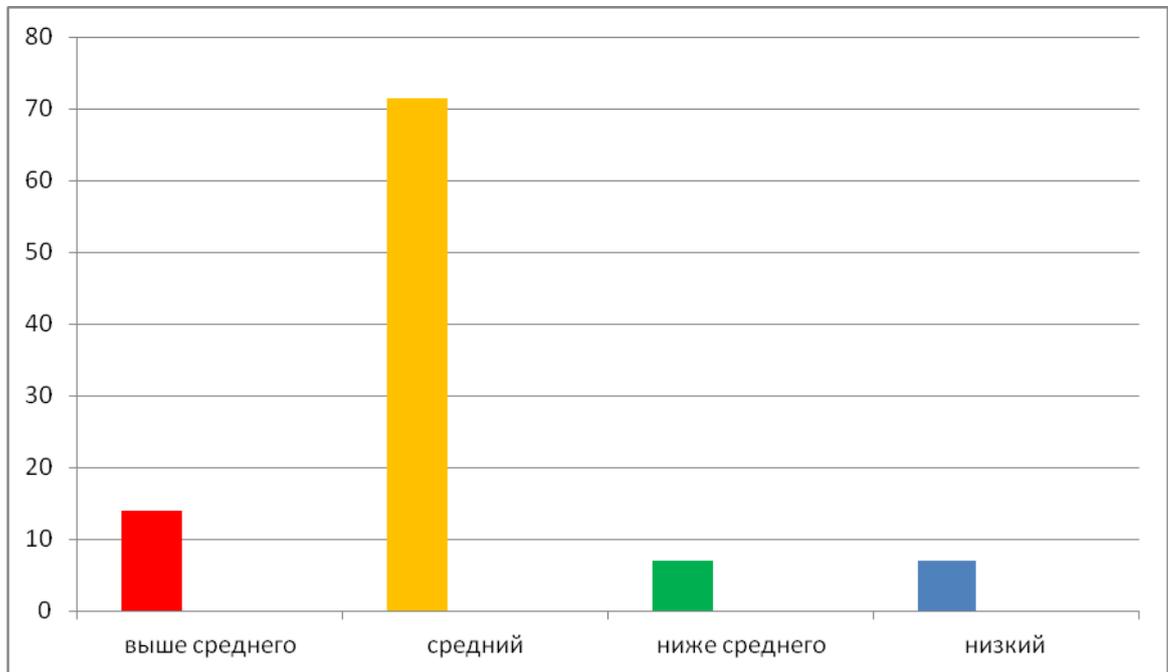


Рисунок 5 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыка дифференциации фонем (%)

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых продемонстрировали средний уровень успешности – 71,4 % (10 чел.), тогда как уровень выше среднего показали- 14,3 % (2 чел.). Низкий уровень успешности равно как и уровень ниже среднего по этому навыку продемонстрировали по 7,1 % (1 чел.) испытуемых.

Следует отметить, что для испытуемых, показавших средний уровень успешности, были характерны ошибки, исправленные с самокоррекцией. Испытуемые, продемонстрировавшие уровень успешности ниже среднего и низкий, ошибки не исправляли и после организующей помощи. Эти ошибки были связаны с несформированностью навыка дифференциации фонем.

Нами сопоставлены уровни сформированности навыка дифференциации фонем в письменных работах 2этапа исследования и в устных ответах 3этапа исследования (1 блок заданий). Подробная интерпретация количественных результатов представлена в Приложении 10.

Таблица 1-Количество испытуемых с различными уровнями сформированности навыка дифференциации фонем в письменных работах и устных ответах (% / чел.)

Специальные пробы, 3 этап Письменные работы, 2 этап	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего	14,3/ 2	35,7/5	7,1/1	
Средний	7,1/1			
Ниже среднего		14,3/2		
Низкий		14,3/2		7,1/1

Как видно из таблицы, у 71,4% (10 чел.) испытуемых выявлены совпадения уровней и близкие уровни успешности.

Полное совпадение уровней успешности в сформированности навыка дифференциации фонем в письменных работах и устных ответах зафиксировано у 21,4 % (3 чел.) испытуемых, в том числе:

- уровень выше среднего у 14,3 % (2 чел.) испытуемых,
- низкий уровень успешности - у 7,1 % (1 чел.)

Близкие уровни успешности продемонстрировали 57,1% (8чел.) испытуемых, из них:

- выше среднего (устные ответы) / средний (письменные работы) уровни успешности - у 7,1 % (1 чел.) испытуемых,
- средний (устные ответы) / выше среднего (письменные работы) уровни успешности - у 35,7 % (5 чел.) испытуемых,
- средний (устные ответы) / ниже среднего (письменные работы) уровни успешности - у 14,3 % (2 чел.) испытуемых.

Как видно из таблицы, у 21,4 % (3 чел.) испытуемых отмечена диссоциация:

-ниже среднего (устные ответы) / выше среднего (письменные работы) уровни успешности - у 7,1 % (1 чел.) испытуемых,

-уровни успешности средний (устные ответы) / низкий (письменные работы) уровни успешности - у 14,3 % (2 чел.) испытуемых.

Нами выдвинута гипотеза, что данная диссоциация связана с несформированностью неречевых психических процессов у данных учащихся – либо мотивационно - энергетического компонента, либо регулятивного компонента.

На основе анализа результатов 2 блока заданий 3 этапа (обследование звукопроизношения) нами сделаны следующие выводы. Нарушение звукопроизношения продемонстрировали – 35,7 % испытуемых (5 чел.). Это нарушения произношения звуков – [Р], [Л]. На письме эти нарушения не отражаются. Т.о., можно сделать вывод, что ни у кого из испытуемых не выявлена артикуляционно - акустическая дисграфия.

На основе анализа результатов **3 блока** заданий 3 этапа (обследование навыка языкового анализа и синтеза) нами условно выделены 4 уровня успешности.

- выше среднего – 3 балла,
- средний – 2 балла,
- ниже среднего – 1 балл,
- низкий – 0 баллов.

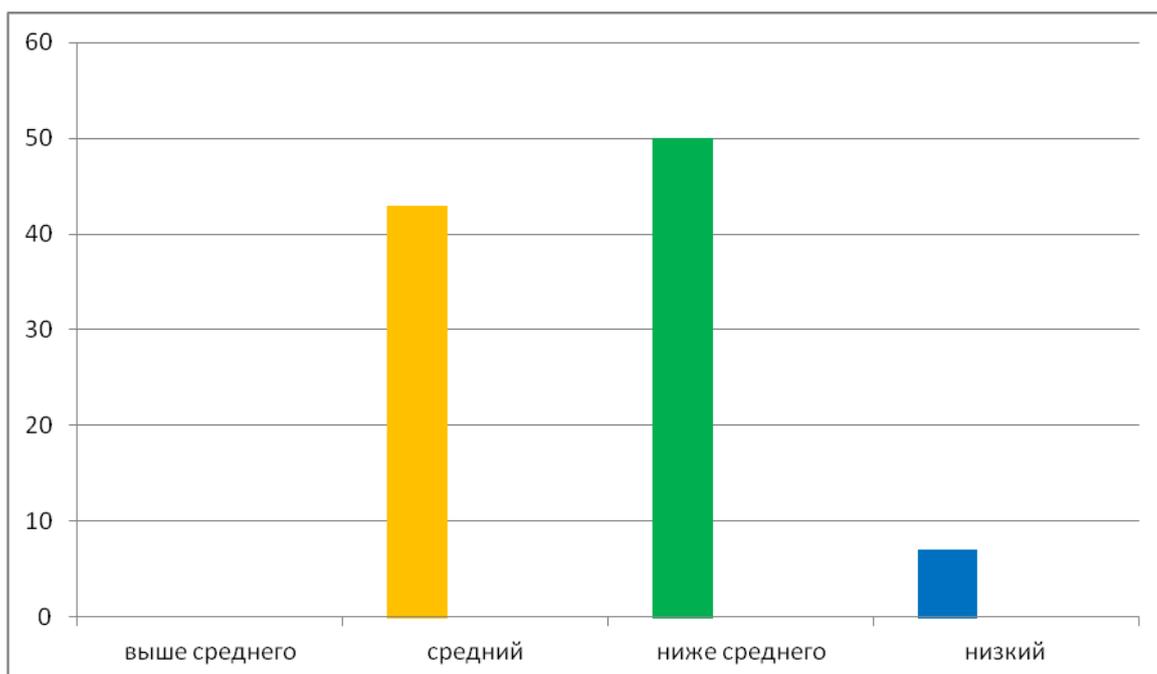


Рисунок 6 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыка языкового анализа и синтеза (%)

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых продемонстрировали уровень успешности ниже среднего- 50% (7 чел.), средний уровень успешности по этому навыку продемонстрировали – 42,9 % (6 чел.), низкий уровень успешности - 7,1 % (1 чел.) испытуемых, уровень успешности выше среднего – не продемонстрировал ни один из испытуемых.

Следует отметить, что для испытуемых, показавших средний уровень успешности, были характерны ошибки, исправленные с самокоррекцией. Испытуемые, продемонстрировавшие уровень успешности ниже среднего и низкий, ошибки не исправляли и после организующей помощи. Эти ошибки были связаны с несформированностью навыка языкового анализа и синтеза.

Нами сопоставлены уровни сформированности навыка языкового анализа и синтеза в письменных работах 2 этапа исследования и в устных ответах 3 этапа исследования (3 блок заданий). Подробная интерпретация количественных результатов представлена в Приложении К.

Таблица 2- Количество испытуемых с различными уровнями сформированности навыка языкового анализа и синтеза в письменных работах и устных ответах (%/ чел.)

Устные ответы, 3 этап	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Письменные работы, 2 этап				
Выше среднего		7,1/ 1		
Средний		14,3/2	28,6/4	
Ниже среднего		14,3/2		
Низкий		7,1/ 1	21,4/3	7,1/ 1

Как видно из таблицы, у 71,4% (10 чел.) испытуемых выявлены совпадения уровней и близкие показатели.

Полное совпадение уровней успешности зафиксировано у 21,4 % (3 чел.) испытуемых, в том числе:

- уровень выше среднего у 14,3 % (2 чел.) испытуемых,
- низкий уровень у 7,1 % (1 чел.).

Близкие уровни успешности в сформированности навыка языкового анализа и синтеза продемонстрировали 71,4 % (10чел.) испытуемых, из них:

- средний (устные ответы) / выше среднего (письменные работы) уровни успешности - у 7,1 % (1 чел.) испытуемых,
- средний (устные ответы) / ниже среднего (письменные работы) уровни успешности -14,3 % (2 чел.) и 28,6 % (4 чел.),
- средний (письменные работы) / ниже среднего (устные ответы) уровни успешности-28,6 % (4 чел.),
- низкий (письменные работы) / ниже среднего (устные ответы) уровни успешности – 21,4 % (3 чел.).

Как видно из таблицы, у 7,1 % (1 чел.) испытуемых отмечена диссоциация. Дима С. в письменной работе 2 этапа исследования продемонстрировал низкий уровень успешности, а в устных ответах 3 этапа (3 блока) исследования продемонстрировал средний уровень. Этот факт можно объяснить тем, что в письменной работе подавляющее большинство ошибок языкового анализа и синтеза у Димы С. это ошибки на определение границ предложений. В устных ответах это проявиться не могло.

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

На основе анализа результатов **4 этапа исследования 1 блока** заданий (обследование мотивационно - энергетического компонента) нами условно выделены 4 уровня успешности.

- выше среднего – 18-20 баллов,
- средний –14-17 баллов,
- ниже среднего – 11-13 баллов,
- низкий – 8-10 баллов.

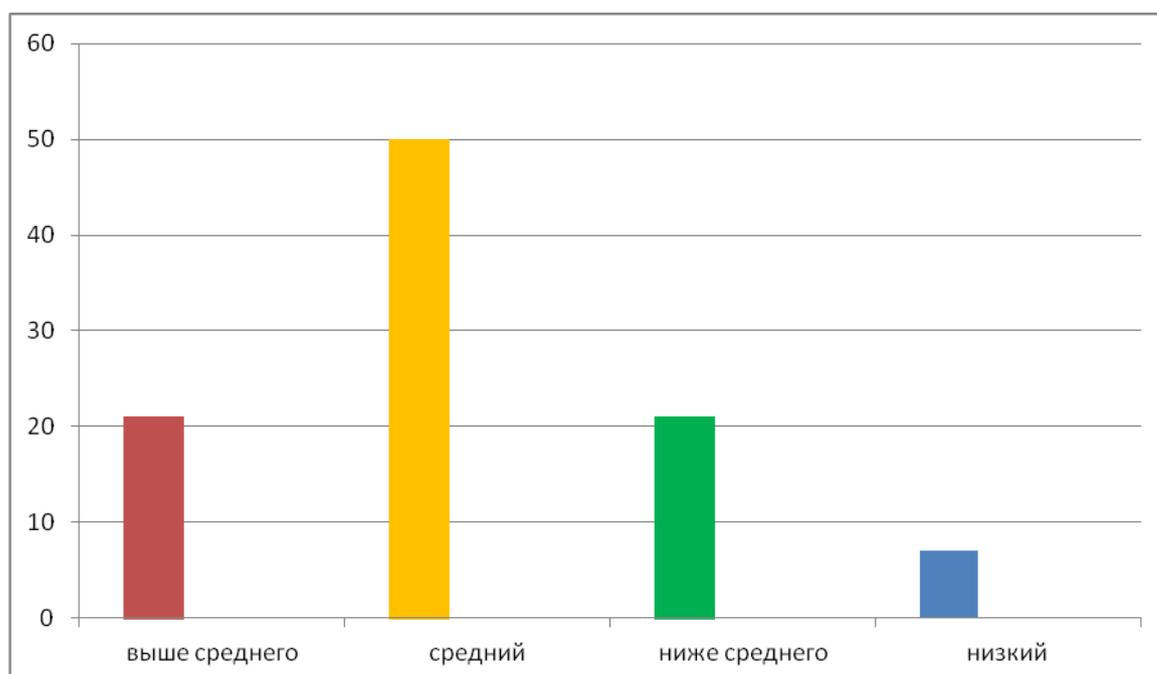


Рисунок 7 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности мотивационно - энергетического компонента (%)

Как видно из гистограммы, 21,4 % (3 чел.) продемонстрировали уровень успешности выше среднего, 50 % (7 чел.) испытуемых продемонстрировали средний уровень успешности. Низкий уровень успешности по сформированности мотивационно - энергетического компонента продемонстрировали 7,1 % (1 чел.) испытуемых и уровень ниже среднего – 21,4 % (3 чел.).

Относительно сформировано оказалось умение адекватно реагировать на успехи и неудачи. Наименьшее количество баллов было продемонстрировано по показателям: темп деятельности, продуктивность деятельности ребенка на уроке. Для испытуемых, продемонстрировавших уровень успешности ниже среднего, относительно сохранен показатель- адекватность реакции на успехи и неудачи. Для испытуемого, продемонстрировавшего низкий уровень успешности, характерны самые низкие баллы по показателям работоспособности на уроке и в творческих заданиях.

На основе анализа результатов **2 блока** заданий **4 этапа** (обследование регулятивного компонента) нами условно выделены 4 уровня успешности.

- выше среднего – 20-22 баллов,
- средний –16-19 баллов,
- ниже среднего – 13-15 баллов,
- низкий – 10-12 баллов.

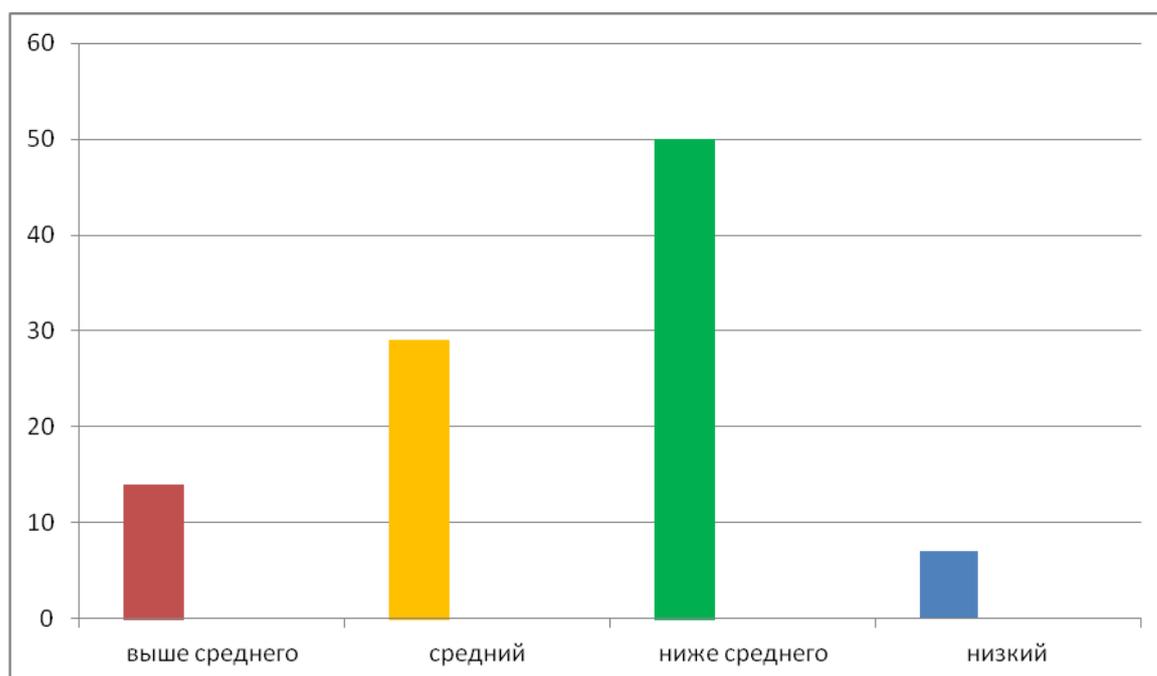


Рисунок 8 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности регулятивного компонента (%)

Как видно из гистограммы, 50 % (7 чел.) испытуемых продемонстрировали уровень успешности ниже среднего. Низкий уровень успешности по сформированности регулятивного компонента продемонстрировали 7,1 % (1 чел.) испытуемых. Средний уровень успешности показали - 28,6 % (4 чел.), уровень выше среднего - 14,3% (2 чел.).

Относительно сформировано оказалось умение – при указании или обнаружении ошибок самостоятельно их исправлять. Наименьшее количество баллов было продемонстрировано по показателю: контроль в ходе выполнения учебных заданий. Для испытуемых, продемонстрировавших уровень успешности ниже среднего, относительно сохранен показатель – исправление ошибок. Для испытуемого, продемонстрировавшего низкий уровень успешности, характерны самые низкие баллы по показателям – восприятие инструкции, руководство при выполнении заданий, исправление ошибок.

Для уточнения механизмов дисграфических ошибок нами проанализированы уровни сформированности мотивационно-энергетического компонента и регулятивного компонента у обучающихся, продемонстрировавших уровень успешности низкий, ниже среднего и средний в письменных работах. При сопоставлении уровень выше среднего нами рассматривался как базовый, уровни средний, ниже среднего и низкий – как недостаточные. Итоги сравнения представлены в таблицах в Приложении Л.

В результате сопоставления можно сделать следующие выводы:

1. Механизмы недостаточной сформированности навыков дифференциации фонем.

Количество обучающихся, продемонстрировавших недостаточный уровень сформированности навыков дифференциации фонем в письменных работах 2 этапа исследования, – 6 чел.- мы рассматривали как 100%. Из них 33,3 % (2 чел.) продемонстрировали уровень сформированности мотивационно - энергетического

компонента - ниже среднего. А 50 % (3 чел.) продемонстрировали уровень сформированности регулятивного компонента низкий и ниже среднего.

1.1 недостаточность регулятивного компонента.

У 16,6% (1 чел.) испытуемых ошибки на дифференциацию фонем в письменных работах обусловлены недостаточной сформированностью регулятивного компонента, при этом данный испытуемый в устных ответах 3 этапа продемонстрировал средний уровень успешности, что можно объяснить оказанием организующей помощи.

1.2 недостаточность мотивационно – энергетического и регулятивного компонента.

У 33,3% (2 чел.) выявлены совпадения - низкий и ниже среднего уровни успешности в сформированности как мотивационно – энергетического, так и регулятивного компонента. Для этих испытуемых механизмом ошибок на дифференциацию фонем является недостаточная сформированность мотивационно - энергетического компонента, а как следствие недостаточности последнего - страдает регулятивный компонент.

Следует заметить, что при низком показателе в письменных работах 7,1 % (1 чел.) испытуемых в устных ответах 3 этапа продемонстрировал средний уровень успешности, что можно объяснить оказанием организующей помощи.

1.3 Нарушение исключительно языковых операций.

У 50 % (3 чел.) испытуемых наблюдается диссонанс показателей: при уровнях низких и ниже среднего в сформированности навыка дифференциации фонем были продемонстрированы уровни успешности средний и выше среднего в сформированности обоих компонентов. Это говорит о том, что у этих испытуемых ошибки на дифференциацию фонем обусловлены несформированностью исключительно языковых операций.

2. Механизмы недостаточной сформированности навыков языкового анализа и синтеза.

Количество обучающихся, продемонстрировавших недостаточный уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза в письменных работах 2

этапа исследования, – 13 чел.- мы рассматривали как 100%. Из них 30,8% (4 чел.) продемонстрировали уровень сформированности мотивационно - энергетического компонента - ниже среднего и низкий. А 61,5% (8 чел.) продемонстрировали уровень сформированности регулятивного компонента низкий и ниже среднего.

2.1 недостаточность регулятивного компонента.

У 30,8 % (4 чел.) испытуемых ошибки языкового анализа и синтеза можно объяснить недостаточной сформированностью регулятивного компонента.

2.2 недостаточность мотивационно – энергетического и регулятивного компонента.

У 30,8 % (4 чел.) выявлены совпадения - низкий и ниже среднего уровни успешности в сформированности как мотивационно – энергетического, так и регулятивного компонента. Очевидно, что для этих испытуемых механизмом ошибок языкового анализа и синтеза является недостаточная сформированность мотивационно - энергетического компонента, а как следствие слабости последнего - страдает регулятивный компонент. При этом один из испытуемых демонстрирует в устных ответах 3 этапа средний уровень успешности в навыках языкового анализа и синтеза - это говорит о том, что указанные навыки у него сформированы, но на письме обучающийся их не применяет опять же из-за недостаточной сформированности компонентов познавательной деятельности.

2.3 Нарушение исключительно языковых операций.

У 38,5 % (5 чел.) испытуемых наблюдается диссонанс показателей: при уровнях низких и ниже среднего в сформированности навыков языкового анализа и синтеза были продемонстрированы уровни успешности средний и выше среднего в сформированности обоих компонентов. Это говорит о том, что у этих испытуемых ошибки на языковой анализ и синтез обусловлены несформированностью чисто языковых операций при базовом уровне сформированности компонентов познавательной деятельности (мотивационно-энергетического и регулятивного).

Таким образом, можно предположить, что из всех испытуемых, продемонстрировавших недостаточные (т.е. низкий, ниже среднего, средний)

уровни успешности в сформированности навыков дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза (это 92,9 % (13 чел.) из 14):

1.имеют дисграфию, обусловленную недостаточностью мотивационно - энергетического компонента- 28,6 % (4 чел.) (от общего числа испытуемых), она проявляется либо в ошибках исключительно языкового анализа и синтеза- 14,3% (2 чел.), либо смешанный вариант (в ошибках и на дифференциацию фонем, и на языковой анализ и синтез) - 14,3% (2 чел.).

2.имеют регуляторную дисграфию- 28,6 % (4 чел.)- она проявляется либо в ошибках исключительно языкового анализа – 21,4% (3 чел.), либо смешанный вариант - 7,1% (1 чел.).

3.имеют дисграфию, обусловленную несформированностью исключительно языковых операций – 35,7 % (5 чел.), из них:

- имеют дисграфию только на основе нарушения языкового анализа и синтеза- 14,3 % (2 чел.),

- смешанную дисграфию- 21,4 % (3 чел.).

Итак, в результате анализа результатов констатирующего эксперимента, мы пришли к выводам, которые схематически можно представить в виде таблицы.

Таблица 3- Итоги констатирующего эксперимента

Симптоматический уровень диагностики. Виды дисграфии.	Патогенетический уровень диагностики. Механизмы дисграфии.
1.дисграфия на основе несформированности навыков языкового анализа и синтеза- 50 % (7 чел.)	1.дисграфия, обусловленная недостаточностью мотивационно - энергетического компонента-14,3% (2 чел.), 2.регуляторная дисграфия – 21,4% (3 чел.), 3.дисграфия, обусловленная несформированностью исключительно языковых операций- 14,3 % (2 чел.),

2.смешанная дисграфия- 42,9 %(6 чел.)	1.дисграфия, обусловленная недостаточностью мотивационно - энергетического компонента-14,3% (2 чел.), 2.регуляторная дисграфия – 7,1% (1 чел.), 3.дисграфия, обусловленная несформированностью исключительно языковых операций-21,4 % (3 чел.)

2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфических ошибок у учащихся 3-х классов с задержкой психического развития

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами составлены дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у учащихся с задержкой психического развития.

Логопедическая работа должна быть построена с учетом ряда принципов: как специальных принципов логопедического воздействия, так и общедидактических.

Представляется, что логопеду необходимо учитывать следующие специальные принципы логопедического воздействия в своей работе:

Принцип развития. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента выявлены направления для коррекционной работы по преодолению дисграфии. Работа по направлениям должна быть организована логопедом с учетом зоны ближайшего развития, т.е. это должна быть работа над навыками дифференциации фонем в зоне ближайшего развития обучающегося и языкового анализа и синтеза тоже в зоне ближайшего развития обучающегося.

Этиопатогенетический принцип предполагает учет механизма нарушения. Следует отметить полиморфность механизма нарушения письма у обучающихся вышеуказанной категории. Она состоит в несформированности навыков:

дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза, с одной стороны, и компонентов познавательной деятельности, с другой.

Принцип поэтапности. В основе теории поэтапного формирования умственных действий лежит психологическое учение Л.С. Выготского об интериоризации. Это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность. Принцип поэтапности предполагает учет этапов формирования умственных действий, выдвинутых П.Я. Гальпериным, где 1 этап: ознакомление с составом будущего действия, 2. его практическое освоение с использованием опор. 3. вербализация действия в устной или письменной речи, 4. действие проявляется в обобщенном виде без участия внешней речи, 5. действие выполняется полностью во внутреннем плане, и переходит из сферы контроля в сферу интеллектуальных умений и навыков.

Принцип взаимосвязи речевых нарушений с другими сторонами психической деятельности - в данном исследовании рассмотрена связь речи с познавательной деятельностью, в частности с мотивационно - энергетическим и регулятивным её компонентами.

Принцип системности - основывается на представлении о речи как о системе достаточно сложной, причем все её компоненты функционируют взаимосвязано. Так, несформированность одного или нескольких компонентов (навыка дифференциации фонем, навыка языкового анализа и синтеза) приводит к несформированности навыка письма и проявляется в стойких дисграфических ошибках.

Также необходимо учитывать в логопедической работе ряд общедидактических принципов: доступность, наглядность, индивидуальный подход и др.

По итогам экспериментального исследования мы определили следующие направления логопедической работы.

1. Так как у 50% (7 чел.) испытуемых выявлена недостаточная сформированность навыков языкового анализа и синтеза, то с этими учащимися необходимо выделить направление работы над их формированием.

2. Комплексный подход, объединяющий работу над обоими навыками (дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза), необходим для учащихся с несформированностью этих навыков - это для 42,9 % (6 чел.).

В рамках первого направления работы над сформированностью навыков языкового анализа и синтеза предполагается реализация следующих задач:

1.1 работа на уровне слова (над персеверациями, антиципаниями, пропусками),

1.2 работа на уровне предложения (над слитном написанием слов, отдельным написанием частей слов),

1.3 работа на уровне определения границ предложения.

В рамках второго направления работы – комплексного подхода, объединяющего работу над обоими навыками (дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза), предполагается реализация следующих задач:

2.1 работа над дифференциацией по твердости- мягкости,

2.2 работа над дифференциацией аффрикат и их компонентов,

2.3 работа над дифференциацией гласных (Е-И в сильной позиции),

2.4 работа над дифференциацией звонких и глухих согласных,

2.5 работа на уровне слова (над персеверациями, антиципаниями, пропусками),

2.6 работа на уровне предложения (над слитным написанием слов, отдельным написанием частей слов),

2.7 работа на уровне определения границ предложения.

Так как у значительного процента испытуемых ошибки на дифференциацию фонем и языковой анализ и синтез обусловлены недостаточностью компонентов познавательной деятельности (мотивационно - энергетического и регулятивного компонента), то логопедическая работа по выше обозначенным направлениям должна строиться с учетом этой закономерности.

1. Приемы, направленные на компенсацию недостаточности регулятивного компонента, а именно, для развития программирования, регуляции и контроля действий.

- организация рабочего места,
- план урока на доске,
- стимуляция начала деятельности (сигнал, прикосновение, обращение),
- максимальная развернутость задания на начальном этапе, пошаговое его выполнение совместно с учителем, с проговариванием каждого шага,
- ребенок может проговаривать, как он думает делать, до начала выполнения,
- поэтапность предъявления сложного материала,
- повтор или разбор инструкции при необходимости,
- проверочное действие,
- обеспечение промежуточного результата, дополнительный контроль,
- наглядность, материализация,
- возможность проговаривать свои действия при выполнении задания шепотом (думать вслух).

2. Упражнения, направленные на развитие навыков языкового анализа и синтеза с учетом регулятивного компонента и доминирующей симптоматики-пропуски, персеверации, антиципации.

2.1 Игра «Снежный ком»: первый ребенок говорит слово, последующие повторяют сказанное предыдущим и добавляют свое слово.

2.2 Игра «Рифма»: подбери слова, которые оканчиваются на :- ОНОК, -КИ, -ОК, и т.д.

2.3 Игра « Телефон»: 1 вариант: на ухо передается по порядку предложение из 5-7 слов как можно точнее,2 вариант: каждый может изменить одно слово.

2.4 Назови слово, пропустив первый слог: наряд, каток, забор, игрок, бабочка, поход, выточка, барсук,

2.5 Назови слово, пропустив последний слог: деньги, жалоба,полка, ельник.

2.6 Пропусти третий звук в слове:

Окно, полка, ручка, жанр.

2.7 Допиши начало слова: ...от,...ток,...бом,...ван,...мон,...ыр.

2.8 Допиши 2 слог: вок...,све..., зу..., чай..., би..., бук..., ка....

2.9 Из каждого слова возьми вторые слоги и составь новое слово:

Укор, бузина, тина. Рама, подлиза, канава.

3. Упражнения, направленные на развитие навыков дифференциации фонем с учетом регулятивного компонента и доминирующей симптоматики- замены, смешения букв.

3.1 Игра «Цепочка»: называем слова, каждое последующее начинается на последнюю букву предыдущего.

3.2 Игра «Цепочка с ошибками»: называем слово на последний звук, но при этом взрослый, «ошибаясь», называет слово на звук, противоположный по звонкости- глухости,

3.3 Игра « Выбери картинки»: найди картинки, названия которых начинаются с заданных звуков, разложи на группы, например, С-Ш, Б-П.

3.4 Игра «Поймай звук»: хлопнуть, услышав заданный звук,

3.5 Игра «Ассоциации на звук»: называем по очереди слова на заданный звук, кидая мяч друг другу.

3.6 Игра «Ассоциации с ошибками»: называем по очереди слова на заданный звук, при этом взрослый специально допускает ошибки по звонкости- глухости.

3.7 Упражнение: Измени гласную на её подружку:

Мыл-..., был-..., лук-..., нить-...,мышка-...

3.8 упражнение: измени звонкую согласную на глухую:

вон-..., дрова-..., бил-..., код-..., дом-..., балка-..., голос-...,бал-...

3.9 Упражнение: измени глухую согласную на звонкую -кол-..., почка-..., палка-..., пить-...,фата-...,фол-...

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

4.1 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,
- правило одной трудности, адекватный выбор заданий в зоне ближайшего развития ученика,

- сюжетность, элементы игры,
- смена партнера- пары сменного состава, микрогрупповая работа,
- дихотомия-смена ролей,
- роль учителя- эмоциональность, заинтересованность, владение голосом,
- стимуляция через роль «помощника» учителя, похвала.

4.2 Обеспечение активного восстановления.

- ритуал начала урока - для активизации деятельности,
- чередование напряженной работы и восстановления,
- чередование произвольной и непроизвольной активности,
- смена видов деятельности (не менее 3 видов за урок),
- смена темпа выполнения заданий,
- обеспечение ритмичности, цикличности занятий: настройка - реализация задачи – поощрения,
- физминутки, пальчиковая гимнастика, упражнения на внимание (2-3 разминки за урок),
- дополнительные поручения, позволяющие переключиться, отдохнуть, сократить объем задания.

Итак, мы предполагаем, что предложенные нами приемы будут способствовать:

1. коррекции недостаточности регулятивного компонента, а именно, развитию программирования, регуляции и контроля действий.
2. развитию навыков языкового анализа и синтеза с учетом регулятивного компонента.
3. развитию навыков дифференциации фонем с учетом регулятивного компонента.
- 4.учету недостаточности мотивационно - энергетического компонента через стратегию противодействия утомлению.

Заключение

В результате анализа литературы по проблеме исследования нами сделаны выводы о том, что:

- механизмы дисграфии нельзя свести только к процессам недоразвития речи, таковыми является и несформированность других психических функций.
- для формирования процесса письма важны речевые и неречевые предпосылки, психофизиологической основой которых является достаточная сформированность и полноценное функционирование различных участков мозга.
- для понимания механизма дисграфии необходимы следующие этапы обследования: во-первых, провести анализ специфических ошибок разных типов, их соотношения; во-вторых, изучить взаимосвязи нарушений письма с устной речью и неречевыми психическими процессами.
- из комплекса речевых нарушений наиболее тяжелыми у большинства учащихся с ЗПР являются расстройства письменной речи.

В контексте нашего исследования представляют интерес методы обследования процесса письма, обследования устной речи и неречевых психических процессов.

С целью выявления особенностей проявления и механизмов дисграфических ошибок на добавления, перестановки, пропуски и замены букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки, у учащихся 3-х классов с задержкой психического развития нами был организован констатирующий эксперимент, который включал в себя четыре этапа. На 1 этапе (Первичное обследование процесса письма) были вычленены и классифицированы дисграфические ошибки по внешним симптомам. На 2 этапе (Углубленное обследование процесса письма) была уточнена симптоматика и степень выраженности дисграфических ошибок. По 1 и 2 этапам эксперимента был сделан вывод, что большинство испытуемых допускают ошибки на языковой анализ и синтез. Этот факт интерпретирован как проявление регуляторной дисграфии. На 3 этапе (обследование устной речи) были выявлены речевые

механизмы нарушений письменной речи, путем проведения обследования навыка дифференциации фонем (1 блок), обследования звукопроизношения (2 блок), обследования сформированности навыков языкового анализа и синтеза (3 блок). На 4 этапе (обследование неречевых психических процессов) проведено изучение взаимосвязей нарушений письма и неречевых психических процессов. Для уточнения механизмов дисграфических ошибок нами проанализированы уровни сформированности мотивационно-энергетического компонента и регулятивного компонента у обучающихся, продемонстрировавших уровень успешности низкий, ниже среднего и средний в письменных работах.

Из всех испытуемых, продемонстрировавших недостаточные (т.е. низкий, ниже среднего, средний) уровни успешности в сформированности навыков дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза, имеют:

1. дисграфию на основе несформированности навыков языкового анализа и синтеза- 50 % (7 чел.). Из них:

1.1 дисграфию, обусловленную недостаточностью мотивационно - энергетического компонента-14,3% (2 чел.),

1.2 регуляторную дисграфию – 21,4% (3 чел.),

1.3 дисграфию, обусловленную несформированностью исключительно языковых операций- 14,3 % (2 чел.),

2. смешанную дисграфию- 42,9 % (6 чел.), из них:

2.1 дисграфию, обусловленную недостаточностью мотивационно - энергетического компонента-14,3% (2 чел.),

2.2 регуляторную дисграфию – 7,1% (1 чел.),

2.3 дисграфию, обусловленную несформированностью исключительно языковых операций-21,4 % (3 чел.).

На основе выявленной в результате экспериментального исследования симптоматики и механизмов дисграфии нами составлены методические рекомендации для работы по выделенным направлениям.

Таким образом, цели и задачи нашего исследования реализованы, гипотеза доказана. В качестве дальнейшей перспективы исследования предполагается апробация предложенных методических рекомендаций.

Список литературы

1. Айнетдинова, И.Г. Особенности механизмов письменной речи у детей/ И.Г.Айнетдинова, Н.М.Трубникова// Специальное образование, 2008.-№ 12.- С.9-17.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова. – М. – Воронеж, «МОДЭК», 2006. - 296 с.
3. Азова, О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Азова Ольга Ивановна.– М.- 2006. – 220с.
4. Ахутина,Т.В. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. Индивидуальный подход / Т.В. Ахутина., И.О. Камардина, Н.М. Пылаева. - М.: В.Секачев, 2014.-56с.
5. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика /Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции.- М.: МПСИ, 2001.-С.7 – 20.
6. Ахутина,Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму// Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб.: Изд-во С.-Петрб. ун-та, 2001. - С. 195-213.
7. Ахутина,Т.В. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - М.:Академия,2015.-288с.
8. Безруких, М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей. Российская государственная библиотека / М.М. Безруких. - 2002.-№ 1.- С. 68-77.
9. Безруких, М.М. Психофизиологические критерии трудностей обучения письма и чтению у школьников младших классов / М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко // Актуальные проблемы логопедической практики. - СПб., 2004. - С.247-253.
- 10.Буковцова, Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением операций анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью:

- Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Буковцова Нина Ивановна.- Самара.- 2001.- 202 с.
11. Буковцова, Н. И. Овладение системой фонем языка учащимися с задержкой психического развития на подготовительном этапе коррекционно – логопедической работы при дисграфии / Н. И. Буковцова, И. Н. Макарова // Логопедия, 2004.- №1.- С.32 – 36.
 12. Вартапетова, Г. М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Вартапетова Галина Михайловна.- Екатеринбург.- 2002.-242 с.
 13. Волкова, Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития/ Л.С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена. - СПб.: Образование, 1992. - С. 27-29.
 14. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: дис ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Волоскова Наталья Николаевна. – М.- 1996. - 158 с.
 15. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования/ Л.С. Выготский. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519с.
 16. Выготский, Л. С. Мышление и речь/ Л. С. Выготский - М., 1956. — С. 267.
 17. Выготский, Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский — М., 1982. —Т.2. — С. 211.
 18. Гинжул, И. Ю. Формирование навыков звукового и слогового анализа у младших школьников с нарушениями чтения и письма / И. Ю. Гинжул //Школьный логопед, 2004. - №2.- С. 30 – 34.
 19. Глозман, Ж.М. Луриевская концепция функциональных блоков мозга в коррекции дисграфии и дислексии / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. – Вып.2 под ред. В.А. Москвина. – Белгород, 2007. – С.103-113.

20. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.
21. Гуадзе, Т. В. Приемы работы с ребенком, страдающим дисграфией, на пропедевтическом этапе логопедической работы / Т. В. Гуадзе // Школьный логопед, 2006. - № 2. – С.25 – 32.
22. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина. - М.: Педагогика, 1984. – 284с.
23. Добрынина Э.Г. Коррекция нарушений письменной речи младших школьников: учебно-методическое пособие/ Э.Г. Добрынина.- Кемерово, 2015.- 48с.
24. Домишкевич, С.А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и психологическом консультировании. Монография. Часть 1. Функционально-уровневый подход в психолого - педагогической диагностике / С.А. Домишкевич. – Иркутск, 2002. – 40 с.
25. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов/ Л. Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 335с.
26. Ефименкова, Л. Н., Садовникова, И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей/ Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова.- М.: Просвещение, 1972. – 206с.
27. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) / С.Ф. Иваненко // Дефектология, 1994. - №1. - С.52-55.
28. Иншакова, О.Б. Иншакова, А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ/ О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия, 2003. - № 1-2 (4-5). - С.37-41.
29. Киселёва, В.А. Выявление предпосылок нарушений письменной речи у дошкольников с ЗПР / В.А. Киселёва//Дефектология, 2005. -№6.-С.41 – 47.
30. Корнев, А.М. Нарушения чтения и письма у детей/ А.М. Корнев. - СПб.: Речь, 2003.-330с.

31. Криницына, Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Криницына Галина Михайловна.- Екатеринбург.- 2009.- 244 с.: ил.
32. Кузичева, Е. С. Профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Кузичева Екатерина Сергеевна. – СПб.- 2013. - 308 с.
33. Лалаева, Р.И. Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2007. – 179с.
34. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева.-М.:ВЛАДОС, 1999.-224с.
35. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР/ Р. И. Лалаева, Н.В.Серебрякова, С.В.Зорина. - М.: ВЛАДОС, 2004.-303с.
36. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В.В. Лебединский.- М.: Издательство Московского университета, 1985.- 88 с.
37. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е Левина.- М.:изд Академии пед наук РСФСР,1961.-312с.
38. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Е. А. Логинова.- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
39. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
40. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р.Лурия . -М.: МГУ,1962.-431с.
41. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ А.Р.Лурия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.-352с.

42. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ А.Р.Лурия.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
43. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 / Мальцева Екатерина Васильевна. - М.-1991. – 23с.
44. Микфельд, Я.О. Диагностика и коррекция предпосылок оптической дисграфии и дислексии у детей от 5 до 7 лет / Я.О. Микфельд // Логопедия, 2004. - №3. – С. 39 – 46.
45. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко.– СПб: Стройлеспечать, 1990.- 64с.
46. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г.Г. Мисаренко // Логопед, 2004. - №2. – С. 4-14.
47. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. - М.: Просвещение, 1965. - 189с.
48. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации/ под ред. А.В. Мамаевой.- КГПУ им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2015.-118с.
- 49.Обухова, Н. А. Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма / Н. А. Обухова // Школьный логопед, 2011.- № 2. – С.41-44.
- 50.Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб., 2006.- 128с.
51. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей/ Л. Г. Парамонова. – Спб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2001. – 286с.
52. Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекция: учебное пособие /Под ред. О.Б.Иншаковой – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.- 240 с.

53. Правдина, О. В. Логопедия. / Учеб.пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб./ О. В.Правдина. -М.: "Просвещение", 1973. – 272с.
- 54.Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>, свободный. – Яз. рус., англ.
- 55.Разживина, Н. В.Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Разживина Наталья Вячеславовна. - С-Пб.- 2008. - 311 с.
56. Разживина, Н. В. Развитие внимания в процессе логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников / Н. В. Разживина // Практическая психология и логопедия, 2006.- № 6. – С.52 – 57.
57. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников./ И.Н. Садовникова. – М.:ВЛАДОС, 2008. – 296с.
58. Салахова, В.Я. Формирование контроля и самоконтроля как средство коррекции звукопроизношения и письма у младших школьников с задержкой психического развития: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Салахова Валентина Яковлевна.- Екатеринбург.- 1997.- 200 с.
- 59.Сиротюк М.В. Смешанная дисграфия – миф или реальность?/ М.В. Сиротюк //Дефектология, 2006.- №2.- С.26-30.
- 60.Словарь Л. С. Выготского/ под редакцией Леонтьева А.А.,- М.:Смысл, 2014.- 119с.
- 61.Тараканова, А.А. Логопедическая работа по формированию мыслительных операций в системе коррекции дисграфии у младших школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Тараканова Алла Алексеевна. - Лен. гос. обл.ун-т. – СПб.- 2001. - 19 с.
- 62.Тараканова, А. Г. Формирование мыслительной операции сравнения у

- младших школьников с дисграфией в процессе коррекционно – логопедической работы / Тараканова А.А. // Школьный логопед, 2005.- №5- 6.- С. 98 – 104.
63. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). / О.А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков. / Под.ред. С.С. Ляпидевского. - М.: Медицина, 1969. - С.190-212.
64. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Тригер, Р.Д. — СПб.: Питер, 2008. — 192с.
65. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология / Т.Б. Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В. Чиркина.- М.: Просвещение, 1989. —223 с.
66. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина.— М.: АРКТИ, 2009. — 136с.
67. Хватцев, М. Е. Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии / М. Е. Хватцев.- М., 1997. - С.113-120.
68. Хоршева, Н.А. Особенности взаимосвязи некоторых компонентов сенсомоторики с коммуникативной функцией речи у младших школьников с задержкой психического развития : автореферат дис. ... канд псих. наук : 19.00.10 / Хоршева Наталья Александровна. - Нижний Новгород.- 2010. - 26 с.
69. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. - М.: "Юрист", 2001. - 256с.
70. Шипицына, Л. М. Психолого – педагогическое сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына, Е. И.Казакова, М. А. Жданова.- М.,2003.-528с.
71. Щукин, А. В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Щукин Антон Владимирович.- СПб.- 2006.- 150с.
72. Шурыгина, И.А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в

общеобразовательной школе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Шурыгина И.А. - Екатеринбург.- 2003.- 206 с.

73. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы/А.В.Ястребова.– М.:Просвещение,1984.-159с.

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

Приложение А .**Этап 2. Диктант.**

Алёша и Андрюша хорошие товарищи. Пошли они гулять в рощу. В лесу щебечут птицы. Скоро грачи и скворцы начнут вить гнезда, выводить птенцов. Запищат грачата и скворчата. На берёзах набухли почки, появились серёжки. Ткет паучок паутинку. Птичка села на пень, качнулась паутинка. Держись паучок! Ветры, дожди, холода позади. Впереди радости тёплых дней. Любят ребята гулять в лесу. Вся природа ждет лета!

Приложение Б.

Описание методик. 3 этап диагностики.

1 блок заданий: Дифференциация фонем.

Инструкция: « Выбери картинки, в названии которых есть звук».

1 серия: С	2 серия: Ш	3 серия: Т	4 серия: Б	5 серия: Н твёрдо
Коса	Кошка	Копыто	Подушка	Слон
Лягушка	Карандаш	Вата	Пальма	Дыня
Шар	Жираф	Дверь	Каблук	Конь
Троллейбус	Бусы	Дорога	Медаль	Пенал
Цветы	Щенок	Сандалии	Батон	Печенье
Огурцы	Бабочка	Автомат	Сарафан	Носки
Шахматы	Мышь	Вода	Седло	Кузнечик
Роза	Шоколад	Вулкан	Банка	Нос
Коза	Лыжи	Юбка	Дупло	Снегирь
Цапля	Самолет	Крот	Изба	Малина
Зонт	Щука	Двойка	Паук	Варенье
Лист	Очки	Дрова	Платок	Щенок
Забор	Шорты	Тарелка	Труба	Монета
Лиса	Шкатулка	Доска	Парта	Телефон
Сова	Лужа	Шляпа	Подорожник	Сарафан
Глаза	Плащ	Танк	Дом	Нога
Каша	Щепки	Одуванчик	Дыня	Олень
Птица	Одуванчик	Попугай	Баран	Пони
Цыпленок	Мяч	Колос	Дым	Чайник
Солдат	Лампочка	Собака	Шляпа	Банан

2 блок заданий.

Сформированность навыков языкового анализа.

ВОПРОСЫ	ПРИМЕЧАНИЕ
Сколько слов в предложении: Осенью ласточки улетают на юг?	
Какое 2-е слово в этом предложении?	
Какое слово стоит после слова ЛАСТОЧКИ?	
Какое последнее слово в этом предложении?	

Сколько слогов в слове ТАНКИСТ?	
Какой второй слог в слове ТАНКИСТ?	
Сколько звуков в слове ТЕКСТ?	
Сколько звуков в слове ВСТРЕЧА?	
Сколько звуков в слове ТАКСИСТ?	
Какой третий звук в слове ТАКСИСТ?	
Какой звук стоит после [к] в слове ТАКСИСТ?	
Назови гласные звуки в слове ТАКСИСТ?	
Сколько согласных звуков в слове ТАКСИСТ?	

3 блок заданий: Обследование звукопроизношения.

Инструкция: Повторяй за мной слова.

Речевой материал	Ответ
С: собака, миска, нос.	
Сь: сено, косить, высь.	
З: замок, коза.	
Зь: зима, везёт.	
Ц: цапля, овца, палец.	
Ш: шуба, кошка, камыш.	
Ж: жук, ножи.	
Щ: шука, вещи, лещ.	
Ч: чайник, очки, ночь.	
Р: рыба, корова, топор.	
Рь: река, варенье, дверь.	
Л: лампа, молоко, пол.	
Ль: лето, колесо, соль.	
Й: яблоко, ручей, майка.	
М: мыло, костюм, комар.	

Н: носки, окно, диван.	
Б: бочка, клубок.	
Д: дом, удочка.	
В: вата, совок.	
К: кошка, паук, лавка.	
Кь: кит, пакет.	
Г: губы, вагон.	
Гь: гиря, бегемот.	
Х: халат, ухо, петух.	
Хь: мухи , химия.	

Приложение В

Лист оценивания. Этап 3

1 блок: Дифференциация фонем

серии	баллы	примечания
1.С		<p>Оценка по сериям:</p> <p>3 балла - все задания серии выполнены правильно/ 1-2 ошибки исправлены с самокоррекцией, 2 балла- 3-5 ошибок, исправленных с самокоррекцией, или 1-2ошибки, исправленные с организующей помощью, или 1-2 картинки не называет. 1 балл- 3-5 ошибок, исправляет с организующей помощью, 0 баллов - ошибки не исправляет и после организующей помощи.</p>
2. Ш		
3. Т		
4. Б		
5. Н твердый		

2 блок: Языковой анализ и синтез

Задания	ошибки	примечания
1		<p>Оценка за весь блок:</p> <p>3 балла - 1-2 ошибки исправлены с самокоррекцией, 2 балла- 3-6 ошибок, 1 балл- 7-10 ошибок, 0 баллов – более 10 ошибок, ошибки не исправляет и после организующей помощи.</p>
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		

3 блок: Обследование звукопроизношения.

серии	баллы	примечания
1.свистящие		<p>Оценка за каждую серию:</p> <p>3 балла - нормативное произношение всех звуков;</p> <p>2 балла – не автоматизированы звуки;</p> <p>1 балл – не поставлен один звук;</p> <p>0 баллов – не поставлены несколько звуков группы или все.</p>
2.шипящие		
3. р-рь		
4.л-ль		
5.остальные звуки		

Приложение Г. Этап 4, блок 1.

С.А. Домишкевич

Мотивационно-энергетический компонент

1. Работоспособность ребенка на уроке:

а) кратковременная, неустойчивая, работает только в эмоционально-положительные моменты, признаки утомления появляются и во время внеучебных мероприятий (1)

б) признаки утомления появляются только в учебной деятельности, к концу практически каждого урока (2)

в) признаки утомления наблюдаются только в случае нарушений режима дня, после перенесенных соматических заболеваний, при выраженных эмоциональных перегрузках (3)

г) высокая, устойчивая (4-5)

2. Темп деятельности на уроке:

а) низкий, не успевает за классом, периодически отказывается от деятельности (1)

б) иногда нормальный возрастной, иногда значительно ниже, может быть высоким, но при низком качестве (2)

в) обычно нормальный возрастной (3)

г) в целом выше среднего, снижение может быть обусловлено характерологическими особенностями (4)

3. Продуктивность деятельности:

а) низкая, большинство заданий остается не выполненным или выполненным с большим количеством ошибок (1)

б) недостаточная, большинство заданий выполняет с ошибками (2)

в) достаточная, выполняет все задания урока с небольшим количеством ошибок (3)

г) высокая, в ходе урока приходится давать дополнительные задания на карточках (4-5)

4. Устойчивость внимания:

- а) низкая, постоянно отвлекается (1)
- б) недостаточная, зависит от эмоциональной окраски материала (2)
- в) достаточная, но при неинтересном материале отвлекается (3)
- г) высокая даже при неинтересной работе (4)

5. Произвольность поведения:

- а) низкая, следует собственным желаниям (1)
- б) недостаточная, выполняет задания только под контролем взрослого (2)
- в) достаточная на уроках, но домашние задания выполняет чаще после напоминания, при трудностях всегда идет к родителям (3)
- г) высокая, самостоятельно приступает к выполнению домашних заданий, при затруднениях пытается справиться сам (4)

6. Реакция на успехи и неудачи:

- а) неадекватная, реагирует на факт обращения взрослого (1)
- б) неустойчивая, на порицание реагирует уходом от деятельности (2)
- в) адекватная, в ответ на замечание мобилизует усилия (3)

*7. Наивысшую работоспособность показывает в наиболее сложных, творческих видах работы (5)**

* - в скобках приведены баллы за каждый вариант ответа.

Приложение Д.**Этап 4, блок 2****С.А. Домишкевич.****Регулятивный компонент**

1. При восприятии инструкции к выполнению заданий репродуктивного характера:

- а) воспринимает только указания на конкретные действия (1)
- б) частично воспринимает инструкцию или не полностью ее удерживает и нуждается в отдельных указаниях на каждом этапе (2)
- в) инструкцию воспринимает полностью и придерживается ее до конца задания (3)

2. Предварительная ориентировка в условиях самостоятельного выполнения задания:

- а) отсутствует (1)
- б) неполная, что приводит к ошибкам и затруднениям (2)
- в) ориентировка полная и достаточная для самостоятельного решения задачи (3)
- г) ориентировка детальная, что позволяет выполнить задание наиболее быстрым и рациональным способом (4)

3. Ученик при выполнении отдельных видов учебных заданий:

- а) требует постоянного руководства со стороны учителя (1)
- б) требует эпизодического руководства со стороны (2)
- в) может самостоятельно выполнить стандартные задания (3)
- г) может самостоятельно выполнять нестандартные, творческие задания (4)

4. В ходе выполнения учебных заданий:

- а) не контролирует правильность действий и не может оценить правильно результат своей работы (1)
- б) правильность текущей работы не контролирует, но может оценить итоговые результаты (2)

в) контролирует правильность текущей работы и адекватно оценивает результаты (3)

5. При указании или обнаружении ошибок:

а) не может их самостоятельно исправить (1-2)

б) самостоятельно исправляет ошибки (3)

в) ошибок практически не встречается (4)

6. Любит выполнение нестандартных, проблемных и творческих заданий, проявляет настойчивость и самостоятельность в их выполнении (5).

Приложение 6. Таблицы анализа. Этап 1

№ 1	Ф,И.	Ошибки фонематического восприятия										Всего
		Ш - щ	Ш -с	З- с	Т -д	Г- к	Б- п	Ж- ш	Всего звон/гл	Тв-мяг: Глас. 2 ряда/ Ъ	Е-и	
1	Роман Б.	1	2		1				4	8	3	15
2	Кристина В.		1		2				3		3	6
3	Шамиль Г.	2			6	3	4			5	3	23
4	Эльгиза К.	1		1					2	1/4		7
5	Кирилл К.				1	1			2		1	3
6	Саша К.										2	2
7.	Идрис М.	3		1	2				6	15/4	14	39
8.	Сабина О.									2	2	4
9.	Тимофей П.				1	1		1	3	17	4	24
10.	Максим П.									2	4	7
11	Дима С.									/2		2
12	Кристина С.				1		1	2	4	1	3	8
13	Хофизбек С.				2			2	4	1/4	7	16
14	Андрей Т.	1	2		1		1		5	3	6	14

№	Ф.И.	Ошибки языкового анализа и синтеза								Всего
		Пр опу ск гл	Про пуск согл	Антиц и пации	Пере ве рации	Слит ное напи сан	Разд ел напи сан	Про пус ки	Грани цы предл ож	
1	Роман Б.	7	4	9	10	3	2	4	4	43
2	Кристина В.			4	4			1	1	10
3	Шамиль Г.	4	8	8	9			4	4	37
4	Эльгиза К.	2	3	1	4	2			3	15
5	Кирилл К.	3	4	3	2			1	5	18
6	Саша К.		4	5	3	2	2	1	2	19
7	Идрис М.	13	10		6			5	2	36
8	Сабина О.	1	1	4	2			1	4	13
9	Тимофей П.	1	2	7	4	1		1	8	24
10	Максим П.	7	5	13	9		2	4	3	33
11	Дима С.	1	3	6	3		1	1	5	20
12	Кристина С.	3	2	4					2	11
13	Хофизбек С.	5	8		19	3	3	5	2	45
14	Андрей Т.	17	10	6	10	3	1	8	3	58

№	Ф.И.	Ошибки фонематического восприятия	Ошибки языкового анализа и синтеза	оптические	Всего
1	Роман Б.	15	43	9	67
2	Кристина В.	6	10	2	18
3	Шамиль Г.	23	37	4	64
4	Эльгиза К.	7	15		22
5	Кирилл К.	3	18	2	23
6	Саша К.	2	19	4	25
7	Идрис М.	39	36		75
8.	Сабина О.	4	13	2	19
9.	Тимофей П.	24	24	3	51
10	Максим П.	7	33	3	43
11	Дима С.	2	20	4	26
12	Кристина С.	8	11	2	21
13	Хофизбек С.	16	45	5	66
14	Андрей Т.	14	58	8	80

Приложение Е. Таблицы анализа. Этап 1

№ 1	Ф,И.	Ошибки фонематического восприятия										
		Ш-щ	Ш-с	З-с	Т-д	Г-к	Б-п	Ж-ш	Всего звон/ глухие	Тв-мяг: Глас.2 ряда/ Ъ	Е-и	Всего
1	Роман Б.	1	2		1				4	8	3	15
2	Кристина В.		1		2				3		3	6
3	Шамиль Г.	2			6	3	4			5	3	23
4	Эльгиза К.	1		1						1/4		7
5	Кирилл К.				1	1			2		1	3
6	Саша К.										2	2
7	Идрис М.	3		1	2				6	15/4	14	39
8.	Сабина О.									2	2	4
9.	Тимофей П.				1	1		1	3	17	4	24
10.	Максим П.									2	4	7
11	Дима С.									/2		2
12	Кристина С.				1		1	2	4	1	3	8
13	Хофизбек С.				2			2	4	1/4	7	16
14	Андрей Т.	1	2		1		1		5	3	6	14

№2	Ф.И.	Ошибки языкового анализа и синтеза								Всего
		Про пуск гл	Про пуск согл	Ант ици паци и	Перс еве раци и	Слит ное напи сан	Разд ел напи сан	Про пуск и	Гран ицы пред лож	
1	Роман Б.	7	4	9	10	3	2	4	4	43
2	Кристина В.			4	4			1	1	10
3	Шамиль Г.	4	8	8	9			4	4	37

4	Эльгиза К.	2	3	1	4	2			3	15
5	Кирилл К.	3	4	3	2			1	5	18
6	Саша К.		4	5	3	2	2	1	2	19
7.	Идрис М.	13	10		6			5	2	36
8.	Сабина О.	1	1	4	2			1	4	13
9.	Тимофей П.	1	2	7	4	1		1	8	24
10	Максим П.	7	5	13	9		2	4	3	33
11	Дима С.	1	3	6	3		1	1	5	20
12	Кристина С.	3	2	4					2	11
13	Хофизбек С.	5	8		19	3	3	5	2	45
14	Андрей Т.	17	10	6	10	3	1	8	3	58

№3	Ф.И.	Ошибки фонематического восприятия	Ошибки языкового анализа и синтеза	оптические	Всего
1	Роман Б.	15	43	9	67
2	Кристина В.	6	10	2	18
3	Шамиль Г.	23	37	4	64
4	Эльгиза К.	7	15		22
5	Кирилл К.	3	18	2	23
6	Саша К.	2	19	4	25
7	Идрис М.	39	36		75
8.	Сабина О.	4	13	2	19
9.	Тимофей П.	24	24	3	51
10	Максим П.	7	33	3	43
11	Дима С.	2	20	4	26
12	Кристина С.	8	11	2	21
13	Хофизбек С.	16	45	5	66
14	Андрей Т.	14	58	8	80

Приложение Ж. Таблицы анализа. Этап 2

№	Ф.И.	Ошибки дифференциации фонем						Уровни
		Аффрикаты- Их компоненты	Свистящие- шипящие	Звонкие- глухие	Тв- мяг: Глас. 2 ряда/ Ь	Гласные	Всего	
1	Роман Б.				2	1	3	Выше среднего
2	Кристина В.	1		1	1		3	Выше среднего
3	Шамиль Г.	2		10	1		13	Низкий
4	Эльгиза К.	1	1	2	2	1	7	Ниже среднего
5	Кирилл К.			1			1	Выше среднего
6	Саша К.	1					1	Выше среднего
7	Идрис М.				14	1	15	Низкий
8.	Сабина О.							Выше среднего
9.	Тимофей П.			2	9	1	12	Низкий
10.	Максим П.	1	1	1	3	2	8	Ниже среднего
11	Дима С.				1		1	Выше среднего
12	Кристина С.	1					1	Выше среднего
13	Хофизбек С.	2			1	7	10	Ниже среднего
14	Андрей Т.					1	1	Выше среднего
	Всего	9	2	17	34	13	76	

№	Ф.И.	Ошибки языкового анализа и синтеза								Уровни
		Про пуск гл	Про пуск согл	Ант ици паци и	Пе рсе ве рац ии	Слит ное напи сан	Раздел напис ан	Гран ицы пред лож	Все го	
1	Роман Б.			2	1	3	3		9	Ниже среднего
2	Кристина В.			2	1			1	4	Средний
3	Шамиль Г.		1	4	4			5	14	Низкий
4	Эльгиза К.			1	1		1	2	5	Средний
5	Кирилл К.				3			3	6	Средний
6	Саша К.			1	3				4	Средний
7	Идрис М.			3				4	7	Средний
8.	Сабина О.			1	1				2	Выше среднего
9.	Тимофей П.	1	7	1	2		2	1	14	Низкий
10	Максим П.	2	3	12	3				20	Низкий
11	Дима С.			1	2	1		8	12	Низкий
12	Кристина С.	1	1	1	1		2	1	7	Средний
13	Хофизбек С.	5	5		3			4	17	Низкий
14	Андрей Т.	1	5	1		2	1	1	11	Ниже среднего
	Всего	10	22	30	25	6	9	30	132	

№	Ф.И.	Ошибки дифференциации фонем	Ошибки языкового анализа и синтеза	Оптические	Всего
2.3					
1	Роман Б.	3	9		12
2	Кристина В.	3	4		7
3	Шамиль Г.	13	14		27
4	Эльгиза К.	7	5		12
5	Кирилл К.	1	6	2	9
6	Саша К.	1	4		5
7.	Идрис М.	15	7		22
8.	Сабина О.		2		2
9.	Тимофей П.	12	14	1	27
10.	Максим П.	8	20	1	29
11	Дима С.	1	12	1	14
12	Кристина С.	1	7		8
13.	Хофизбек С.	10	17	3	30
14	Андрей Т	1	11	3	15

№	Ф.И.	Дифференциация фонем				Всего	Уровни
		Аффрикаты-компоненты	Свистящие-шипящие	Звонкие-глухие	Твердые-мягкие		
3.1							
1	Роман Б.	3	1	3	0	7	Средний
2	Кристина В.	3	2	3	0	8	Средний
3	Шамиль Г.	3	0	0	0	3	Низкий
4	Эльгиза К.	0	2	3	2	7	Средний
5	Кирилл К.	3	2	3	1	9	Средний
6	Саша К.	0	3	3	0	6	Ниже среднего
7.	Идрис М.	3	2	3	1	9	Средний
8.	Сабина О.	2	2	2	2	8	Средний
9.	Тимофей П.	2	2	2	1	7	Средний
10	Максим П.	2	3	2	2	9	Средний
11	Дима С.	3	3	2	2	10	Выше среднего
12	Кристина С.	0	3	3	2	8	Средний
13	Хофизбек С.	0	2	3	2	7	Средний
14	Андрей Т.	3	3	3	3	12	Выше среднего

№	Ф.И.	звукопроизношение				
		свистящие	шипящие	Р-Рь	Л-Ль	Ост.звуки
3.2						
1	Роман Б.	3	3	2	3	3
2	Кристина В.	3	3	3	3	3
3	Шамиль Г.	3	3	3	3	3
4	Эльгиза К.	3	3	3	3	3
5	Кирилл К.	3	3	3	3	3
6	Саша К.	3	3	2	3	3
7.	Идрис М.	3	3	3	3	3
8.	Сабина О.	3	3	3	3	3
9.	Тимофей П.	3	3	3	3	3
10	Максим П.	3	3	1	3	3
11	Дима С.	3	3	2	3	3
12	Кристина С.	3	3	2	3	3
13	Хофизбек С.	3	3	3	3	3
14	Андрей Т.	3	3	3	3	3

№3.3	Ф.И.	Языковой анализ и синтез	уровни
1	Роман Б.	2	Средний
2	Кристина В.	1	Ниже среднего
3	Шамиль Г.	0	Низкий
4	Эльгиза К.	2	Средний
5	Кирилл К.	1	Ниже среднего
6	Саша К.	2	Средний
7.	Идрис М.	1	Ниже среднего
8.	Сабина О.	2	Средний
9.	Тимофей П.	1	Ниже среднего
10	Максим П.	1	Ниже среднего
11	Дима С.	2	Средний
12	Кристина С.	1	Ниже среднего
13	Хофизбек С.	1	Ниже среднего
14	Андрей Т.	2	Среднего

Приложение И. таблицы анализа, этап 4.

№ 4.1	Ф.И.	Мотивационно-энергетический компонент								Уровни
		1	2	3	4	5	6	7	всего	
1	Роман Б.	3	2	2	3	3	3	-	16	Средний
2	Кристина В.	2	2	2	2	2	3	-	13	Ниже среднего
3	Шамиль Г.	4	3	3	2	2	3	5	22	Выше среднего
4	Эльгиза К.	2	2	2	4	3	3	-	16	Средний
5	Кирилл К.	3	2	3	3	3	3	-	17	Средний
6	Саша К.	3	2	3	3	3	3	-	17	Средний
7	Идрис М.	2	2	2	2	2	3	-	13	Ниже среднего
8	Сабина О.	4	3	4	4	4	3	-	22	Выше среднего
9	Тимофей П.	3	3	2	3	3	3	-	17	Средний
10	Максим П.	2	2	2	2	3	2	-	13	Ниже среднего
11	Дима С.	1	2	2	2	3	1	-	11	Низкий
12	Кристина С.	4	3	3	4	4	3	-	21	Выше среднего
13	Хафизбек С.	3	2	2	3	3	3	-	16	Средний
14	Андрей Т.	3	3	3	4	3	3	-	19	Средний

№ 4.2	Ф.И.	Регулятивный компонент							Уровни
		1	2	3	4	5	6	всего	
1	Роман Б.	2	2	2	2	3	-	11	Ниже среднего
2	Кристина В.	2	2	2	2	3	-	11	Ниже среднего
3	Шамиль Г.	3	4	3	2	3	5	20	Выше среднего
4	Эльгиза К.	2	2	2	2	3	-	11	Ниже среднего
5	Кирилл К.	2	2	2	2	3	-	11	Ниже среднего
6	Саша К.	2	3	3	3	3	-	14	Средний
7	Идрис М.	1	2	1	3	1	-	8	Низкий
8	Сабина О.	3	3	3	3	3	-	15	Средний
9	Тимофей П.	2	2	3	2	3	5	17	Средний
10	Максим П.	2	2	2	2	3	-	11	Ниже среднего
11	Дима С.	2	2	2	2	3	-	11	Ниже среднего
12	Кристина С.	2	2	2	2	3	-	11	Ниже среднего
13	Хафизбек С.	3	3	3	2	3	-	14	Средний
14	Андрей Т.	3	3	3	3	3	5	20	Выше среднего

Приложение К.

Таблица соответствий этапов 2 и 3 (1 блок)

Устные ответы, 3 этап Письм. работы, 2 этап	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего	Дима С. Андрей Т.	Роман Б., Кристина В, Кирилл К., Сабина О Кристина С.	Саша К.	
Средний	Максим П			
Ниже среднего		Эльгиза К., Хофизбек С.		
Низкий	.	Идрис М., Тимофей П.		Шамиль Г.

Таблица соответствий этапов 2 и 3 (3 блок)

Устные ответы, 3 этап Письм. работы, 2 этап	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего		Сабина О.		
Средний	.	Саша К., Эльгиза К.,	Кристина В., Кирилл К., Идрис М., Кристина С.	
Ниже среднего	.	Андрей Т., Роман Б		
Низкий		Дима С	Тимофей П., Максим П Хофизбек С	Шамиль Г.

Приложение Л. Таблицы соответствий 2 и 4 этапов.

	Ф.И.	Дифференциация фонем, 2этап	Мотивационно-энергетический Компонент,4 этап
1	Роман Б.	Выше среднего	средний
2	Кристина В.	Выше среднего	Ниже среднего
3	Шамиль Г.	низкий	Выше среднего
4	Эльгиза К.	Ниже среднего	средний
5	Кирилл К.	Выше среднего	средний
6	Саша К.	Выше среднего	средний
7.	Идрис М.	низкий	Ниже среднего
8.	Сабина О.	Выше среднего	Выше среднего
9	Тимофей П.	низкий	средний
10	Максим П.	Ниже среднего	Ниже среднего
11	Дима С.	Выше среднего	низкий
12	Кристина С.	Выше среднего	Выше среднего
13	Хофизбек С.	Ниже среднего	средний
14	Андрей Т.	Выше среднего	средний

2	Ф.И	Дифференциация фонем, 2этап	Регулятивный Компонент, 4 этап
1	Роман Б.	Выше среднего	Ниже среднего
2	Кристина В.	Выше среднего	Ниже среднего
3	Шамиль Г.	низкий	Выше среднего
4	Эльгиза К.	Ниже среднего	Ниже среднего
5	Кирилл К.	Выше среднего	Ниже среднего
6	Саша К.	Выше среднего	средний
7.	Идрис М.	низкий	низкий
8.	Сабина О.	Выше среднего	средний
9.	Тимофей П.	низкий	средний
10	Максим П.	Ниже среднего	Ниже среднего
11	Дима С.	Выше среднего	Ниже среднего
12	Кристина С.	Выше среднего	Ниже среднего
13	Хофизбек С.	Ниже среднего	средний
14	Андрей Т.	Выше среднего	Выше среднего

	Ф.И.	Языковой анализ и синтез, 2этап	Мотивационно- энергетический Компонент,4 этап
3			
1	Роман Б.	Ниже среднего	средний
2	Кристина В.	средний	Ниже среднего
3	Шамиль Г.	низкий	Выше среднего
4	Эльгиза К.	средний	средний
5	Кирилл К.	средний	средний
6	Саша К.	средний	средний
7.	Идрис М.	средний	Ниже среднего
8.	Сабина О.	Выше среднего	Выше среднего
9.	Тимофей П.	низкий	средний
10	Максим П.	низкий	Ниже среднего
11	Дима С.	низкий	низкий
12	Кристина С.	средний	Выше среднего
13	Хофизбек С.	низкий	средний
14	Андрей Т.	Ниже среднего	средний

	Ф.И.	Языковой анализ и синтез, 2этап	Регулятивный компонент, 4 этап
4			
1	Роман Б.	Ниже среднего	Ниже среднего
2	Кристина В.	средний	Ниже среднего
3	Шамиль Г.	низкий	Выше среднего
4	Эльгиза К.	средний	Ниже среднего
5	Кирилл К.	средний	Ниже среднего
6	Саша К.	средний	средний
7.	Идрис М.	средний	низкий
8.	Сабина О.	Выше среднего	средний
9.	Тимофей П.	низкий	средний
10	Максим П.	низкий	Ниже среднего
11	Дима С.	низкий	Ниже среднего
12	Кристина С.	средний	Ниже среднего
13	Хофизбек С.	низкий	средний
14	Андрей Т.	Ниже среднего	Выше среднего

№	Ф.И.	Дифференциация фонем,	Языковой анализ и	Мотивационно-энергетический	Регулятивный компонент,
---	------	-----------------------	-------------------	-----------------------------	-------------------------

		2этап	синтез, 2этап	компонент, 4 этап	4 этап
1	Роман Б.	Выше среднего	Ниже среднего	средний	Ниже среднего
2	Кристина В.	Выше среднего	средний	Ниже среднего	Ниже среднего
3	Шамиль Г.	низкий	низкий	Выше среднего	Выше среднего
4	Эльгиза К.	Ниже среднего	средний	средний	Ниже среднего
5	Кирилл К.	Выше среднего	средний	средний	Ниже среднего
6	Саша К.	Выше среднего	средний	средний	средний
7.	Идрис М.	низкий	средний	Ниже среднего	низкий
8.	Сабина О.	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего	средний
9.	Тимофей П.	низкий	низкий	средний	средний
10	Максим П.	Ниже среднего	низкий	Ниже среднего	Ниже среднего
11	Дима С.	Выше среднего	низкий	низкий	Ниже среднего
12	Кристина С.	Выше среднего	средний	Выше среднего	Ниже среднего
13	Хофизбек С.	Ниже среднего	низкий	средний	средний
14	Андрей Т.	Выше среднего	Ниже среднего	средний	Выше среднего

	Ф.И.	Дифференциация фонем, 2этап	Языковой анализ и синтез, 2этап	Мотивационно-энергетический компонент, 4 этап	Регулятивный компонент, 4 этап

				4 этап	
1	Роман Б.	Выше среднего	Ниже среднего	средний	Ниже среднего
2	Шамиль Г.	низкий	низкий	Выше среднего	Выше среднего
3	Эльгиза К.	Ниже среднего	средний	средний	Ниже среднего
4.	Идрис М.	низкий	средний	Ниже среднего	низкий
5.	Тимофей П.	низкий	низкий	средний	средний
6	Максим П.	Ниже среднего	низкий	Ниже среднего	Ниже среднего
7	Дима С.	Выше среднего	низкий	низкий	Ниже среднего
8	Хофизбек С.	Ниже среднего	низкий	средний	средний
9	Андрей Т.	Выше среднего	Ниже среднего	средний	Выше среднего

Кривичеве. В, 1
 Шеня и Шрихова репану
 мекантѣ. Шеня ~~от~~ оти зглате
 6 прелы. В реи удеуегн рмулт.
 Шкоп зпан и ебопуи науегн
 куме шегга, етебоуи ммултѣ.
 Зануегн зпанаме и ебопанаме.
 Не депаеа надуеи нелки
 и наебуиет седеичеи. Шкен
 напуеат нагуиуегн. Шмуна
 сеа не рѣт, кануиак нагуиу-
 еа. Депаиет нагуеде емпте гане-
 гу деагоа нагуеи. Вепегу
 нагаеиу мѣиуе греи. Шкоп
 реатаме згит зглати 6 рег.
 Неа нрлпегга згогн сема.

A F
 Торе.

Шеня и Шрихова репану
 мекантѣ. Шеня ~~от~~ оти зглате
 6 прелы. В реи удеуегн рмулт.
 Шкоп зпан и ебопуи науегн
 куме шегга, етебоуи ммултѣ.
 Зануегн зпанаме и ебопанаме.
 Не депаеа надуеи нелки
 и наебуиет седеичеи. Шкен
 напуеат нагуиуегн. Шмуна
 сеа не рѣт, кануиак нагуиу-
 еа. Депаиет нагуеде емпте гане-
 гу деагоа нагуеи. Вепегу
 нагаеиу мѣиуе греи. Шкоп
 реатаме згит зглати 6 рег.
 Неа нрлпегга згогн сема.

2

1

Бурман К.

Живила и окупираниа работилне моба
Ругури. новилл ови улеме & поугу.
Бдегг удедеггм млеува. Сепре пра
ли и србопуа кануим бумс шига, ба
Бегум, нмолгаде. Зангууегдеи пуиуемому и
цкбопуамому. На дегаде рангули ному
надебуиуи епикси. нмлин рагуиот рагуиуе
нмунуи ева на нелл, кануиуиуаи рагуиуи
ка кануиуиуаи гепркиа рагуиот. Демпуа
калога гогкуи рагуиот брегги рагуиот
мнмунуа грегги. Удедем падема улемеиуе
дегг. Баг ругурагаи жегин дема.

К
Еттер.

Живила и Акупрена рапуиуе моба
пуиуа. Желлиуиуи Пуиуиуе & поугу.
Бдегг удедеггггге рмугеде.
Сепре гмалл и србопуаи номуиуе бумс
шог шига, норуиуи бреггиуиуе рмелуа
убг. Желлиуиуи гмалл и србопуаи.
На дегаде кануиуиуе норуиуе надебуиуе
сепе норуиуе. Удедем рагуиот рагуиуиуе
Желлиуиуе ева на нелл рагуиуиуе
нмунуиуе. Демпуаиуе рагуиот.
Демпуаиуе гогкуи рагуиот рагуиот. Б
негеги рагуиот миуиуе грегги. Удедем
падема улемеиуе бдегг. Баг ругурагаи
жегин дема.

Английский III:

Английский язык является одним из самых распространенных языков в мире. Он используется в научных, деловых, культурных и образовательных целях. В настоящее время английский язык является обязательным предметом в школах и университетах. Благодаря этому языку люди могут общаться и сотрудничать на международном уровне. Английский язык является одним из самых важных инструментов для успешной карьеры и образования. Он открывает перед нами двери в мир знаний и возможностей. Поэтому изучение английского языка является одним из лучших способов улучшить свои навыки и расширить кругозор.

Корректура

Английский язык является одним из самых распространенных языков в мире. Он используется в научных, деловых, культурных и образовательных целях. В настоящее время английский язык является обязательным предметом в школах и университетах. Благодаря этому языку люди могут общаться и сотрудничать на международном уровне. Английский язык является одним из самых важных инструментов для успешной карьеры и образования. Он открывает перед нами двери в мир знаний и возможностей. Поэтому изучение английского языка является одним из лучших способов улучшить свои навыки и расширить кругозор.

Планування ТТ.

ствілює в ступені розвитку
 молекули. Точність отримувати &
 точність. В деяких випадках
 Експериментальні методи
 сум з іншими, виходячи з
 істотних характеристик:
 Атаке вивчає всі можливі
 молекули. Інформація про
 камуфляж нагромаджує, Держати
 на увазі і вивчає всі можливі
 молекули. Точність підтверджує
 точність. Інформація про
 істотні молекули іншими.

Лекція ТТ

ствілює в ступені розвитку
 молекули. Точність отримувати &
 точність. В деяких випадках
 Експериментальні методи
 сум з іншими, виходячи з
 істотних характеристик:
 Атаке вивчає всі можливі
 молекули. Інформація про
 камуфляж нагромаджує, Держати
 на увазі і вивчає всі можливі
 молекули. Точність підтверджує
 точність. Інформація про
 істотні молекули іншими.

Австрия К.

Австрия и Англия в Европе
 метоприлиз. Тошун ону эгизине
 Б. павло. Б. исы угедерин нмунга.
 Уктура шорту и стоборунга нмунга
 бунне итига, бабогоне ~~и~~ нмунга,
 Лондонга шортона и стоборона.
 На репреар на дугун нмунга пелле
 нмунга сеперату. Штунин нмунга
 нмунга. Штунин сел на нмунга,
 нмунга ^{нмунга} нмунга гевонне
 нмунга бунга & гонгау нмунга
 нмунга. Штунин нмунга нмунга
 гунн нмунга нмунга эгизине Б. исы.
 Даа нмунга нмунга нмунга.

Малли Т.

Австрия и Англия в Европе
 нмунга. Тошун ону эгизине
 Б. павло. Б. исы угедерин нмунга.
 Уктура шорту и стоборунга нмунга
 бунне итига, бабогоне ~~и~~ нмунга,
 Лондонга шортона и стоборона.
 На репреар на дугун нмунга пелле
 нмунга сеперату. Штунин нмунга
 нмунга. Штунин сел на нмунга,
 нмунга ^{нмунга} нмунга гевонне
 нмунга бунга & гонгау нмунга
 нмунга. Штунин нмунга нмунга
 гунн нмунга нмунга эгизине Б. исы.
 Даа нмунга нмунга нмунга.