

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

Казанцева Светлана Владимировна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-3 КЛАССОВ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.

Направление подготовки: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент

_____ Беляева О.Л.
(дата, подпись)

Руководитель: кандидат педагогических
наук доцент А.В. Мамаева

Дата защиты «_____» _____ 2018 г.

Обучающийся С.В. Казанцева

«_____» _____ 2018 г.

Оценка _____
(подпись)

Красноярск, 2018

Содержание

Введение	3
I Глава. Анализ литературы по проблеме исследования	7
1.1 Психофизиологические основы и операции процесса письма	7
1.2 Понятие дисграфии, классификации дисграфий	11
1.3 Особенности проявления дисграфии у обучающихся младших классов с задержкой психического развития	18
1.4. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции дисграфии.	23
II Глава. Констатирующий эксперимент и его анализ	31
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.	34
2.3. Методические рекомендации по коррекции дисграфии у обучающихся младших классов, имеющих задержку психического развития.	39
Заключение	47
Литература	49
Приложение	53

Введение

Актуальность. Для современной школы является характерным большое количество детей с нарушением письма, эта проблема наиболее распространена среди младших школьников с задержкой психического развития. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) [34], в школе, должны быть созданы все благоприятные условия для освоения программы, для всех групп детей. Одной из самых многочисленных групп являются дети с задержкой психического развития. Нарушение письма у младших школьников с задержкой психического развития занимает одно из центральных мест среди встречающихся у них речевых нарушений. Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью, как особой формой речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной волевой и других сфер личности учащихся. В настоящее время рассмотрены механизмы, симптоматика, подходы и методы в преодолении различных видов дисграфии в работах разных исследователей И.Н. Ефименковой [8], А.Н. Корнева [11], Р.И. Лалаевой [13], Е.А. Логиновой [15], Л.Г. Парамоновой [23], И.Н. Садовниковой [24], О.А. Токаревой[29]. Существует множество подходов, что указывает на распространенность дисграфических ошибок у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Дисграфии посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее изучения не снижается.

Таким образом, **актуальность** нашего исследования обусловлена важностью выявления дисграфических ошибок и подбор методов коррекции данных ошибок у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Проблемой исследования является выявления специфических (дисграфических) ошибок у младших школьников с задержкой психического развития.

Цель – выявить особенности проявления дисграфических ошибок у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.

Задачи:

- изучить особенности проявления дисграфических ошибок в контрольных работах и специально подобранном речевом материале у детей с задержкой психического развития.
- составить дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии.

Объект исследования: письмо обучающихся 2-3 классов, имеющих задержку психического развития.

Предметом исследования является симптоматика дисграфических ошибок у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования заключается в том, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на письме проявляется большое количество специфических ошибок, что говорит о проявлении смешанной дисграфии;

- выявленные особенности позволят нам составить дифференцированные рекомендации.

Методы исследования:

Теоретические методы- изучение специальной литературы по проблеме исследования;

Импирический метод- проведение констатирующего эксперимента.

Количественный и качественный анализ данных.

Теоретической базой исследования является:

- учения А.Р. Лурия о психофизиологических процессах письма;
- исследования раскрывающие понятия о классификациях дисграфии, и дисграфических ошибках О.А. Токаревой, Т.В. Ахутиной, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой;
- методики диагностики нарушения письма О.Е Грибовой, А.В. Мамаевой, Т. В. Ахутиной, Т.А. Фотековой.

Практическая база исследования: констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «Приреченская СОШ» Ужурского района Красноярского края. В эксперименте принимали 10 детей обучающихся во 2-3 классах с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость заключается в изучении дисграфии у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Практическая значимость заключается в разработке дифференцированных методических рекомендаций, направленных на устранение или снижение дисграфических ошибок, что позволит повысить эффективность логопедической работы.

Исследование проводилось в три этапа:

I (октябрь-ноябрь 2017)- был посвящен изучению и анализу литературы по проблеме исследования.

II (декабрь-январь 2017-2018)- реализация констатирующего эксперимента.

III (март-май 2018)- количественная и качественная обработка данных эксперимента, оформление результатов, составление методических рекомендаций.

Структура работы: работа оформлена в стандартном виде, состоит из содержания, введения, 2 глав, заключения , списка литературы , приложения.

I Глава. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1 Психофизиологические основы и операции процесса письма.

Современная психология рассматривает письмо как сложную форму речевой деятельности. Письмо представляет собой сложный психофизиологический многоуровневый процесс. В процессе письма происходит перевод слышимого, произносимого слова, т.е. слова устной речи, в слово видимое. Устная речь зашифровывается, обозначается на письме определенными графическими знаками. В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом [19].

В рамках концепции А.Р. Лурия функциональный состав процесса письма обеспечивается участием системы взаимосвязанных, но высокодифференцированных зон коры головного мозга. Каждая область головного мозга имеет своё особое строение, и её работа связана со специальными функциями трёх блоков [17].

I функциональный блок мозга- блок регуляции и бодрствования. Функциональное значение первого блока мозга заключается в обеспечении общего активационного фона, на котором реализуются все психические функции, а также в поддержании общего тонуса ЦНС и баланса возбуждения и торможения, необходимых для любой деятельности. Первый блок мозга имеет непосредственное отношение к процессам внимания и сознания в целом. Этот блок обеспечивается работой стволовых и подкорковых образований мозга. Эти отделы создают оптимальный

тонус коры, энергетическую базу, необходимую для поддержания работоспособности и активности операций письма.

II функциональный блок мозга - блок приема, переработки и хранения внешней информации – включает в себя основные анализаторные системы: зрительную, слуховую и кожно-кинестетическую, корковые зоны которых расположены в задних отделах больших полушарий (височных, теменных, затылочных и зонах их перекрытия). Таким образом, данный блок осуществляет прием, переработку и хранение чувственной информации, получаемой из внешнего мира, и является основным аппаратом мозга, осуществляющим познавательные процессы.

III функциональный блок - блок программирования, регуляции и контроля, включает кору передних отделов больших полушарий (моторную, премоторную и префронтальную области). Это уровень произвольной саморегуляции. Третий блок обеспечивает программирование, регуляцию и контроль психической деятельности.

Процесс письма осуществляется работой всех блоков мозга. Вместе с тем каждый блок принимает определенное, специфическое участие в процессах письма. Каждая зона обеспечивает специфическое условие для протекания процесса письма.

На начальных этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным, осознанным действием. Написание слова распадается для ребенка на ряд задач: выделить звук, обозначить его соответствующей буквой и запомнить ее, начертить, проверить правильность. По мере развития письма психологическая и психофизиологическая структура навыка меняется, отдельные операции выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в сложную деятельность – письменную речь [30].

А.Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» выделяет следующие операции процесса письма [18]:

Программирование. Письмо начинается с возникновения намерения, мотива и создания замысла (тому, кто пишет, всегда известна цель: фиксация или сохранение информации, сообщение информации другим лицам, побуждение к действию и т.д.). Затем осуществляется смысловое программирование, то есть пишущий программирует содержание, логику изложения связного высказывания. Выделив начальную мысль, пишущий оформляет ее в виде законченного предложения, запоминая определенную последовательность слов во фразе. Это важный момент, потому что человек, осуществляющий процесс письма, должен точно ориентироваться в том, какую часть предложения он пишет, что им уже написано и что еще предстоит написать.

Затем реализуется операционная сторона программы письменной речи. В процессе письма необходимой операцией является анализ предложения по составляющим его словам, на письме обозначаются границы каждого слова.

Фонематический анализ слова – одна из основных операций процесса письма. Написанное слово – это модель слова устной речи: определенная последовательность звуков обозначается той же последовательностью соответствующих букв, поэтому для правильного написания слова важен процесс звукоразличения, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы. Фонематический анализ, являясь одной из форм языкового анализа, осуществляется на основе деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание (громкое, шепотное или внутреннее).

Следующей операцией процесса письма является соотнесение перешифровка оптического образа буквы в двигательный, то есть воспроизведение (написание) с помощью движения руки зрительного образа буквы. Одновременно с движениями руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

С позиции А. Н. Леонтьева, письмо, как вид деятельности включает три основные операции.[15] :

1. Символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем. Навык символизации, определяющий буквенное отображение фонем, определяется способностями к символизации в самом широком плане (игра, с символическим замещением предметов, рисование, как освоение знаковой деятельности и др.). Так же актуальной является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания, которое проходит так же в несколько этапов:

а) дофонетическая стадия - отсутствие дифференциации звуков, понимания речи и активных речевых возможностей;

б) начальный этап: выделяются акустически наиболее яркие фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам. При определении слова упор на просодические особенности (интонационно- ритмические характеристики);

в) дифференциация звуков по фонематическими признаками.

г) в восприятии преобладают правильные образы звучания фонем. Сенсорные эталоны фонематического восприятия еще неустойчивы;

д) завершение развития фонематического восприятия. Ребенок слышит и говорит правильно;

е) осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит.

2. Моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов на начальной стадии обучения грамоте выделяется два этапа: фонологическое структурирование звуковой стороны слова, т. е. трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв, которая происходит параллельно с фонематическим анализом и графомоторными операциями записи букв. Графомоторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Они оказывают влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Важнейшей функцией, от

которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. С 6–8 лет зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо- моторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированности графо-моторных операций являются одним из показателей так называемой «школьной зрелости»[15].

Таким образом, каждая из операций является самостоятельным навыком (подсистемой) и определяет соответствующее ей психологическое обеспечение. Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций. Чем меньше «фонетичность» письма, тем сложнее осуществляется моделирование звуковой структуры слов и тем это психологически труднее для освоения навыка письма. В русском языке фонетический принцип является если и не определяющим, то ведущим в правописании [35].

Овладение письмом имеет большое значения для развития ребенка. На первых этапах овладения письмом у учащихся доминирует устная речь. Именно формы устной речи на первых порах определяют структуру письма. Начальный этап овладения письмом очень сложен для ребенка, так как он должен освоить фонетику и приобрести навык декодирования графем, иметь хорошо сформированные моторные навыки, понимать смысл письменного текста, чтобы передать смысл в письменной форме.

1.2 Понятие дисграфии, классификации дисграфий

За последние несколько десятков лет возросло количество младших школьников с разными трудностями в обучении. Одна из первых задач школьного обучения это проблема нарушения чтения и письма. При помощи письма и чтения ребенок получает дальнейшие знания. Нарушение письма выходит на первое место по распространенности среди форм речевой патологии у обучающихся младших классов. Трудности в овладении письмом, иначе говоря, дисграфия, явление не

редкое в начальной школе. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи. В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны методы коррекции различных видов дисграфии (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Собонович, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев и др.).

Дисграфия (от греческого "дис" – затруднение, нарушение, отклонение от нормы; "графо" - писать, изображать) – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.[17]

В отечественной науке существуют разные подходы к пониманию дисграфии и ее классификации. Многообразие патогенетических факторов и разных механизмов нарушения письменной речи говорит о сложности рассматриваемой проблеме, этим и объясняется создание исследователями множества классификаций дисграфий на основе различных подходов: психофизиологического, нейропсихологического, лингвистического.

С позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Характеризуя причины и механизмы дисграфии, ученые говорят о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза разномодальной перцептивной информации, нарушению перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую, например, перевод звуков в буквы. Для овладения письмом ребенок должен усвоить графические образы букв, уметь соотносить их с соответствующими акустическими и речедвигательными характеристиками. У него должны быть сформированы навыки звукового и кинестетического анализа, развиты процессы зрительно-пространственного восприятия, психофизиологической основой которых

являются как полноценное развитие анализаторов, так и установление координированных связей между ними. Психофизиологический подход к изучению понятия дисграфии известен такими авторами как, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев [17].

Так с точки зрения психофизиологии О.А. Токарева [30] говорит о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевод звуков в буквы. Нарушение того или иного анализатора позволило выделить следующие виды дисграфии:

Моторную- нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами, контроля за собственными движениями.

Акустическую- недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза.

Оптическую- неустойчивость зрительных впечатлений и представлений

Выделенные М. Е. Хватцевым [17] виды дисграфии также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Он разработал классификацию дисграфии с позиции психофизиологического анализа письма. В своих исследованиях он рассматривал не только психофизиологические механизмы, а также расстройства речевой функции языковых операций письма. Он связывал дисграфию с недостаточностью языкового развития детей и выделил пять видов дисграфий:

Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха- нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом.

Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»)- возникает на почве неправильного звукопроизношения.

Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма- недоразвитие фонематического анализа и синтеза, либо искажение звуко-слоговой структуры слова.

Оптическая- вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии- распад устной речи в следствии органического поражения головного мозга.

Классификация разработанная М. Е. Хватцевым в настоящее время не используется в практической деятельности логопедов, но ее роль в развитии учения о детской дисграфии очень велика. Теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений чтения и письма у детей.

В настоящее время, специалисты коррекционной педагогики пользуются классификацией на основе лингвистического подхода, где причинами дисграфии является недостаточность высших психических функций, механизмы расстройств связаны с несформированностью операций письма языкового характера. Данная классификация разработана сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена (Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Л.С. Волкова Р.И. Лалаева 70-80 г.г. 20 в) и доработана и уточнена Р.И. Лалаевой (1997г) [17]. 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 часта дисграфия, связанная с недостаточным развитием компонентов речевой системы.

Артикуляторно-акустическая дисграфия –неправильное произношение звуков, опора на неправильное проговаривание при письме.

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (акустическая) - нарушение слуховой дифференциации звуков речи при отсутствии нарушений произношения звуков, которые неправильно обозначаются на письме.

Дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза – нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Аграмматическая дисграфия – недоразвитие грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений.

Оптическая дисграфия – недоразвитие зрительного гнозиса анализа и синтеза, пространственных представлений.

Две из пяти форм разработанных М.Е. Хватцевым присутствуют в современной классификации это оптическая дисграфия и дисграфия на почве расстройств устной речи.

С позиции клинико-психологического (медико-психологического) подхода дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений. Причины и симптоматика дисграфии связываются прежде всего с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции. В связи с этим многие авторы указывают на то, что нарушения письменной речи наиболее часто обнаруживаются в синдроме минимальной мозговой дисфункции, при задержке или других нарушениях психического развития. А.Н. Корнев [11] рассматривал дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и определял дисграфию как стойкую неспособность овладения навыкам письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития.

В своих исследованиях он выделял не только соответствующие ошибки в письме, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающий тот или иной вариант письма.

Так, А. Н. Корнев (1997, 2003), Клинические и нейропсихологические исследования позволили ученому выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности. Автор выделил следующие виды дисграфии:

Паралитическая дисграфия («Косноязычие в письме»)- синдром осложненного психического инфантилизма. Слабость произвольной концентрации внимания и волевых процессов.

Фонематическая дисграфия- несовершенство фонематических представлений, слабая сформированность фонематического анализа.

Дисграфия обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза- несформированность навыка анализа и синтеза, являющегося одной из форм интеллектуальной деятельности. Нарушены метаязыковые процессы: операции связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (звук, слог, слово предложение).

Диспрактическая (моторная) дисграфия – слабость функционирования блока программирования и контроля, трудность распределения когнитивных ресурсов и внимания между моторными, фонематическими и орфографическими операциями.

С позиции нейропсихологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие задержки созревания или нарушения функционирования мозговых структур, отвечающих за развитие высших психических функций.[1] Т. В.Ахутина с позиции нейропсихологического подхода выделила варианты трудностей письма, которые часто встречаются у детей, но механизмы которых редко обсуждаются в

логопедической (педагогической) литературе.[2] В частности, автор выделила трудности письма по типу:

регуляторная дисграфия- несформированность произвольной регуляции действий (функции планирования и контроля)

зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу- трудности оперирования пространственной информацией попытками их компенсации.

Автор отмечает, что одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, разные механизмы. Так, слитное написание слов может быть связано как с недостаточностью анализа языкового материала (из-за трудностей программирования и контроля), так и с трудностями формирования целостного образа написанного слова. Для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма. Более того, надежный вывод о механизме дисграфии может быть сделан при сопоставлении особенностей письма с состоянием других высших психических функций [2].

Садовникова И.Н [26] дает определение дисграфии как частичного расстройства письма, основным симптомом которого является стойкие специфические ошибки. Согласно исследованиям Садовниковой И.Н в последние годы у младших школьников стали проявляться специфические ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения. На основе этого автор выделяет 3 группы специфических ошибок:

1. ошибки на уровне буквы и слога;
2. ошибки на уровне слова;
3. ошибки на уровне предложения.

И.Н. Садовникова [26] определяет также эволюционную или ложную дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму.

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии.

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.

1.3 Особенности проявления дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития.

Категория школьников с задержкой психического развития является одной из самых многочисленных среди современных учащихся и вызывает особый интерес у специалистов из разных областей науки: физиологов и клиницистов, психологов и нейропсихологов, дефектологов и логопедов, педагогов. Термин «задержка психического развития» (ЗПР) используется для обозначения сборной и клинически неоднородной группы нарушений развития. Однако, в соответствии с традиционным пониманием этого термина, большинство детей с ЗПР располагаются в диапазоне «норма - пограничные состояния». Несмотря на свою неоднородность, задержки психического развития у детей имеют общие черты, которые и позволяют выделить их в определенную аномальную категорию [16]

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.

Причины распространённости у детей с ЗПР затруднений в овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом. В качестве «пусковой» причины можно выделить недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность детей младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным навыком письма (особенно низкая готовность отмечается у детей с ЗПР церебрально-органического генеза) [6].

Возникновению дисграфии могут также содействовать отсутствие своевременной комплексной диагностики детей дошкольного возраста и отсутствие профилактических мероприятий, направленных на подготовку к овладению грамотой, на развитие и гармонизацию у дошкольников с задержкой психического развития предпосылок школьного обучения в целом, и в частности обучения письму, (ЗПР часто диагностируется только с началом обучения ребенка в общеобразовательной школе, когда неуспеваемость является толчком для диагностики состояния здоровья, физиологического и психологического развития ребенка)[16].

Факторами, способствующими возникновению затруднений в овладении письмом и их перерастанию в дисграфию, могут являться методы и темпы обучения, не соответствующие особенностям определенного ребенка, не учитывающие все аспекты его индивидуального развития и его фактический, а не биологический возраст. У младших школьников с ЗПР долго не формируется мотивация к учебной деятельности, в том числе и к письменной речи.

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 [33]. Из комплекса речевых нарушений наиболее тяжелыми у большинства обучающихся с задержкой психического развития 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. [16] 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.

Разнородность сведений о дисграфии у школьников с ЗПР обусловлена многими факторами: неодинаковой этиопатогенетической природой задержек психического развития; различными аспектами и критериями рассмотрения причин и механизмов нарушения письма; тем, что дисграфия у учащихся с ЗПР, за редким исключением, не была самостоятельным предметом исследования, а выявлялась и частично характеризовалась либо как следствие изучаемых у детей психофизиологических и психологических нарушений, либо как один из ряда рассматриваемых речевых дефектов, либо как одно из проявлений симптомокомплекса задержки психического развития.

Сведения в отношении распространенности дисграфии у детей с ЗПР неоднозначны. Так, в публикациях Е.С.Иванова, Ю. Г. Демьянова, В. А. Ковшикова [11] отмечается, что среди речевых нарушений у детей с ЗПР дисграфия встречается наиболее часто. Результаты исследования, проведенного В. А. Ковшиковым и Ю. Г. Демьяновым [11] обнаружили дисграфию у 25 младших школьников с задержкой развития из 40 обследованных детей. При этом у 7 детей авторы выявили какой-либо один вид дисграфии (по классификации кафедры логопедии РГПУ им. А.И.Герцена), у 18 детей отмечалась смешанная по видам дисграфия. Исследованием В. А. Ковшикова также подтверждается большое количество нарушений письма у детей с ЗПР. Так, у 14 из 20 обследованных детей наблюдалась дисграфия изолированных и сочетанных видов.

Клинико-психологическое исследование детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза проведенное И. Ф. Марковской (1982), обнаружило дисграфию у 7% обследованных детей с ЗПР с преобладанием недостаточности эмоционально-волевой сферы и у 17% детей с ЗПР — с преобладанием нарушений высших психических функций. Сведения о большом количестве нарушений письма у детей с ЗПР содержатся также в публикации И.А.Смирновой (1981): у 70% первоклассников с задержкой развития выявлены дефекты устной и письменной речи. Результаты исследования Е. В. Мальцевой (1991) свидетельствуют о наличии нарушений письма у 75,2% детей с ЗПР, имеющих дефекты устной речи [16].

Причины и патологические механизмы дисграфии у младших школьников с ЗПР рассматриваются разными авторами неодинаково, однако противоречий во взглядах исследователей нет. Каждый подход в понимании природы нарушения письма у данной группы детей лишь дополняет предшествующие и вносит свой вклад в более полное представление о дефекте.

Факторами, способствующими возникновению затруднений в овладении письмом и их перерастанию в дисграфию, могут являться методы и темпы обучения, не соответствующие особенностям определенного ребенка, не

учитывающие все аспекты его индивидуального развития и его фактический, а не биологический возраст. У младших школьников с задержкой психического развития долго не формируется мотивация к учебной деятельности, в том числе и к письменной речи. Аналитико-синтетическая деятельность, абстрактное мышление и навыки символической деятельности, необходимые для овладения письменной речью, у этих детей намного ниже, чем у их сверстников с нормальным развитием. Способность к произвольным, подкрепленным волевым усилием действиям, сопровождающимся осознанным контролем, у них еще недостаточно сформирована. Кроме того, детей с ЗПР характеризуют дефицит и слабость таких психических процессов, как восприятие, память, внимание, произвольная регуляция. Лингвистическое развитие школьников с ЗПР также несовершенно и имеет специфические особенности, отрицательно сказывающиеся на их речемыслительной деятельности [16]

Характеризуя проявления затруднений в овладении письмом детьми с ЗПР, можно выделить несколько видов наиболее типичных ошибок в письме детей. Для первоклассников с ЗПР характерны замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания. При этом механизм нарушения может быть связан с недостаточностью разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Дети испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную. Трудности звукобуквенного анализа и синтеза обуславливают характерные для детей с ЗПР ошибки в виде пропуска гласных букв. Младшие школьники с ЗПР не умеют обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что может быть связано с неполноценностью анализа языковых единиц [6].

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. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции дисграфии.

Сейчас в отечественной и зарубежной литературе показан ряд разных методик для диагностики трудностей в усвоении родного языка. Отдельную проблему составляют исследования письменной речи. В литературе дано описание разным группам методов выявления нарушений письменной речи. Сделаем анализ некоторых из них .

В настоящее время в диагностике широко применяются нейропсихологические методы. Исследователи данного метода изучают структурные компоненты, которые входят в состав высших психических функций. Исследователи этого направления изучают структурные компоненты, входящие в состав высших психических функций (в том числе письма), основываясь они на новейших представлениях о генезисе и структуре высших психических функций как сложнейших функциональных систем, их динамической и системной локализации. Эти методы могут быть продуктивны и в работе с детьми, имеющими задержку психического развития. Нарушения в развитии у таких детей неоднородны и не ограничиваются речевыми механизмами. У многих из них отмечена несформированность высших психических функций. Использование нейропсихологических методов при обследовании детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи является необходимым и актуальным, так как у детей данной категории страдают не только речевые, но неречевые механизмы, которые способны компенсироваться при своевременной коррекционной работе, лишь к старшему школьному возрасту.

Рассмотрим некоторые из существующих методик.

Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева [3] предлагают методику для диагностики речи в целом у детей, которая совмещает в себе классические для

логопедии приемы с некоторыми нейропсихологическими методами. Методика представлена в виде теста, процедура ее проведения и система оценки стандартизированы. Что позволяет наглядно представить картину речевой патологии, а также оценить, насколько выражены нарушения разных сторон речи. К тому же стандартизованность удобна тем, что можно отследить динамику развития речи ребенка и эффективность коррекционного воздействия.

Не менее информативна методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [32]. Методика представлена в виде теста, создана для диагностики нарушений речи детей школьного возраста. Задания достаточно сложные и информативные. Авторская методика дает возможность выявить речевой профиль школьника, а также понять психологические механизмы выявленных трудностей. Методика позволяет проанализировать речевую недостаточность на нейропсихологическом уровне, выявить психологические механизмы дефекта, определить речевые операции, каких языковых связей нарушены или не сформированы. Авторы прописали задания и инструкции к ним для первых, вторых и третьих классов по отдельности, что позволяет учитывать возрастные особенности детей и осуществить дифференцированный подход при обследовании. Процедура обработки и интерпретации данных дает возможность сделать анализ особенностей выполнения проб методики на нейропсихологическом и логопедическом уровнях в комплексе. Оценивание проводится в стандартной балльной системе, однако авторы внесли систему дополнительных оценок. Учитывая все положительные характеристики данной методики, следует отметить и имеющиеся недостатки. Методика недостаточно объемная, сжатая, следовательно, не может включить все аспекты письменной речи детей, где могут быть допущены ошибки. К тому же, оценивание результатов обследования представлено обобщенно, не показано конкретного анализа и учета ошибок.

Методика обследования А.Н. Корнева [12] позволяет уже более детально исследовать письменную речь школьников. В каждом разделе А.Н. Корнев приводит серию заданий, которые соответствуют задаче определенного раздела. Главной задачей своего диагностического метода автор ставит конкретизация

характера трудностей и степени отставания в навыках письма и чтения. Обследование письма составляет оценка операций символизации и операции графического моделирования слова. В методике показана авторская группировка типов ошибок. Следует отметить, что А.Н. Корнев советует, обратить особое внимание на соотнесение характера и распределения ошибок при выполнении заданий ребенком. Еще одной особенностью методики наличие очень интересного и информативного теста на выявление дисграфических нарушений – списывание и исправление деформированного текста.

Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова [13] составили свой план дифференциальной диагностики расстройств чтения и письма у школьников. Обследование проводится в два этапа. На первом этапе ставится задача-выявление детей с нарушением чтения и письма, на втором этапе задачей обследования служит выявление симптоматики, механизмов и вида дислексии и дисграфии, и степени их выраженности. Методика имеет хороший речевой материал к каждому заданию, который имеет доступную форму. Но описанный авторами языковой материал не дифференцирован по возрастам, так как приведенный речевой материал предназначен только для обучающихся вторых классов общеобразовательной школы. К тому же в методике не указан точный способ выявления и учета ошибок в работах детей. Однако авторы разработали примерные конспекты занятий, которые могут быть полезны при планировании коррекционной работы, что может помочь начинающим логопедам.

Такие исследователи как Л.Ф. Спирина [29] и Е.Н. Российская [25] советуют начинать диагностику письменной речи с обследования процесса анализа и синтеза звукового состава слова. Авторы детально описали приемы определения различных трудностей у ребенка в процессе письма, в своих методических рекомендациях к диагностике письменной речи детей. Достаточно неплохо на каждом этапе диагностики описан анализ и учет ошибок, которые возникают на письме. К каждой из проб составлены задачи. У авторов также прописан анализ результатов диагностики и выбора путей коррекционного воздействия.

И.Н. Садовникова [27]показала свой способ проверки уровня сформированности письменной речи. Задачами обследования ставится определение степени овладения грамотой, учитывая этап и требования программы школы к моменту диагностики; определение нарушений письменной речи. В методике имеется хороший речевой материал, который представлен в нескольких вариантах для каждого класса начальной школы, и подобраны задания для проверки навыков письма. На основе того, что И.Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письменной речи, у нее качественно описана система выявления и учета специфических ошибок для последующего определения вида дисграфии у детей.

В настоящее время существует целый ряд методик по коррекции дисграфии. Логопедическая работа строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей обучающихся с дисграфией. Исходя из механизмов проявления дисграфии, исследователи работавшие в этой области логопед предлагают различные методы и приемы работы .

Так Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова[14] считают, что в процессе логопедической работы по коррекции определенного вида дисграфии, основной задачей является коррекция нарушения механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма. В коррекционной работе авторы предлагают использовать следующие принципы:

- принцип учета механизма данного нарушения;
- принцип учета «зоны ближайшего развития»;
- принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции;
- принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма;
- принцип учета психологической структуры процесса письма и характера нарушения речевой деятельности;
- принцип комплексности, системности, деятельностного подхода;
- принцип поэтапного (пошагового) формирования психических функций;

- онтогенетический принцип.

Также автор отмечает большое значение опор на внешние схемы, идеограммы, дополняя их стрелками, имитируя тем самым отношения между ними.

Е.В. Мазанова [21,22,23] предлагает систему коррекционной работы, которая строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников. Автор считает, что для проведения эффективной коррекционной работы следует принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы; комплексность мероприятий направленных на преодоления специфических ошибок.

После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадам. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо: уточнить и расширить объем зрительной памяти, формировать и развивать зрительное восприятие и представления, развивать зрительный анализ и синтез, развивать зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Коррекционная работа по данной методике проводится в три этапа:

- организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы);
- подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестиса);
- основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых

букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) и заключительный (закрепление полученных навыков).

В методике И.Н. Садовниковой [27] выделены следующие направления по коррекции дисграфии:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций

А.В. Ястребова [37] в своей методике коррекционной работы основной упор сделала на совершенствование устной речи детей, развитие речемыслительной деятельности, формирование психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведется работа над всеми компонентами речевой системы. Выделяют несколько этапов коррекционной работы:

На I этапе сосредотачивается особое внимание на преодолении недочетов фонетической стороны речи (включая формирование фонематических представлений). Работа по преодолению отклонений в речевом развитии включает в себя: коррекцию дефектов произношения; формирование полноценных фонематических представлений (на базе развития фонематического восприятия) и совершенствование звуковых обобщений в процессе упражнений в звуковом анализе и синтезе.

II этап - восполнение пробелов в развитии лексики и грамматического строя: уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение, развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения словосочетаниями, связью слов в предложениях, моделями различных синтаксических конструкций;

III этап - развитие и совершенствование связной речи: установление последовательности высказывания; отбор языковых средств для построения высказывания в тех или иных целях общения; совершенствование навыка строить и перестраивать предложения по заданным образцам

Л.Н. Ефиминкова и Г. Мисаренко предположили, что коррекционную работу можно разделить на два этапа. На первом этапе основным направлением является формирование связной речи, на данном этапе основное внимание уделяется работе над словом, которое рассматривается с точки зрения его лексического и грамматического значения; предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением; формированием связной речи. На втором этапе коррекционная работа заключается в устранении нарушений письма. На данном этапе направление работы предусматривает работу над звуко-слоговым составом слова, развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия. Кроме того, продолжается работа над словом, которое на этом этапе рассматривается с точки зрения его лексического значения и морфологического состава.

Анализ литературных данных показывает, что существуют различные методики по диагностике и коррекции дисграфии.

Для того чтобы выстроить качественную коррекционно- логопедическую работу, нужно провести качественное обследование, выявить все нарушения. С учетом этих нарушений подобрать методику коррекции дисграфии.

Вывод по Главе I

Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В процессе письма осуществляются операции позволяющие перевести устную речь в письменную. При нарушении отдельных механизмов письма, у ребенка могут формироваться различные виды дисграфии. Овладение письмом имеет большое значения для развития ребенка. На первых этапах овладения письмом у учащихся доминирует устная речь. Именно формы устной речи на первых порах определяют структуру письма. Начальный этап

овладения письмом очень сложен для ребенка, так как он должен освоить фонетику и приобрести навык декодирования графем, иметь хорошо сформированные моторные навыки, понимать смысл письменного текста, чтобы передать смысл в письменной форме.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Принято выделять следующие ее виды: артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия.

Все это в целом обуславливает необходимость расширения представлений специалистов о детской дисграфии и изучения ее с позиции современных знаний из разных областей науки и говорит об актуальности выбранной нами темы.

Дисграфия была изучена многими авторами, 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.

На основе этих исследований 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.

II Глава. Констатирующий эксперимент.

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности проявления дисграфических ошибок у обучающихся младших классов с задержкой психического развития. Эксперимент был организован в январе 2018г. на базе МБОУ « Приреченская СОШ» Ужурского района, Красноярского края.

Всего в школе обучается 36 детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), из них 24 в начальном общем звене. По адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития обучаются 19 детей, из них 14 человек обучается во 2-3 классах. Дети обучаются в общих классах с типичными детьми.

В школе для детей обучающихся по адаптированной основной образовательной программе создана специальная коррекционно- развивающая среда, обеспечивающая адекватные условия для получения образования в пределах образовательных стандартов, коррекцию нарушения развития и социальную адаптацию. Также для создания таких условий в школе есть специалисты сопровождения: логопед, психолог, дефектолог. Прием детей осуществляется по письменному согласию родителей (законных представителей) на основании направления районной ПМПК. Дети, которым по заключению ПМПК рекомендованы занятия с логопедом посещают их фронтально и индивидуально.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из обучающихся 2-3 классов. В состав экспериментальной группы вошло 10 испытуемых, из них 70% (7 человек) мальчики, 30% (3 человека) девочки. 60% (6 человек) обучающиеся 2-класса, 40% (4 человека) обучающиеся 3 класса.

По результатам логопедического обследования, на момент поступления в школу звукопроизношение было нарушено у 60% (6 человек). В дошкольном периоде 30% (3 человека) посещали детский сад в течении 4 лет, 70 % (7 человек) посещали группу кратковременного пребывания в школе в течении 7 месяцев, логопедической работы не проводилось не с одним ребенком из экспериментальной группы.

Для проведения констатирующего эксперимента была взята стратегия обследования О.Е. Грибовой. [7]

- 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».

Проведение констатирующего эксперимента было разделено на два этапа, были использованы общепринятые в логопедии приемы и методы.

I. Предварительный этап.

II. Анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале.

I Предварительный этап.

Цель: выявить группы обучающихся среди 2-3 классов с задержкой психического развития допускающих специфические ошибки на письме.

На этом этапе взяли общепринятый в логопедии метод анализа письменных работ обучающихся, были проанализированы 2 работы – диктант за 1 полугодие, и контрольное списывание.

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

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

- Ошибки оптического характера
- Аграмматические ошибки.

II Этап: Анализ письменных работ на специально подобранном материале.

Цель: Уточнить симптоматику дисграфических ошибок на специально подобранных текстах.

На втором этапе был сделан анализ письменных работ на специально подобранном материале. Проанализировав ошибки, выявленные на первом этапе, нами был подобран текст диктанта, способствующий к их проявлению. Текст был подобран согласно методическим рекомендациям А.В. Мамаевой [24]. Подобраный материал соответствовал возрастным особенностям детей экспериментальной группы.

При анализе письменных работ учитывались только стойкие дисграфические ошибки, ошибки на использование орфограмм не были учтены.

При проведении диктанта мы соблюдали ряд условий.

Во время проведения диктанта мы опирались на общепринятую методику проведения диктанта.

- рабочие места детей готовились заранее (на столах оставили все необходимое для записи диктанта, все ненужное было убрано);
- слова с еще неизученными орфограммами были записаны на доске, а при диктовке чётко проговаривались логопедом;
- текст, предлагаемый для диктанта, был медленно и выразительно прочтен логопедом;
- далее логопед прочитывал текст по отдельным предложениям. Каждое предложение диктовалось по два раза подряд: первый раз для восприятия и понимания, а второй раз – для записи, обучающиеся приступали к записи текста только после прочтения;

- после записи всех предложений, логопед читал текст повторно, с более продолжительными паузами после каждого предложения, чтобы учащиеся успели проверить правильность написания слов, исправить выявленные ошибки, дописать слова, если они были пропущены.

Текст диктанта (Приложение А)

2.2. Анализ констатирующего эксперимента.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами был проведен подробный анализ по каждому этапу.

Анализируя результаты 1 этапа констатирующего эксперимента, нами условно выделено 4 уровня успешности в зависимости от количества ошибок в письменных работах.

- выше среднего – до 10 ошибок.
- средний – 11-20 ошибок,
- ниже среднего – 21-30 ошибок,
- низкий – 31 ошибка и более.

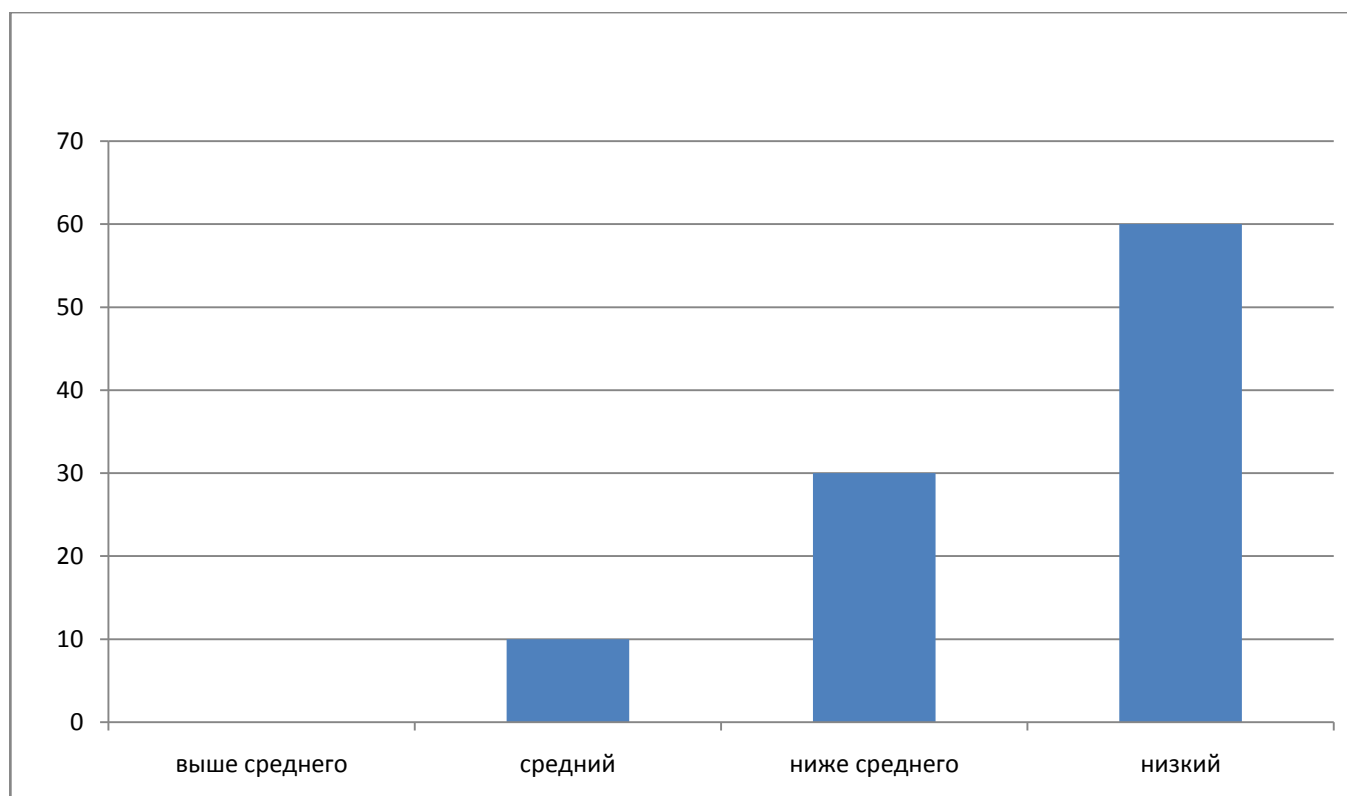


Рисунок 2-Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества допущенных ошибок в письменных работах на предварительном этапе (%).

Глядя на гистограмму, можно отметить что преобладает количество испытуемых, имеющих низкий уровень, его показало 60% (6 человека), уровень ниже среднего показало 30% (3человека), средний уровень показало 10% (1человека) и высокий уровень ни показал ни кто. Были выделены наиболее часто встречающиеся ошибки:

-ошибки на нарушение языкового анализа и синтеза: слитное написание предлогов с другими словами допустили 90% (9 человек), отдельное написание слова 50% (5 человек), нарушение границ предложения допустили 70% (7 человек);

- ошибки оптического характера: пропуск элементов соединения были у 70% (7 человек), написание лишнего элемента были у 60% (6 человек);

- ошибки на дифференциацию фонем: дифференциация по твердости глухости были у 50% (5 человек);

- Ошибки на проявления аграмматической дисграфии: нарушение согласования (изменение окончания) у 30% (3человек).

Делая вывод по первому этапу констатирующего эксперимента, можно отметить разнообразие ошибок на письме. В разных работах ошибки проявлялись по-разному, так например при списывании наиболее частыми встречались ошибки на несформированность языкового анализа и синтеза, ошибки оптического характера – соединение букв, при письме под диктовку ошибки на дифференциацию фонем, ошибки на несформированность языкового анализа и синтеза и оптические ошибки. На втором этапе констатирующего эксперимента мы проанализировали письменные работы на специально подобранном материале.

На этом этапе мы взяли 10 испытуемых за 100%. Нами были распределены испытуемые по уровням успешности следующим образом:

- выше среднего – до 10 ошибок
- средний – 11-15 ошибок,
- ниже среднего – 16-18 ошибок,
- низкий – 19 ошибок и выше.

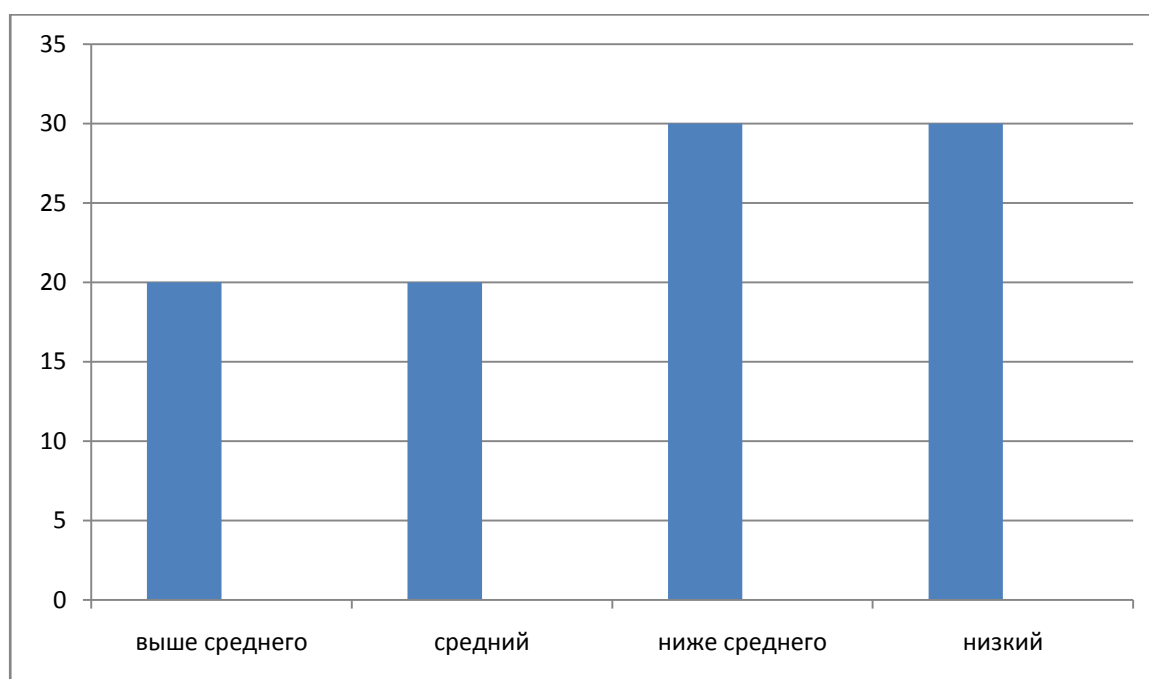


Рисунок 3- Распределение испытуемых в зависимости от их ошибок в письменных работах на специально подобранном материале.

Уровень выше среднего у 20% (2 человека), средний уровень успешности был 20% (2 человека) , уровень успешности у испытуемых имеющих низкий ниже среднего по 30% (по 3 человека).

Сделанный анализ письменных работ второго этапа показал, что на специально подобранном материале у 100% испытуемых были выявлены стойкие специфические ошибки. У всех испытуемых ошибки были характерны первому этапу: ошибки нарушения языкового анализа и синтеза, ошибки фонемного распознавания, ошибки оптического характера, аграмматические ошибки.

Из допущенных ошибок на фонемное распознавание преобладают ошибки на дифференциацию по твердости – мягкости были выявлены у 50% (5 человек) по глухости- звонкости у 20% (2 человека);

- ошибки на нарушение языкового анализа и синтеза: слитное написание предлогов допустили 80% (8 человек), нарушение границ предложения 60% (6 человек), отдельное написание слова 50% (5 человек), пропуск гласной – 40% (4 человека), пропуск или добавление согласной 30% (3 человека);

- ошибки оптического характера: дописывание лишнего элемента 70% (7 человек), пропуск элементов соединения 50% (5 человек),

Нами были обобщены результаты первых двух этапов констатирующего эксперимента (Приложение Г). У 100% (10 детей) была выявлена смешанная дисграфия, продемонстрировали ошибки языкового анализа и синтеза 100% (10 человек), ошибки на дифференциацию фонем на первом этапе 70% (7 человек), оптические ошибки на двух этапах показали 80% испытуемых (8 человек), ошибки относящиеся к аграмматической дисграфии допустили на первом этапе 40% (4 человека), на втором этапе 50 % (5 детей) .

Большое количество ошибок было в заданиях на определение сформированности навыка звукобуквенного анализа и синтеза.

Таким образом мы пришли к выводу, что 100% (10 человек) испытуемых имеют наиболее сложную форму дисграфии – смешанную.

Таблица-констатирующего эксперимента:

Форма дисграфии	Виды ошибок
Смешанная (дисграфия на основе фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая дисграфия)-60%	<ul style="list-style-type: none"> - дифференциация по твердости-мягкости; -дифференциация по глухости – звонкости. - границы предложения; - слитное написание предлогов с другими словами. - пропуск элементов соединения букв;
Смешанная (дисграфия на основе фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия)- 30%	<ul style="list-style-type: none"> - дифференциация по твердости-мягкости; -дифференциация по звонкости - глухости; - границы предложения; -слитное написание предлогов с другими словами; - пропуск элементов соединения; - дописывание лишнего элемента; - нарушение согласования (изменение окончаний).
Смешанная (дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия.)- 10%	<ul style="list-style-type: none"> - дифференциация по твердости-мягкости; -дифференциация гласных ; - границы предложения; - слитное написание предлогов с

	другими словами;
--	------------------

2.3. Методические рекомендации по коррекции проявления дисграфии у обучающихся 2-3 классов, имеющих задержку психического развития.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента и изучая специальную литературу мы составили методические рекомендации по преодолению дисграфии у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Работа логопеда по преодолению проявления дисграфии должна быть выстроена, с учетом основных принципов логопедической работы.

Патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения). В зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений письменной речи. В процессе логопедической работы по коррекции определенного вида дисграфии основной задачей работы является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций письма.

Принцип учета «зоны ближайшего развития»

Процесс развития той или иной психической функции при коррекции письменной речи должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны логопеда.

Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции.

Максимальное использование полимодальных афферентаций осуществляется дифференцированно, с опорой на сохранное звено нарушенной психической функции. Так, при акустической дисграфии формирование слуховой

дифференциации звуков необходимо проводить с опорой на зрительные и кинестетические афферентации. В других случаях, когда нарушенной является кинестетическая дифференциация звуков, формирование дифференциации фонем осуществляется с опорой на слуховые, зрительные афферентации. При акустической дисграфии основное внимание уделяется развитию слуховой дифференциации фонетически близких звуков речи. В процессе устранения артикуляторно-акустической дисграфии основной задачей логопедической работы является автоматизация правильного произношения и кинестетическая дифференциация звуков речи.

Принцип комплексности. Во многих случаях нарушение письма не является изолированным нарушением, оно бывает тесно связано с нарушением устной речи и чтения. В связи с этим логопедическое воздействие при коррекции этих расстройств осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма).

Принцип системности. Коррекция каждого вида дислексии и дисграфии осуществляется на основе использования системы методов. Использование определенных методик определяется целью, задачами, местом данного логопедического занятия в общей системе коррекционного процесса.

Принцип поэтапного формирования психических функций. В процессе коррекции письменной речи необходимо минимальное введение трудностей. В связи с этим на каждом логопедическом занятии необходимо усложнять либо речевой материал, либо характер задания. Рекомендуется давать новые задания на наиболее простом речевом материале, постепенно его усложняя [34].

Важно в работе логопеда учитывать ряд общедидактических принципов: индивидуального подхода, доступности, наглядности, прочности и др.

С учетом таких признаков строится логопедическая работа по преодолению дисграфии. В процессе коррекционной работы логопеду необходимо уметь организовать умственную и речевую деятельность детей, вызвать положительную

мотивацию, максимально активизировать познавательную деятельность детей с задержкой психического развития, использовать разные приемы и методы, осуществлять помощь детям в зоне их ближайшего развития. Работу по преодолению дисграфии никогда не стоит начинать сразу с упражнений в письме. Нужно привести в норму, те операции, без которых письмо не может протекать нормально.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента мы выявили, что у 100% (10 человек) испытуемых, выявлена смешанная дисграфия. Дисграфия такого вида встречается чаще других, в основе, которой лежит несформированность сразу нескольких операций письма.

1. Так у всех испытуемых нашего эксперимента большинство ошибок было на несформированность языкового анализа и синтеза. У детей данной группы были трудности в определении границ предложения, правил слитного и раздельного написания слов. Исходя из этого, мы выстроили работу над формированием навыков языкового анализа и синтеза следующим образом:

1. Анализ предложений на слова и синтез предложений;
2. Слоговой анализ и синтез;
3. Фонематический анализ и синтез.

Рассмотрим их подробнее.

1. Анализ предложений на слова и синтез предложений предполагает умение определять количество слов в предложении их место и последовательность в предложении, детям предлагаются следующие виды заданий:

Упражнение «Волшебная картинка». Вариантов этого упражнения может быть несколько:

- Ребенку дается сюжетная картинка

Инструкция -«Придумай предложение по данной картинке и определи количество слов в предложении»

Инструкция-«Придумай предложение с определенным количеством слов, увеличь или уменьши это предложение на одно слово»

Инструкция – « Придумай предложение и составь к нему графическую схему».

Упражнение «Повторите-посчитайте». Это упражнение целесообразно проводить на подгрупповых занятиях.

Дети делятся на 2 группы, логопед по очереди читает им предложения. Прослушав предложения одна команда, должна точно и дружно его повторить, а вторая команда должна подсчитать количество слов в предложении.

Упражнение « Переворот» Это упражнение можно проводить двумя вариантами:

Для подгруппового занятия, дети делятся на 2 группы, каждой группе дается текст но слова в нем написаны в разбивку.

Инструкция «Почтальон нес письмо, но слова высыпались и перемешались, собери предложения и составь текст.»

Для индивидуального занятия по такой же схеме, но вместо текста дается одно предложение.

Упражнение « Морской бой» детям дается шифр и табличка с расшифровкой

Инструкция « По данному шифру составь слова и запиши предложение»

Пример: . шифр- Б1 В2 А2 Б2 А3 В3 Б3 В1 А1

	А	Б	В
1	МА	НАС	ЗИ
2	ПИ	ЛА	ТУ
3	БУ	Я	ЛА

- Слоговой анализ и синтез предполагает умение делить слово на составляющие его слоги. Это имеет большое значение для усвоения навыков письма. Слоговой анализ помогает детям лучше овладеть звуковым анализом слова. Сначала работа ведется с опорой на вспомогательные средства (отстучать отхлопать слово по слогам), затем громкое проговаривание, а потом уже

умственные операции, на основе слухо-произносительных операций.
Упражнение «Телеграф». У детей одинаковый набор слов, разных по количеству слогов.

Инструкция « Передай любое из слов отстучав его, т.е. сделать количество стуков равных количеству слогов в слове, другие участники должны угадать слово».

Упражнение «Запиши слово»

Инструкция «Из слогов записанных в разном порядке составь слова и запиши.»

ма,зи

са,ли

ке, ра, та и т.д.

Упражнение « Кто быстрее?» Перед детьми лежат предметные картинки.

Инструкция « Один из вас должен выбрать слова в которых один слог, другой слова в которых два слога».

3. Фонематический анализ и синтез предполагает умение выделять звуки на фоне слова.

Упражнение « Шкатулка». Ребенку даются предметные картинки .

Инструкция « По первым звукам каждого слова, определи, что в шкатулке»

Корова, акула, ракета, апельсин, носок, дом, ананас, шуба (Карандаш).

Упражнение « Цепочка слов»

Инструкция « На доске записывается слово, каждый ребенок от этого слова выстраивает свою цепочку, таким образом, чтобы каждое слово начиналось с последнего звука предыдущего звука.»

Мак-кот-топор-рука и т.д.

Игра « Кто дальше» Перед деть лежит игровое полотно с нарисованными на ней линиями-дорожками, на линиях деления одинаковой величины. Играют два ребенка. Игра может быть двух вариантов.

- Ребенок берет фишку называет любое слово и передвигает ее по дорожке на столько делений сколько слогов в названом им слове.

- Игра проводится аналогично первому варианту, только в данном случае передвижение фишки зависит не от количества слогов, а от количества звуков в слове.

Также можно проводить такие упражнения:

- назови все гласные или все звуки в слове;
- придумай и запиши слова на заданный звук.

II. Также по результатам констатирующего эксперимента было выявлено большое количество ошибок на дифференциацию фонем. Нами были подобраны упражнения которые способствуют развитию дифференциации фонем по звонкости глухости, по твердости мягкости.

Упражнение «Засели домики» Ребенку даются предметные картинки в названии которых есть звуки [З-С], и два домика синего и зеленого цвета.

Инструкция «Засели домики так, чтоб в одном домике жили все слова со звуком [С], а в другом со звуком [З]. Также можно использовать и другие звуки.

Упражнение «Назови звук» Ребенку дается ряд картинок.

Инструкция «Назови звук который есть во всех словах», затем можно усложнять задание попросить на слух без зрительных опор определить какой звук есть в названных словах.

Упражнение «Вставь букву»

Инструкция «Вместо точек вставь пропущенную букву», слова можно брать на дифференциацию фоне по звонкости глухости, и по твердости мягкости.

Упражнение «Звук пропал»

Инструкция «В написанных словах пропали звуки, ты должен определить какой звук пропал в каком слове, и разделить слова по группам с одинаковыми звуками.

III. Ошибки оптического характера на письме проявлялись в написании лишнего элемента, пропуски элементов и соединений букв. Исходя из этого можно предложить следующие виды упражнений.

Упражнение «Шифровка», можно проводить двумя способами, детям давался шифр состоящий из цифр и букв

- *Инструкция* « Вы должны расшифровать и записать слоги, вместо цифры 2 пишем П, вместо цифры 3-Т».

2а – 3а 3у – 2у – 3у и2 – и3 о3 – о2 – о3

- *Инструкция* « Вы должны зашифровать данные слова, вместо буквы П поставить цифру 2, вместо буквы Т-3»

Плотина, паспорт, плита, пакет, палата

Упражнение « *Волшебный мешочек*», дети достают из из мешочка фигурку животного, или картинку с изображением животного.

Инструкция « Определи какая буква есть в данном слове и запиши в нужный столбик. 1-й- с Б, 2-й с Д, 3-йс Б и Д.

Слова: Верблюд, лебедь, крокодил, рыба и т.д

Упражнение « *Найди буквы*», детям дается ряд написанных рукописных букв и,ш, м,л,у

Инструкция « Среди написанных букв найти и подчеркни букву И красным цветом, букву Ш синим»

Пидврпмилдштщучауитсщрпнов

IV. Также на письме были выявлены ошибки на аграмматическую дисграфию, нами были подобраны упражнения на устранение этих ошибок.

Упражнение «*Закончить предложения*»

Инструкция « Изменяя слово вода допиши предложения).

- Девочка загорает у

- Мальчик выходит из

- Кораблик плавает у

- Рыбак стоит около

- Чайка летит над

Упражнение «Один-много»

Инструкция «К названию одного предмета допиши названия двух, пяти предметов. Например: стул - два..., пять...; карандаш - два..., пять...; барабан - два..., пять....

Преобразование единственного числа во множественное.

Один предмет - много предметов.

Стол - столы. Волк - ... ; Луч - ...; Слон - ... ;Луг -...; Снег - ...;

Упражнение « Найди ошибку»

Инструкция «Найди в тексте ошибки и справь»

Девочка ест каша. Витя читает книгой. Мальчик идут в школу. Часы идут точно. Мы читаешь книгу. Дети подходят к школу. Я завтра была на даче.

В результате подобранных нами упражнений будут формироваться языковой анализ и синтеза, дифференциация фонем и оптико -пространственных представлений, а также на формирование морфологической структуры языка.

Заключение

Данное исследование было направлено на изучение особенностей проявления дисграфии у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.

Нами были рассмотрены теоретические основы формирования письменной речи у младших школьников. Анализируя литературу можно сделать вывод, что овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, поэтому процесс письма и обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В процессе письма осуществляются операции позволяющие перевести устную речь в письменную. При нарушении отдельных механизмов письма, у ребенка могут формироваться различные виды дисграфии.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Принято выделять следующие ее виды: артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия.

Все это в целом обуславливает необходимость расширения представлений специалистов о детской дисграфии и изучения ее с позиции современных знаний из разных областей науки и говорит об актуальности выбранной нами темы.

Результаты диагностического исследования показали, что у детей с задержкой психического развития на первом этапе констатирующего эксперимента были выявлены специфические ошибки.

На втором этапе констатирующего эксперимента все участники экспериментальной группы, на специально подобранном материале, допустили ошибки соответствующие разным формам дисграфии:

- дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая дисграфия- 60%;
- дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия- 30%;
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия-10%.

Из чего следует вывод, что у всех детей была выявлена сложная форма дисграфии- смешанная.

По результатам обследования нами были подобраны дифференцированные методические рекомендации с учетом проявления ошибок.

Таким образом цели и задачи достигнуты, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы

1. 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.
2. Ахутина,Т.В. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. Индивидуальный подход / Т.В. Ахутина., И.О. Камардина, Н.М. Пылаева. - М.: В.Секачев, 2014.-56с.
3. Ахутина,Т.В. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - М.:Академия,2015.-288с.
4. Безруких, Н. Н., Учимся писать вместе: школа для учителей и родителей] / Н.Н. Безруких.- Новосибирск.: ЦЭРНС, 1994 -112с.
5. Вартапетова, Г. М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / 7. Вартапетова Галина Михайловна.- Екатеринбург.- 2002 .-242 с.
6. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина. - М.: Педагогика, 1984. – 284с.
7. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. 9. Методическое пособие / О.Е. Грибова - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96
8. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
9. Карасева, И. Л., Анализ специфических ошибок письма учащихся начальных классов// Школьный логопед - 2005-№3(6).-с.27-32
- 10.Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие. - М.: Изд-во «Астрель», 2006. - 158 с.

11. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
12. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для студентов [Текст] / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.: под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001-320
13. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция — Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с.
14. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников. – С. –Петербург: Союз, 2001. – 224 с.
15. Леонтьев А.А. Психоллингвистика. /-М.: Смысл, 1997.-287с.
16. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Изд-во «ДЕТСТВО–ПРЕСС», 2004. – 208 с.
17. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
18. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - М: Издательство «ВЛАДОС», 1997. - 656 с: ил.
19. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2008. – 621 с.
20. Лурия А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – М.: Изд-во

- «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 64 с.
21. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. - Издательство «Гном и Д», 2006. - 88 с.
22. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. – М.: Издательство «Гном и Д», 2006. – 128 с.
23. Мазанова, Е. В. , Логопедия Коррекция акустической дисграфии. Конспекты для логопедов Е. В. Мазанова. - М.: ООО «Аквариум принт», 2006
24. Парамонова Л.Г., Легкий способ научиться правильно говорить и писать/Л.Г. Парамонова.- Аст. Сова, 2009
25. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: Лениздат, 2001. – 240 с.
26. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. – М.: Издательство Айрис-пресс, 2005. – 240 с
27. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников.: методическое пособие для логопедов /И. Н. Садовникова. - М.: ВЛАДОС, 1997.-276с.
28. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М.: Сфера, 2001, 128 с.
29. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера ТЦ, 2003, 288 с.
30. Спирина Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – №5.

31. 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, 2012.
32. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с
33. Фотекова, Т. А., Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст] /Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. -- М.: АРКТИ, 2002. -136 с.
34. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. М., 1994.
35. Шакалина В.В. Особенности проявления и механизмы дисграфии у учащихся 3-х классов с задержкой психического развития: магистерская дисс., 44.04.03/ Шакалина В.В.,- Красноярск.-2017.-113 с.
36. Шипицина Л.М., Волкова Л.С., Крутикова Э.Г. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией // Дефектология. — 1991. № 2. - с. 16-2.
37. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984. – 138 с.
38. <https://минобрнауки.рф/>
39. <http://www.lexed.ru/>
40. <http://school.edu.ru/>
41. <http://www.allbest.ru/>

Приложение А

Зимний денек.

Ночью был легкий мороз. Выпал первый снег. Он мягкий и пушистый. Дубки и дорожки стали белые. С берез посыпался иней. Хорошо во дворе. Ребята надевают пальто, шапку, варежки и бегут играть в снежки. Малыши вылепили снеговика. Вместо носа морковка.

Приложение Б

Анализ ошибок I этапа.

Ф.И.	Ошибки на дифференциацию фонем			Ошибки языкового анализа и синтеза						Ошибки оптического характера			Аграмматические ошибки		всего
	Диф-фонем по тверд-д-мягк.	Ди-ф-фонем по гл-ух-зв-он.	За-ме-на-гл-ас-ны-х	Нар-уше-ние-гра-ниц-ПД	Сл-ит-но-е-на-пи-са-ни-е	Ра-зд-ел-ьн-ое-на-пи-са-ни-е	п-е-р-с-е-в-е-р-а-ц-и-и	П-ро-п-ус-к-гл-ас-д-н-о-й	П-р-о-п-ус-к-д-о-б-вл-ен-ие-со-гл-	Эл-со-ед-ин-ен-ия	Ли-ш-ни-й-эл-ем-ен-т,	не-до-пи-са-нн-ый-эл-ем-ен-т	На-ру-ше-ни-е-ко-нс-тр-ук-ци-и-пред-ло-же-ни-я	На-ру-ше-ни-е-со-гл-ос-ов-ан-ия	
Вадим				6	4	6							3		19
Виталья			2		5	6				12					25

	д- мягк.	м по гл ух - зв он.	ны х	гр ан иц П Д	ние	с к г л а с н о й	на пи са ни е	авл ени есо гл.	тан ов ка сл ого в	в е р а ц и и	ен ия	ем ен т, и не до пи са ны й эл ем ен т	иса ние	ко нс тр ук ци и пр ед ло же ни я	со гл ос ов ан ия	
Вадим				8	1		2				6			1		18
Виталья			1		3							2				6
Диана	2		1	7	2						1	4				17
Денис	7			1				1				12				21
Егор					1		3			2	7	1			1	15
Ира	1				1	1		1				4				8
Леша				6	2		4				4	2				18
Олег					3	1			1	3					3	11
Слава	4	1		7	3	4	1	2							7	22
Таня	2	3		3		1	1				1	2	1	2	3	19

Приложение Г

Анализ ошибок I и II этапа.

этапы	Вадим	Вадим	Витал	Диана	Денис	Егор	Ира	Леша	Олег	Слава	Таня	всего
I	Яз. и синт.	16	11	16	16	16	8	20	15	33	15	166
	Дифф-я фонем		2	5	6		3	2		12	11	41
	Оптич. Дисгр.		12	9	7	13	12	13	10		15	101
	Аграмм. дисгр.	3				5			8	18		34
II	Яз. и синт.	11	3	9	1	6	3	12	8	17	5	75
	Дифф-я фонем		1	3	7		1			5	5	22
	Оптич. Дисгр.	6	2	5	12	8	4	6			4	47
	Аграмм. дисгр	1				1			3	7	5	17

Слова

И Земля своя С. В.
Наша земля моя моя. Взгляни первый
Она моя и пушистая. Гуляй и дай
станин зори печаль жизни.
Хорошо внутри. Рядом надвигая
наша дверь в ворота и бегут
и звон в школе. Маленькая в
Сидящая. В мечта нога маршала.

Оценки.

Зимний день

Ночью был легкий мороз. Выпал первый снег. Деревья и дорожки стали белыми. Снег покрыл землю. Хорошо вышло ребятам играть на снегу и шарики, букварь и бегут играть внеклассно. Маленькие букварь снеговика. Вместе моя подружка.

Тамия Ж.

Зимняя дача
 Ночью был сильный мороз.
 Вывал перевернул снег. От ветра
 и пушистые дубки стали белыми.
 С дачи поехали в город. Хорошо
 водворе. Гидометр поднимает
 шары почти вертикально, и вокруг
 и проработать водворе. Машины
 выехали стилово в места
 носа марковке.

Зимний день

Диана

Ночью был лёгкий мороз. Выпал первый снег. Он лёгкий и пушистый. Деревья и дорожки стали белыми. Забрёл насыпавший снег. Хорошо водворе. ребята мадували мато шапки варюсска и бегут играть в снежки. Маленькие выверли снеговика. Вместе мола мартовца.

8/99		+	+	+		3
------	--	---	---	---	--	---

890		+	+	+	+	+	+	+	+	+		10
-----	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	----

011		+		1
-----	--	---	--	---

н. среднесо

край
200

Зимний денёк.

Ночью был лёгкий мороз. Выпал
первый снег. Он мелкий и пушистый.
Деревья и дорожки стали белые.
Снег посыпался и на двор. Дети надевают пальто, шапки,
варшавки, и бегом играют в снежки.
Мамы вытирают снег с носа.
Место носа морозка.

средний

2.10

Зимний урожай

много белого лесного урожая. Всего первый
 и кучи стопы. Дубки и березки есть
 с берез розами липы. Лесом воз
на зуба как поро, шарки, ва ручки
в сережке. Можно взять липы с
шестю меса на ручки.

Егор М.

средний

Лес

Зимний день

Ночью был лёгкий мороз. Выпал первый снег. Он мягкий и пушистый. Дубки и дорожки стали белыми. Собрал полведра шишек. Хорошо на дворе ребята да на диване полтора, шапки, варежки и бегут играть в снежки. Маленькие вымытые человечки. В миске на са — морковка?

Итак

Зимний день.

Ночью был легкий мороз. Выпал пер-
 сней. Он мягкий и пушистый. Дробки
 дорожки стали белыми. Собрал пылин-
 шей. Хорошо водворе. Лебета надивов
 пашино, шапки, варежки и белую
 урлату вчерезки. Машины. Вели-
 сновика. Не Влестонкса маркова

Денис С.

~~Денис С.~~ Значити герон,
 Като був лозини матиоз, Винад першій с.
 Об лозини и пунини. Дубки и гароси
 стали беме. Сфеноз расамале штих,
 Консом вогоре. Режем кагуботом маш
 шонки, вараши и бегун изром в шезави
 машини вымашли шезави. Вилесна маш
 машовна.

н. среднее

Воз. К

Зимний день

ночью идёт мороз. вытис
первый снег, он мягкий и пушистый
дерева и морозы стали быви. з б р г з п о в
мн я х о р о ш о в о д в о р е. р е б л я н
н а д р а в о я т п а л т о ш а р к и в о р о ш к и ф
и б л я д у т и г р а т ь в с н е ж н к и .
н о м а л ь ш и в ы п а д н я с н о
п л н а в л е с т о н о в а м а р к о в к а ?

С. В. А. В.

средний

