

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

Болгова Евгения Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Механизмы дисграфических ошибок, проявляющихся в заменах букв,
 имеющих графическое сходство, у обучающихся 3-4-х классов с легкой
 умственной отсталостью.

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
 образование
 Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
 И.о. зав. кафедрой доцент, к.п.н. Беляева О.Л.
24.05.2019 О.Л.
 (Дата, подпись)
 Руководитель доцент, к.п.н. Мамаева А. В.
24.05.2019 А.В.
 (Дата, подпись)
 Дата защиты _____
 (Дата, подпись)
 Обучающийся Болгова Е.С.
24.05.2019 Е.С.
 (Дата, подпись)
 Оценка _____
 (Прописью)

Красноярск 2019г.

Содержание

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.	
1.1. Психофизиологические основы формирования письма.	7
1.2. Симптоматика и классификации дисграфий.	12
1.3. Особенности устной и письменной речи обучающихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости.	20
1.4. Обзор методик по преодолению оптической дисграфии у обучающихся младших классов.	26
Глава 2. Исследование механизмов замен букв, имеющих графическое сходство у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.	31
2.1. Организация и методика проведения эксперимента.	31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.	39
2.3. Методические рекомендации, направленные на преодоление дисграфии у обучающихся 3-4 классов с легкой степенью умственной отсталости.	60
Заключение.	68
Список используемой литературы.	71
Приложение А.	75
Приложение Б.	78
Приложение В.	81
Приложение Г.	84
Приложение Д.	84
Приложение Е.	85
Приложение Ж.	85
Приложение З.	85
Приложение К.	88
Приложение Л.	89
Приложение М.	90
Приложение Н.	91
Приложение О.	91

Введение.

Актуальность исследования. Одной из наиболее часто встречаемых причин возникновения сложностей в обучении учеников младших классов общеобразовательной школы является нарушение письма. Данная проблема становится причиной неуспеваемости минимум у 20 % младших школьников с умственной отсталостью. Однако, актуальным является не только диагностика проблем письма у младших школьников, но и также разработка способов эффективной коррекции данного вида нарушений.

Недостаточное развитие навыков письма вызывает значительные учебные затруднения у обучающихся, особенно можно заметить это у обучающихся младших классов, что в свою очередь, оказывает влияние на процесс их социальной адаптации.

В новом Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (статья 5.1) № 273-ФЗ говорится о создании необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков [34].

Нарушение письменной речи у обучающихся младших классов в своих работах описывали Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева. В настоящее время этот вопрос остается одной из актуальных проблем при изучении дисграфий. Особую значимость приобретает вопрос о нарушениях письма в практике обучения детей с умственной отсталостью. По данным ПМПК за последние годы происходит рост числа детей с диагнозами «лёгкая умственная отсталость» и «умеренная умственная отсталость».

Существуют различные подходы к пониманию механизмов дисграфии описанные М.Е. Хватцевым, О.А. Токаревой, Р.И. Лалаевой и кафедрой логопедии РГПУ им А.И. Герцена, А.Н. Корневым, Т.В. Ахутиной. В своих исследованиях данные 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 [1,15,30,31].

С позиции клинико – психологического (медико - психологического) и педагогического подхода [А.Н. Корнев, С.С. Мнухин] специфические ошибки при письме, проявляющиеся в заменах букв, имеющих графическое сходство описываются как диспраксические (моторные) ошибки .

С другой стороны, в классификации дисграфии с учетом нарушенных анализаторов, предложенной О. А. Токаревой, ошибки рассматриваются с позиции психофизиологического подхода. Ошибки замен букв описываются О.А.Токаревой как оптические.

Для того, чтобы правильно организовать работу нужно воздействовать на механизм, а не на симптоматику нарушения, поэтому выявление механизмов дисграфических ошибок, проявляющихся в заменах букв, имеющих графическое сходство, приобретает особую актуальность.

Объект исследования: письменная речь.

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

Цель исследования: выявить механизмы дисграфических ошибок у обучающихся 3-4 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Гипотезой исследования служат следующие предположения:

1. Существует взаимосвязь между дисграфическими ошибками на замены букв, имеющих графическое сходство, с одной стороны и несформированностью зрительного восприятия, мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности и кинетической организации движений, с другой стороны, у обучающихся 3-4-х классов с легкой степенью умственной отсталости.

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

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

1. Проанализировать научно-педагогическую литературу по теме исследования.

2. Выявить особенности нарушений и степени сформированности зрительного восприятия, кинетической организации движений рук, мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности, симптоматику дисграфических ошибок, проявляющихся в заменах букв, имеющих графическое сходство.

3. Проанализировать взаимосвязь дисграфических ошибок с одной стороны, и неречевых психических процессов, с другой стороны.

4. Составление дифференцированных методических рекомендаций по преодолению замен букв, имеющих графическое сходство.

Теоретико-методологической основой исследования явились следующие положения:

1. Современные представления о письме, как сложной функциональной системе, имеющей многозвенное строение (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С.Выготский);

2. Исследования, раскрывающие психолого-педагогические особенности детей, имеющих специфические нарушения письма (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова);

3. Научно-методические основы коррекционной работы по устранению дисграфии (В.А. Ковшикова, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев, Л.С. Волкова, Т.В. Ахутина);

4. Система диагностики нарушений письма (А.В. Мамаева, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина).

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

Теоретические методы: анализ литературы по проблеме исследования, количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Эмпирические методы: изучение документации, наблюдения, беседы, индивидуальный констатирующий эксперимент,

Организация исследования. Исследование проводилось на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 5» города Красноярска. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 9 обучающихся 3-4 классов с легкой степенью умственной отсталости. При комплектовании экспериментальной группы учитывались однотипный характер дефекта, обучение по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Исследование проводилось в 4 этапа.

I этап: сентябрь-октябрь 2018г.- изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования, разработка методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых.

II этап: ноябрь-декабрь 2018 г.- проведение констатирующего эксперимента,

III этап: январь-апрель - анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Структура и объем работы. Работа включает в себя введение, 2 главы, 12 рисунков, 10 таблиц, заключение, список используемой литературы .

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.

1.1. Психофизиологические основы формирования письма.

Для обозначения рабочего понятия рассмотрим, как трактуются необходимые определения в разных словарях. Письмо – это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс, в котором принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный и общедвигательный анализаторы [1].

Письмо — это сложный психический процесс, который в любых психологических классификациях обычно включается в речь, имеющую разные виды и формы [2].

Процесс – это ход, развитие какого-либо явления, последовательная смена состояний в развитии объекта/субъекта [3]. Проанализировав различные подходы к понятиям «письмо», «процесс» было выделено, что процесс письма – это последовательность сложных процессов, во взаимодействии которых принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный и общедвигательный анализаторы. Между этими анализаторами в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма (рисунок 1) [34].



Рисунок 1 - Процесс письма в результате взаимодействия анализаторов.

Механизмы формирования письма и их нарушения раскрываются в работах Л.С. Волковой, А.Н. Корнева, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой, Р.Е. Левиной, Б.Г. Ананьева, Е.В. Гурьянова и других исследователей.

А.Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» определяет письмо как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперёд, повторов и т.п.). У взрослого человека процесс письма автоматизирован и отличается от характера письма ребёнка, который только овладевает этим навыком [4].

А. Р. Лурия выделяет процессы письма:

1. Анализ звуковой структуры слова. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее, о роли которого говорила и Л.К. Назарова.

2. Соотнесение выделенной из слова фонемы с графемой, которая должна быть дифференцирована от всех других. Для различения сходных по написанию букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

3. Моторная операция процесса письма — перевод единицы письменности (буквы) в единицу речеобразования (звук).

4. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль, который подкрепляется зрительным чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня развитости определённых речевых и неречевых функций: слухового различения звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны

речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Недостаточный уровень сформированности какой - либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом [5].

В своей работе А.Р. Лурия также описывает процессы письма с точки зрения неврологии и нейрохирургии, объясняя это тем, что каждая область головного мозга имеет своё особое строение, и её работа связана со специальными функциями трёх блоков.

I блок – энергетический (блок тонуса и бодрствования), те структуры мозга, которые поддерживают активный тонус коры при письме. За это отвечают стволовые и подкорковые образования. II блок – приёма, переработки и хранения информации. Организованная работа разных зон обеспечивает нормальное функционирование блока. Задние отделы коры отвечают за переработку слухоречевой информации: слуховая память, фонемное распознавание, опознание лексем. Постцентральные и теменные отделы осуществляют переработку кинестетической информации: ощущение собственных движений (ощущение артикулемы и кинестетический анализ графических движений). Затылочные отделы перерабатывают поступление зрительной информации – производят актуализацию зрительных образов букв и слов. Теменно-височно-затылочные доли отвечают за переработку полимодальной информации (ориентация в элементах буквы, буквы и строки в пространстве листа, зрительно-моторная координация, артикуляция зрительно- пространственных образов слов).

III блок - программирование, регуляция и контроль психической деятельности. Лобные доли осуществляют планирование акта письма. Заднелобные отделы ответственны за организацию движений: моторное кинестетическое программирование графических и артикуляционных движений [6].

Психическая структура письма выделенная А.Н.Леонтьевым представляется в виде трёх основных операций: процесс символизации фонем; процесс

моделирования звуковой структуры слова; графомоторные операции. Предпосылки формирования этих операций: навык символизации (формируется в символических играх с замещением предмета, в изобразительной деятельности); развитие фонематического восприятия ребенка, осознание звуковой стороны слов (с помощью специального обучения) и овладение анализом фонем, который необходим для моделирования звуковой структуры слов с помощью букв; графомоторные навыки, развитие которых тесно связано с состоянием зрительно - моторной координации [7].

Следует обратиться и к работе В.П. Глухова, который опирался на концепцию А. Р. Лурии и Л. С. Цветковой и рассматривал психофизиологическое (или сенсомоторное) содержание процесса письма, состоящее из двух подуровней — сенсо – акустико - моторного и оптико – моторного [8, С. 126-134].

Сенсо – акустико - моторный подуровень состоит из звеньев, обеспечивающих «техническую» реализацию процесса письма:

1. Обеспечивает процесс различения звуков. Он создаёт основу для операций акустического и кинестетического анализа звуков, анализа слова, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы;
2. Даёт возможность установления последовательности в написании букв в слове (молоток, мотолок, мотлок и т. д.);
3. Эти процессы, в свою очередь, обеспечиваются механизмом слухоречевой памяти.

На оптико-моторном подуровне происходят процессы перешифровки с одного кода языка на другой:

1. Со звука на букву.
2. С буквы на совокупность мелких движений руки, т. е. в моторное воздействие на предмет, которое соответствует написанию каждой отдельной буквы[9].

Все вышеуказанное показывает что, что процесс письма не является простым «идеомоторным» действием, каким его зачастую пытались представить, и что в его структуру входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении процессов письма.

Однако. если тот или иной участок мозговой коры, который входит в сложную систему мозговых центров недостаточно развивается или разрушается, то или иное условие, напрямую связанное с нормальной работой данного участка, выпадает, тогда и соответствующий психофизиологический процесс также будет нарушен.

Совершенно очевидно, что нарушение психофизиологического процесса будет тем больше, чем большую роль данное условие играет для его нормальной работы.

Таким образом, на ранних этапах овладения письмом каждая отдельно взятая операция является обособленным и осознанным действием. Написание слова распадается для ребёнка на ряд задач: выделить звук, обозначить его соответствующей буквой, запомнить ее, изобразить букву графически, проверить правильность. Для осуществления письма необходимы: обобщённые представления звуков данной языковой системы и одновременно прочны ее связи звуков и букв, обозначающих эти звуки. Необходимо наличие в памяти обобщённых и устойчивых образов – эталонов фонем (применительно к организации произносительной стороны речи), а также обобщённых и устойчивых эталонов графем, обозначающих соответствующие фонемы.

1.2.Симптоматика и классификации дисграфий.

Наличие различных точек зрения на симптоматику и механизмы нарушений письменной речи у школьников проявляется в том, что существует несколько классификаций. При этом каждая отдельно взятая классификация учитывает лишь один из аспектов дисграфии, но не может охватить все случаи, все разнообразие индивидуальных сочетаний в структуре дефекта, вегосимптомо-комплексе.

По мнению М.Е. Хватцева, дисграфии можно классифицировать по указанным признакам: на почве дефектов фонематического восприятия, на почве расстройств устной речи (имеются в виду нарушения звукопроизношения), на почве нарушений произносительного ритма, оптическая дисграфия [10].

О.А. Токаревой в основу классификации взят принцип первичного нарушения какого-либо анализатора — слухового, зрительного, двигательного. Соответственно, она выделяет акустическую, оптическую, моторную дисграфию. При акустической дисграфии имеются смешения по акустико-артикуляционному сходству, проблемы установления звуко-буквенных связей. При оптической дисграфии, по мнению автора, доминируют оптические и зеркальные ошибки в чтении и письме. Моторная дисграфия характеризуется трудностями в организации движений руки при письме и как следствие, — пропусками и перестановками букв. В классификации дисграфий Р.И. Лалаева[11] отмечает следующие виды:

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Её основой является отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Проявляется это в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Дисграфия на почве нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам.

Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: разделения предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в смешениях и искажениях графически сходных рукописных букв.

Аграмматическая дисграфия. Автор описывает различные трудности составления самостоятельного письменного высказывания: нарушения связности, последовательности изложения, пропуски членов предложения, ошибки в предложно-падежных конструкциях, нарушения согласования и т.д.

Одна из последних классификаций нарушений письма принадлежит А.Н. Корневу [12]. Его классификация учитывает ставшую актуальной тенденцию разделения нарушений письма на дисграфию и дизорфографию:

А. Специфические нарушения письма:

I. Дисграфии (аграфии):

Дисфонологические дисграфии (аграфии):

а) паралалическая дисграфия (косноязычие в письме);

б) фонематическая дисграфия.

Метаязыковые дисграфии:

а) дисграфия вследствие нарушений языкового анализа и синтеза;

б) диспраксическая (моторная) дисграфия.

II. Дизорфография.

Б. Неспецифические нарушения письма вследствие задержки психического развития, умственной отсталости, педагогической запущенности и т.д.

Однако, большинство исследователей психолого-педагогического направления придерживается какого-то одного варианта объяснения разных типов ошибок.

В тех же случаях, когда ошибки школьника имеют разнообразный характер, говорят о смешанных формах дисграфии. Причем подобные заключения — смешанная дисграфия (дислексия) — встречаются на практике достаточно часто, в подавляющем большинстве случаев. Это связано с тем, что в письме и чтении детей с дисграфией, как правило, имеются и пропуски букв, и смешения графически сходных букв, и другие ошибки.

При вышеописанном подходе не учитывается такое важное обстоятельство, как многофакторное происхождение многих ошибок. Представим наглядно в виде перечня возможные механизмы различных специфических ошибок [13].

Возможные механизмы нарушения письма.

Вид ошибки:

- Смешения букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляторным признакам звуки.
Нарушения фонематического восприятия (вследствие трудностей акустического или кинестетического анализа).
- Пропуски букв, персеверации и антиципации букв:
 1. Нарушения звукового анализа и синтеза.
 2. Нарушения динамических моторных функций (серийной организации движений).
 3. Нарушения внимания (произвольной регуляции).
- Перестановки букв
 1. Нарушения звукового анализа и синтеза.
 2. Нарушения динамических моторных функций.
 3. Несформированность стереотипа слежения и графической деятельности слева направо у учащихся- левшей.
- Смешения графически сходных букв на письме.
 1. Нарушение зрительных и зрительно-пространственных функций.
 2. Нарушения динамических моторных функций (серийной организации движений).

3. Нарушения кинестетического анализа артикулем Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, О.А. Токаревой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и другими авторами накоплено большое количество данных о симптоматике специфических нарушений письма. Несмотря на множество исследований единого подхода к типологии ошибок не существует. Многие авторы объединяют ошибки по предполагаемому механизму их возникновения.

Рассмотрим группы специфических ошибок, которые описывает большинство исследователей [14,15,16,17,18].

1. Смещения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки. Поскольку указанные ошибки не носят постоянный характер, более правильным будет называть их именно смещениями, а не заменами. К этой группе относят такие ошибки:

- Смещения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки в сильной позиции в слове. Вот примеры таких смещений: паровоз – «баровоз», дерево – «терево», звонко – «свонко». У учащихся начальной школы в целом не наблюдается тенденции к озвончению или оглушению согласных звуков. Замена звонких согласных глухими и глухих звонкими встречается одинаково часто.
- Смещения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки [с] – [ш], [з] – [ж], [с'] – [ш']: кошка – «коска», жук – «зук», [19].

- Смещения букв, которые обозначают аффрикаты и их компоненты: [ч]-[ц], [ч] – [ш'], [ч] – [т'], [ц] – [с], [ц] – [т], [ц] – [т']. Например, часы – «цасы», щётка – «чётка», цвет – «свет», цапля – «тапля».

- Смещения букв, обозначающих некоторые гласные звуки в сильной позиции в слове: [а] – [о], [о] – [у]. Поскольку эти гласные звуки могут обозначаться буквами как первого ряда (а, о, у), так и второго ряда (è, ю), то в письме наблюдаются смещения букв а-о, о-у, è-ю. Например, перчатки – «перчотки», груша – «гроша», клюшка – «клёшка».

Следующую группу ошибок большинство авторов относят к смешениям по акустико-артикуляционному сходству, однако, на наш взгляд, эти ошибки должно рассматривать отдельно. Это нарушения обозначения мягкости согласных на письме [20].

В письменной части русского языка есть два способа обозначения мягкости согласного звука: при помощи мягкого знака или гласной буквы второго ряда. У учащихся общеобразовательной школы данные ошибки не являются смешениями согласных звуков по твердости-мягкости, так как практически не наблюдается написание после твердого согласного мягкого знака или гласной второго ряда. Ошибки носят однонаправленный характер. После мягкого согласного ученики пропускают мягкий знак или вместо гласной второго ряда пишут соответствующую ей гласную первого ряда (чаще всего я ^ а, ю ^ у, ё ^ о). Такой однонаправленный характер ошибок был показан в работе Г.М. Сумченко и является свидетельством того, что дети не понимают способы обозначения мягкости согласных в письме, ввиду того что они являются скорее исключением из общего характера звуко-буквенных отношений. И.Н. Садовникова вообще не считает нарушения обозначения мягкости согласных звуков устойчивыми ошибками и потому не относит их к дисграфическим.

Рассмотрим примеры таких ошибок: юла – «ула», мальчик—«малчик». Пропуски букв, обозначающих согласные звуки:

дыня – «дыя», строчка – «сточка».

Исследователи указывают на то, что школьники чаще допускают пропуски согласных при их стечениях. Пропуски слогов: паровозик – «пароозик», велосипед—«весипед».

И.Н. Садовникова отмечает, что пропуск буквы или слога может быть обусловлен некоторыми позиционными условиями: встреча двух одноименных букв на стыке слов («стал лаять», «плавают дружно»); соседство слогов, включающих две одинаковые буквы – «настала», «сидит» [16].

4. Перестановки букв и слогов в слове. О.Б. Иншакова обращает

внимание на то, что в примерах, приводимых под словом «перестановка», можно увидеть различные явления. Иногда в письме ребенка возникает обратный порядок букв:

Кружка – «крукжа», бабочка – «бабокча», портниха – «понтриха», врач – «рвач».

Такие ошибки можно считать реверсиями – изменением направления воспроизведения слова. К другому типу могут быть отнесены перестановки, при которых точный обратный порядок букв не соблюдается:

поклажа – «плакажа», строка – «скрота».

6. Персеверации букв и слогов. Под персеверациями чаще всего понимают такое написание, когда ребенок повторяет букву, слог или вместо нужной буквы (слога) воспроизводит уже написанную букву или слог. Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова относят к ним ошибки типа:

апельсин— «апельсим», за малиной – «за залиной», спустились- – «спуспутлись», свёкла– «свёсла».

По нашему мнению, выделенные И.Н. Садовниковой ошибки – «Аапрель», «Ггусь», «Ррбота» – также следует относить к группе персевераций букв. Автор акцентирует внимание на том, что такие ошибки являются результатом механического закрепления графо-моторных навыков, к которому приводят первоклассников письменные упражнения в прописях, если предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Аа, Вв, Сс, Чч [9].

8. Смещения графически сходных букв. К этой группе ошибок относятся смещения букв, схожих по внешнему виду и написанию: рукописные варианты букв а-о, н-п, б-в, х-ж, л-м и т.д. О.А. Токарева и М.С. Хватцев называют эти смещения оптическими, а Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, И.В. Троицкая, Е.Ф. Собонович – графическими. На наш взгляд, наиболее точное обозначение данных ошибок имеется у Р.И. Лалаевой– смещения графически сходных букв. Этот термин отражает одновременно сходство и конфигурации, и способа написания букв [23].

Рассмотрим примеры смешений графически сходных букв: кружка – «крухка», врач – «брач», ласточка – «масточка».

9. Зеркальное написание букв (с - э, г - п, э - е) представляет собой отдельно стоящую группу ошибок. Эти ошибки условно связаны с несоблюдением фонетического принципа письма: фонемный состав слова в данном случае школьником передается правильно, однако, для обозначения звука используется несуществующий знак. Тенденция к зеркальности наблюдается преимущественно при написании строчных букв э, с, г и прописных букв С, З, Е, Ё.

Существует несколько групп ошибок, которые невозможно трактовать как нарушение реализации фонетического принципа письма. Однако, логопедическая традиция относит их к дисграфическим ошибкам. Вот эти ошибки.

10. Нарушения обозначения границ предложения – отсутствие заглавной буквы в начале предложения и/или точки в конце предложения: «гуси вышли изадвора» [9]. Такие ошибки в школьной практике считаются пунктуационными, учителя начальных классов обычно не относят их к «логопедическим» ошибкам. Однако, как мы увидим далее, они могут иметь механизмы, схожие с искажениями звукового состава слова. К этой же группе следует относить неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения (хотя такие ошибки встречаются гораздо реже).

11. Нарушения обозначения границ слов также считают дисграфическими ошибками. Под этим понимается слитное написание нескольких слов в предложении или отдельное написание частей слова. Большинство педагогов отмечает, что наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием предлогов и приставок: приехала – «при ехала», в зале – «взале» [23]. Различение предлогов и приставок представляет трудность для многих детей, потому школьная программа включает упражнения на эту тему. Эти ошибки также можно понимать двойственно: как

орфографические и как дисграфические. Довольно редко можно обнаружить слитное написание двух знаменательных слов или разрыв слова не на стыке морфем: светит солнце – «светитсолнце», враг – «в раг».

По исследованиям Л.Г. Милостивенко, Г.М. Сумченко, И.В. Прищеповой, у многих детей с нарушениями письма имеется взаимосвязь между дисграфическими и орфографическими ошибками. Зачастую у детей вместе с пропусками, заменами, антиципациями букв и другими специфическими ошибками, имеется большое количество ошибок.

Таким образом, дисграфические ошибки на письме могут быть разной степени и характера выраженности, независимо от уровня тяжести, который предполагается при дисграфии. Одни и те же ошибки могут иметь различные механизмы. Например, слитное написание слов может быть связано с несформированностью языкового анализа и синтеза и с недостаточностью функций программирования и контроля. Отдельно каждая из дисграфий встречается редко, чаще встречаются смешанные её формы. В современной логопедии представлена традиционная классификация дисграфии по Лалаевой Р.И., на которую опираются логопеды при формировании заключения и определения позиции коррекционной работы.

1.3. Особенности устной и письменной речи обучающихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости.

Большое внимание получили проблемы нарушений речи и их коррекция у детей с нарушением интеллекта. Они определяются, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка.

Нарушение письменной речи у младших школьников с нарушением интеллекта изучали: А.К. Аксенова, Т. А. Власова, Т. М. Дульнев, Л. В. Занков, Р.И. Лалаева, В. Г. Петрова, М. С. Певзнер и другие. В настоящее время этот вопрос является одной из наиболее актуальных проблем логопедии. Особую значимость вопрос о нарушениях письма приобретает в практике обучения детей со сниженным интеллектом.

В российской и зарубежной литературе представлены данные, которые свидетельствуют о том, что дети с нарушением интеллекта, не имея ни повреждений слуха, ни резких аномалий строения речевых органов, овладевают речью значительно позднее своих нормально развивающихся сверстников.

В XIX в. Э. Сеген, А. Бине, Т. Симон сделали акцент на особенностях речевого развития детей с нарушением интеллекта и исследовали их, как один из основных критериев аномалии умственного развития. Среди российских ученых на эту проблему в своих исследованиях обращали внимание Т. А. Власова, Л. В. Занков, Т. М. Дульнев, М. С. Певзнер и другие, также включали в характеристику ребёнка с нарушением интеллекта низкие вербальные возможности. В работах А. К. Аксеновой и В. Г. Петрова было во всех подробностях описано речевое развитие младших школьников с нарушением интеллекта. Прежде чем обратиться к их исследованиям, следует охарактеризовать особенности онтогенеза речи детей исследуемой категории на более ранних этапах [20].

На первом году жизни у ребенка с нарушением интеллекта наблюдается отсутствие или позднее появление лепета. Это обусловлено недоразвитием фонематического слуха, что в свою очередь является следствием аномалии общего развития детей данной категории. Поздний лепет, гуление, первые слова к концу первого, доречевого этапа, обеспечивают и задержку появления активной речи на втором этапе речевого онтогенеза - вследствие этого появляется неполноценное понимание обращенной к ребенку речи, и особенности самостоятельного её использования. У некоторых детей с нарушением интеллекта наблюдается отсутствие речи даже к 4-5 годам.

Снижение интенсивности развития фонематического восприятия или же вообще его отсутствие ведет к задержке овладения звукопроизношением и на третьем, уже дошкольном, этапе речевого онтогенеза.

Недоразвитие познавательных интересов ребёнка с нарушением интеллекта является причиной формирования неполных, а порой неверных представлений об окружающей среде. Опыт такого ребёнка крайне скуден и, как следствие, активное пополнение словарного запаса и развитие грамматического строя речи попросту не происходит.

Нарушение деятельности анализаторов и психических процессов, недоразвитие фонематического слуха и другие причины приводят к неполноценности психофизиологической базы формирования речи. Это влечёт за собой трудности при овладении детьми рассматриваемой категории всеми видами речевой деятельности, и как следствие ведёт к неподготовленности к четвёртому этапу становлению речи.

Речь детей с интеллектуальной недостаточностью зачастую монотонна, отличается малой выразительностью, также она лишена сложных и тонких эмоциональных окрасов, в одних случаях замедленная, в других - ускоренная. У детей с нарушением интеллекта наблюдается беднота словарного запаса, неточность употребления слов, трудности в актуализации словаря, доминирование пассивного словарного запаса над активным, нарушение процесса

организации семантических полей. Они не знают названий некоторых предметов и их составных частей, в их словаре преобладают существительные с точным значением, и, как следствие, проявляется нехватка слов обобщающего характера, низкое количество прилагательных, наречий, превалируют замены слов по семантическому сходству.

Пассивный словарь шире активного, но он поддается актуализации; зачастую для воспроизведения слов из него требуется наводящий вопрос; многие слова так и не трансформируются в понятия [28]. Некомплектность грамматической стороны речи проявляется в трудностях исполнения многих задач, которые требуют грамматических обобщений, проявляются искажения в правильном употреблении падежей, смешении предлогов, неправильные согласования существительного и числительного, существительного и прилагательного. Для словесных конструкций детей характерны простые, нераспространенные предложения, часто с неправильной структурой, с пропусками главных членов. Увеличение длины предложения происходит за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союза «и».

Становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями. Дети, обучающиеся в начальной школе с нарушением интеллекта довольно долгое время задерживаются на уровне вопросно-ответной формы речи, то есть ситуативной речи.

Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, происходит у таких детей довольно затруднительно и зачастую затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. Связные высказывания являются неразвернутыми и фрагментарными. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями. Легче дается детям пересказ, однако, не без особенностей: пропускаются главные части текста, содержание передается более упрощенным образом, дети не понимают причинно-следственные, временные и пространственные связи.

У школьников с нарушением интеллекта наблюдается искажение как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи, вследствие чего у них возникают затруднения при составлении рассказа по сюжетной картинке, где закономерность развития событий не задана, и при пересказе текста с сохранением последовательности событий.

Особое внимание следует обратить на особенности развития словаря у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Особенностью словаря у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является бедность словарного запаса, неточность употребления слов, сложность актуализации словаря более значительное, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, а также несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантической поля [30].

Исследование семантических полей у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, проведенное А.Р. Лурией и О.С. Виноградовой, показало их недостаточную сформированность. У детей данной категории исследовались вербальные ассоциации. Известно, что в норме выбор слова-реакции осуществляется по смысловому сходству (длинный - короткий, редис - морковь).

У детей могут проявляться часто случайные, реже звуковые ассоциации (врач-грач), что свидетельствует о недостаточной зрелости семантических полей. Недостаточный уровень сформированности устной речи является причиной нарушений письменной речи.

В работах М.Ф. Гнездилова и В.Г. Петровой отмечается, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта могут быть дезорганизованы все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются затруднения звукобуквенного анализа и синтеза, восприятие и понимание речи. В результате чего наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения.

Сложные функции устной и письменной речи у детей с нарушением интеллекта развиваются в условиях сниженной познавательной активности и при недоразвитии процессов анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Это проявляется в запоздалом речевом развитии, в безразличии к своим особенностям произношения, в отсутствии внимания к звуковой стороне речи, а позже в нарушениях письма.

В своих работах В.В. Воронкова, В.А. Ковшиков, М.С. Певзнер утверждают, что ошибки письменной речи у детей с нарушением интеллекта напрямую связаны с нарушениями мотивационной деятельности и вполне конкретными причинами [29], такими как:

- неполноценность зрительно-гностических функций;
- недостаточность зрительно-пространственной дифференциации в предметных изображениях;
- нечеткость зрительных образов букв;
- нарушения оптико-пространственных ориентировок в буквах;
- неполноценность анализа пространственных отношений;
- несформированность ориентировки в сторонах собственного тела;
- несформированность моторных функций руки.

Таким образом, изучение нарушений письма у детей с интеллектуальной недостаточностью не дает оснований для выводов о механизмах дисграфии. Важен вывод о причинно-следственных связях между несформированностью фонематических процессов и нарушением высших психических функций.

Изучением нарушений письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта занимались И.М. Плоткина и Е.Ф. Соботович [30]. Исследуя дисграфию у детей с нарушением интеллекта, они объясняют это нарушением структуры основных операций, основополагающих в письме, недостаточностью развития слухового контроля речи при фонемном различении звукового состава слова (как во внешнем, так и во внутреннем плане), особенностями зрительного и кинестетического контроля в процессе

записи букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений, и, как следствие, текстов.

Эти нарушения, согласно мнению авторов, обусловлены особенностями организации психофизической деятельности ребенка в процессе письма: трудностью координации всех операций письма и задач, стоящих перед ним, трудностью распределения внимания между ними, сложностью их синхронного выполнения и переключения с одной операции на другую.

Таким образом, среди особенностей речевого развития младших школьников с нарушением интеллекта следует выделить следующие:

- нарушения фонетической стороны речи;
- недостатки в лексике;
- особенности овладения синтаксической стороной речи;
- состояние связной речи;
- использование речи, как регулятора поведения;
- особенности письменной речи.

1.4 Обзор методик по преодолению оптической дисграфии у обучающихся младших классов.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

В своих работах Е. А. Логинова [34] отмечает, что при оптической дисграфии следует отметить такие ошибки как: замена графически сходных букв, зеркальное написание букв, пропуск элементов букв и их неправильного расположения.

В свою очередь О. А. Токарева [39] указывает на то, что оптическая дисграфия объясняется не только неустойчивостью зрительных впечатлений, но и представлений. Приведем пример: так изолированные буквы обучающимися не узнаются и соответственно не сопоставляются с конкретным звуком. В определенные временные рамки буквы могут осознаваться по-разному. На основании того, что имеются неточности зрительного восприятия, определенные буквы смешиваются у школьников на письме. Чаще всего отмечаются смешения рукописных букв. Наиболее часто наблюдаются смешения рукописных букв:

*п-н, п-и, у-и, и-и,
ш-и, м-л, ф-г, п-т,
н-к.*

В более тяжелых формах оптической дисграфии у детей нет возможности письма слов. Школьник может писать только отдельные буквы. В некоторых случаях, отмеченных у левшей с органическим поражением мозга, ошибки проявляются в зеркальном написание слов или же отдельных букв, определенные элементы букв пишутся справа налево.

В своих работах Р. И. Лалаева [22] указывает, что сходство отдельных букв создают трудности и препятствия как для анализа, так и для выделения похожих и отличающихся элементов. У детей с недоразвитием интеллекта чаще всего выделяются смешения графически сходных букв, и обуславливает недоразвитие зрительного анализа и синтеза.

Так же стоит сказать о том, что существуют разные точки зрения при рассмотрении данного вида дисграфии, например О.А. Токарева выделяет моторную дисграфию. То есть в своих исследованиях она придерживается именно принципа локализации:

- моторная дисграфия- в большинстве случаев отмечается у обучающихся, имеющих моторную дисграфию.

Отличительные черты структурного характера:

пропуск,

добавление слогов,

нарушения слоговой последовательности в слове,

пропуски слов в предложении,

нарушение порядка слов в предложении;

- идеомоторная дисграфия - часто встречается у обучающихся, имеющих дизартрию или резко выраженные нарушения как общей, так и мелкой моторики руки.

Отличительные особенности этого вида: большое количество ошибок в письменных работах обусловлено тем, что у обучающихся наблюдаются нарушения в области кинетического анализатора.

Л. С. Волкова [1] отмечает, что чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве

в-д, т-ш, э-с,

включающих одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами

И - Ш, П - Т, Х - Ж, Л - М

зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент:

-лишние

Ш - «ШШ»,

-неправильно расположенные элементы

Х - «СС», Т - «ПП»,

При литеральной дисграфии выделяется нарушение узнавания и воспроизведения не только слов или слогов, но и изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, тем не менее, при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера.

Л.С. Волкова, так же как и О. А. Токарева, выделяет в своей работе оптическую дисграфию, на основе зеркального написания, которое чаще всего отмечается у левшей с органическим поражением мозга.

К традиционным направлениям мы можем отнести работы следующих авторов: Р.И.Лалаева, Л.Г. Парамонова [22]. В своих трудах они отмечали, что при логопедической работе по преодолению дисграфии у обучающихся начальных классов следует начинать прежде всего с устранения недостатков и недоразвития устной речи детей таких как:

- совершенствование фонематического восприятия;
- коррекция нарушений звукопроизношения и закрепление правильных звукобуквенных связей;
- развитие лексики и совершенствование грамматического оформления речи;
- формирование у детей представлений о слове, звуке, слоге, предложении и формирование навыков языкового анализа и синтеза;
- развитию у обучающихся зрительного гнозиса, памяти, анализа и синтеза.

При организации логопедической работы по преодолению дисграфии у обучающихся младших классов следует реализовывать в 3-х основных, по нашему мнению, методологических подходах.

Первый подход в полной мере соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов.

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями (А.В. Ястребовой) [38]. Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность и позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся.

Работа строится одновременно над всеми компонентами речевой системы:

- звуковой стороной речи на первом этапе,
- лексико-грамматическим строем –на втором этапе,
- третий этап – восполнение пробелов в формировании связной речи.

В данном направлении автор выделяет следующие задачи:

- развитие речемыслительной активности и самостоятельности,
- формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы,
- формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дисграфии.

Далее мы приступаем к *третьему подходу*, выделенному И.Н. Садовниковой [32]. Данный подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме, и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции. Однако, в отличие от первого, данный подход к

коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы.

Е.В. Мазанова [41] предлагает методику по устранению оптической дисграфии. Основными задачами данной методики являются:

1. Уточнение и расширение объема зрительной памяти.
2. Формирование и развитие зрительного восприятия и представления.
3. Развитие зрительно-моторной координации.
4. Развитие зрительного анализа и синтеза.
5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.
6. Обучение дифференцированию смешиваемых по оптическим признакам букв.
7. 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 [41].

М.А. Поваляева [42], предлагает коррекционную работу, в которой основными направлениями работы являются:

1. Развитие зрительного восприятия, узнавание цвета, формы, величины (зрительного гнозиса: предметного, буквенного).
2. Расширение объема и уточнение зрительной памяти (мнезиса).
3. Формирование пространственных представлений.
4. Развитие звукобуквенного анализа и синтеза.

Также в логопедической практике часто используются методы обходных путей, опора на сохранные анализаторы: слуховой, двигательный, тактильный; на мыслительную деятельность [37]

Глава 2. Исследование механизмов замен букв, имеющих графическое сходство у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

2.1. Организация и методика проведения эксперимента

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление механизмов замен букв, имеющих графическое сходство у обучающихся 3-4 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Констатирующий эксперимент проводился на базе КГБОУ "Красноярская школа № 5". Школа реализует 2 варианта федерального государственного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- Адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся 1-9 классов с умственной отсталостью легкой степени (ФГОС, 1 вариант) .
- Адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) тяжелыми и множественными нарушениями развития (ФГОС, 2 вариант)

Для проведения эксперимента была сформирована экспериментальная группа. В эксперименте принимали участие 9 детей. При комплектовании экспериментальной группы нами учитывались следующие критерии:

1. Одинаковая возрастная категория (9-10 лет);
2. Характер дефекта (легкая степень умственной отсталости);
3. Противопоказания при комплектации экспериментальной группы: нарушений зрения и слуха.

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых, вошедших в состав группы:

Состав группы: 11,1% девочек (1 испытуемая) и 88,8% мальчиков (8 испытуемых), из них 44,4% обучаются по программе 3-го класса и 44,4 % по программе 4-го класса.

100% (9 испытуемых) детей имеют легкую степень умственной отсталости.

При поступлении в школу 100% (9 детей) детей имели логопедическое заключение- «системное недоразвитие речи».

Со стороны познавательной деятельности отмечаются следующие особенности: у 100% детей (9 испытуемых) наблюдается:

- снижение речеслуховой памяти; детям требуется больше времени для повторения и запоминания определенного материала;

- сниженная работоспособность в связи с повышенной утомляемостью, недостаточная концентрация внимания;

- замедленная скорость протекания мыслительных операций;

У 44,4% детей (4 испытуемых) при обследовании подтвердились такие особенности, как нарушение мелкой и общей моторики:

- двигательная заторможенность отмечалась у 22,2% (2 испытуемых) детей;

- двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности отмечена у 22,2% (2 испытуемых) .

На основании заключения ПМПК обучающиеся 3-4 классов обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по варианту 1 обучаются 100 % (9 испытуемых) с 1-го класса.

Все дети посещают логопедические занятия.

При проведении констатирующего эксперимента использовалась стратегия обследования, предложенная О.Е.Грибовой [36, с. 12-13]: исследование рационально проводить в направлении «от общего к частному», «от письменной речи к устной». Общая схема обследования представлена на рисунке 2.



Рисунок 2: Этапы, задачи и направления констатирующего эксперимента.

Авторский вклад заключался в:

- определении общей схемы исследования,
- подборе стимульного материала в соответствии с задачами эксперимента и особенностями испытуемых,
- адаптации на некоторых этапах исследования бальной оценки.

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 этапа:

1. Предварительный. Анализ письменных работ учеников.
2. Анализ дисграфических ошибок на специально подобранном материале.

А. Диктант;

Б. Списывание.

3. Обследование неречевых психических процессов:

1 блок: Обследование зрительного восприятия.

2 блок: Обследование кинетической организации движений рук.

3 блок: Обследование мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

1 этап- предварительный этап. Анализ письменных работ учеников.

Задача: Выделить и классифицировать дисграфические ошибки по внешним симптомам.

Метод: использовался общепринятый в логопедии метод анализа письменных работ обучающихся. Проанализированы: контрольная работа и диктанты, проведенные в течение периода с сентября по ноябрь. Проводился качественный анализ ошибок для выявления вида дисграфий.

2 этап. Анализ дисграфических ошибок на специально подобранном материале.

Задача: Уточнить симптоматику и степень выраженности дисграфических ошибок.

А. Диктант.

Стимульный материал: На основании ошибок, выявленных на 1 этапе, нами подобран текст диктанта.

Инструкция: Внимательно прослушайте текст. Каждое предложение пишите после того, как оно будет полностью мною прочитано. Проверьте, правильно ли вы написали диктант (логопед читает текст ещё раз).

Речевой материал: Текст «Зима»

Зима.

Зимой друзья пошли в лес. С сосны упала большая шишка. Это выпрыгнули две белки из дупла.

Бальная оценка: каждая ошибка оценивалась в 1 балл.

Б.Списывание.

Для проведения данного задания мы использовали текст подобранный нами ранее для диктанта.

Учащимся предлагается текст для списывания, оформленный по следующим требованиям: текст напечатан на отдельном листе, шрифт Arial, 16 кегель.

Инструкция: Перед вами лежит текст (логопед прочитывает текст учащимся). Внимательно прочитайте его самостоятельно, обратите внимание на знаки препинания в тексте. Списывайте предложения по частям, сверяя с печатным текстом написанное вами. После списывания, проверьте свой текст с образцом.

Речевой материал: Текст соответствовал речевому материалу из первого задания.

Бальная оценка: каждая ошибка оценивалась в 1 балл.

3 этап: Обследование неречевых психических процессов.

3 этап обследования включал в себя 3 блока проб:

1 блок: Обследование зрительного восприятия.

2 блок: Обследование кинетической организации моторики рук.

3 блок: Обследование мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

1блок - Обследование зрительного восприятия.

В 1 блок обследования мы включили 4 серии заданий на узнавание букв и изображений в сенсублизированных условиях:

- Перечеркнутые буквы;
- Наложенные буквы;
- Перечеркнутые изображения;
- Наложенные изображения.

Серия 1. Узнавание заштрихованных букв.

Инструкция: «Назови букву, которую ты здесь видишь»

Стимульный материал: карточки с заштрихованными изображениями букв представлены в приложении (Приложение Г)

Серия 2. Узнавание наложенных букв.

Инструкция: «Назови буквы, которые здесь спрятались»

Стимульный материал: карточки с наложенными буквами: а, о, у, и, л, м, п, р, н, т, й, Э, З, б, в, е, с, ш - представлены в приложении (Приложение Д)

Серия 3. Узнавание заштрихованных изображений.

Инструкция: «Назови фигуру, которую ты здесь видишь».

Стимульный материал: карточки с заштрихованными изображениями представлены в приложении (Приложение Е)

Серия 4. Узнавание наложенных изображений.

Инструкция: «Назови фигуры, которые здесь спрятались».

Стимульный материал: карточки с наложенными изображениями представлены в приложении (Приложение Ж)

Оценка:

4 балла- задание выполняется правильно, без помощи взрослого называет букву, изображение ;

3 балла - обучающийся с дополнительной организующей помощью справляется с заданием;

2 балла - обучающийся выполняет задание после наводящего вопроса или образца логопеда;

1 балл - задания выполняется с множественными ошибками при назывании букв, изображений;

0 баллов - обучающийся не справляется с заданием.

Максимальное количество баллов, которое может набрать обучающийся за 1 блок составляет - 288 .

2 блок: Обследование кинетической организации движений.

Во 2 блок мы включали 3 серии обследования:

- Обследование кинетической организации движений;
- Обследование динамического праксиса;
- Обследование реципрокной координации.

Серия 1.Обследование кинетических организаций движений рук.

Инструкция: «Делай как я»

1. Поочередно прикоснуться большим пальцем правой руки ко второму, третьему, четвертому и пятому пальцам в обычном и максимальном темпе.

2. Выполнить аналогичное задание пальцами левой руки.

3. Выполнить аналогичное задание пальцами обеих рук в обычном и максимальном темпе.

4. Пальцами правой (левой) руки «поздороваться» по очереди с пальцами левой (правой) руки, похлопать подушечками пальцев, начиная с большого.

Серия 2.Обследование динамического праксиса: «Кулак - ребро - ладонь».

Инструкция: «Посмотри, как делаю я и повтори».

Серия 3. Обследование реципрокной координации: «Кулак-ладонь».

Инструкция: «Делай как я».

Оценка:

- 4 балла - задание выполняется правильно без помощи взрослого;
- 3 балла - задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;
- 2 балла - единичные ошибки, дизритмия;
- 1 балл - многократные ошибки, дизритмия, наличие лишних движений, замена одних движений другими;
- 0 баллов - невозможность одновременного выполнения движений.

Максимальное количество баллов, которое может набрать обучающийся за 2 блок составляет - 24

Для проведения 3 блока обследования мы использовали опросник, предложенный С.А.Домишкевичем [24, с. 5-18]. В данный блок мы включали 2 серии обследования:

- Обследование мотивационно-энергетического компонента;
- Обследование регулятивного компонента.

(Приложение 3).

Серия 1: Обследование мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности.

1. Работоспособность ребенка на уроке.
2. Темп деятельности на уроке.
3. Продуктивность деятельности. 44
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).

Серия 2: Обследование регулятивного компонента познавательной деятельности..

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 эксперимента.

На первом этапе для выявления детей, имеющих нарушения письма, мы исследовали письменные работы учащихся. Нам понадобилось проанализировать количество и характер ошибок, разграничив дисграфические ошибки от недисграфических.

При группировке ошибок мы опирались на конкретный вид дисграфии, которому присущи ошибки данного характера, так как одной из наших задач обследования было определение преобладающего вида дисграфии.

На основе полученных данных выяснилось, что из 9 обследуемых детей все имеют дисграфию (100%).

Обратимся к тщательному анализу представленном на рисунке 3

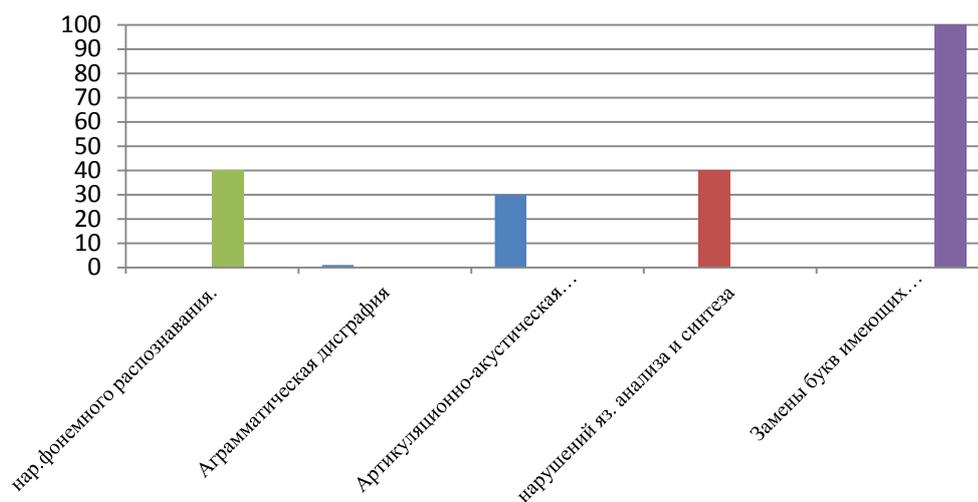


Рисунок 3. Количество детей с различными видами дисграфий (%)

- у 44,4% (4 человека) наблюдается дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания;

- у 4 человека наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – 44,4 %;

- 100% - 9 человек осуществляют замены букв, имеющих графическое сходство -

- у 1 обучающегося мы наблюдаем аграмматическую дисграфию- (10%),

- 3 ребенка имеют - артикуляторно-акустическую дисграфию - (33,3%).

Стойкие замены букв, имеющие графическое сходство выявлены у 100% учеников: искажают воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов в слове:

добавляют лишние / не дописывают элементы буквы;

неправильно соединяют буквы;

в тексте:

- обводят буквы;

- нарушают границы строки, выходя за неё или, наоборот, пишут слишком мелко/крупно.

Для уточнения симптоматики дисграфических ошибок нами был предложен 2 этап с унифицированными пробами.

Суммировав результаты нами условно были выделены 4 уровня успешности :

Выше среднего уровень – 0-7 баллов;

Средний уровень – 8-9 баллов;

Ниже среднего – 10-12 баллов;

Низкий уровень 13 и более баллов.

Результаты диктанта представлены на рисунке 4.



Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества дисграфических ошибок в диктанте (%)

Как видно из рисунка 3:

- на уровне выше среднего до 7 баллов - оказался 1 человек (11,1%),
- на среднем уровне – 5 человек (55,5 %), допустившие не более 9 дисграфических ошибок;
- на уровне ниже среднего 2 человека (22,2 %), допустившие не более 12 дисграфических ошибок;
- на низком уровне – 2 человека (22,2%), набравшие наибольшее количество баллов и допустившие более 13 дисграфических ошибок.

В процессе написания диктанта было выявлено, что у всех обучающихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости имеются множественные дисграфические ошибки.

Детями были допущены следующие виды ошибок:

Ошибки на основе нарушения фонемного распознавания.

Замены букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки, выявлены у 66,6% учащихся младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (дупла-дубла), выпрыгнули-выпрыкнули, выпрыгнули – быпрыгнули.

Замена букв, обозначающих шипящие и свистящие звуки, выявлены у 11,1% учащихся (лес-леш).

Ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Пропуски букв, обозначающих согласные звуки (две-де, выпрыгнули-выпрынули, пошли-поши , беке-белки).

Слитное написание служебных частей речи, выявлены у 22,2% учащихся младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (в лес - влес , из дупла - издупла)

Аграмматические ошибки:

Допускались ошибки в согласовании:

существительного с предлогом (сосна-сосны),

существительного с числительным (две белки-белке)

Замены букв, имеющих графическое сходство.

Добавление лишнего элемента: п-р (пошли-рошли), недописывание элементов букв: и, ш, выявлены у 22,2% учащихся (шишка-шиика, пошли-поши).

Также в работах детей существуют замены сходных по написанию букв: у-д (друзья-дрдзя, диктант-дуктант, сосны-соспы).

У одного ребенка отмечается стойкая замена на письме букв н-т: диктант-диактант, сосны-сосы, выпрыгнули-выпргтули.

Примеры работ детей представлены в приложении А, Б.

Таким образом, мы распределили испытуемых допустивших различные типы дисграфических ошибок при написании диктанта, которые представлены на рисунке 4.

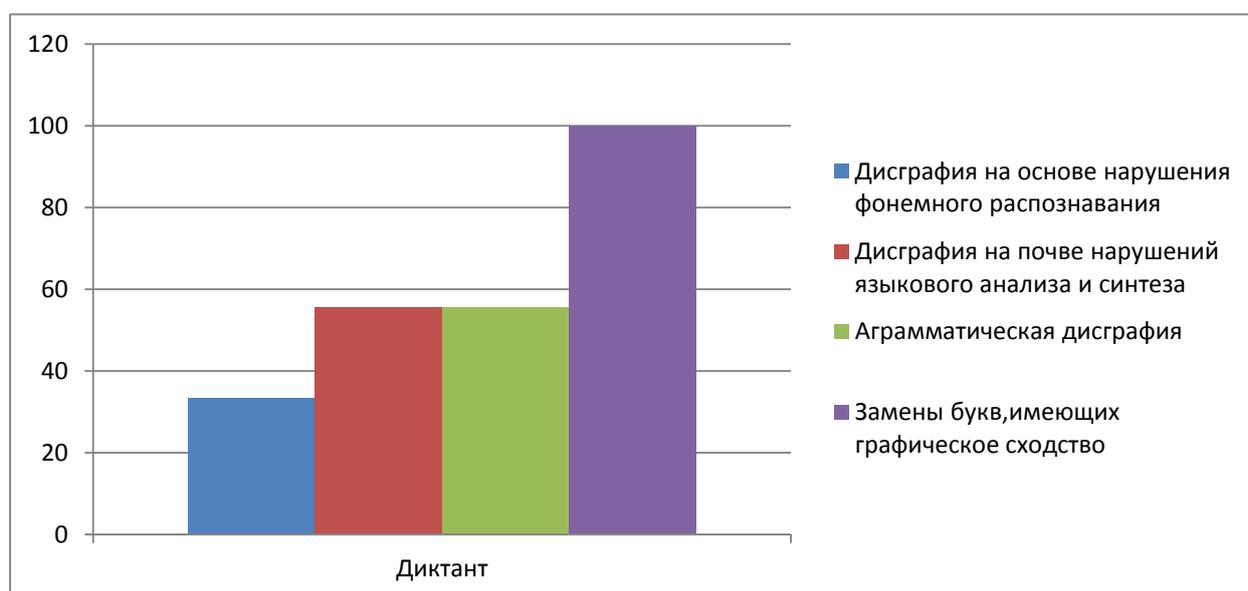


Рисунок 5. Количество детей с различными видами дисграфий на этапе написания диктанта (%).

Из анализа допущенных ошибок, представленные на рисунке 4 можно сделать вывод, что учащиеся допустили следующие ошибки:

- Ошибки на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем – 3 человек (33,3 %),
- Ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза – 5 человек (55,5 %),
- Аграмматические ошибки совершают 5 человек (55,5 %),
- Замены букв, имеющих графическое сходство – 9 человек (100 %).

А теперь обратимся к результатам списывания.

Результаты списывания представлены на рисунке 6

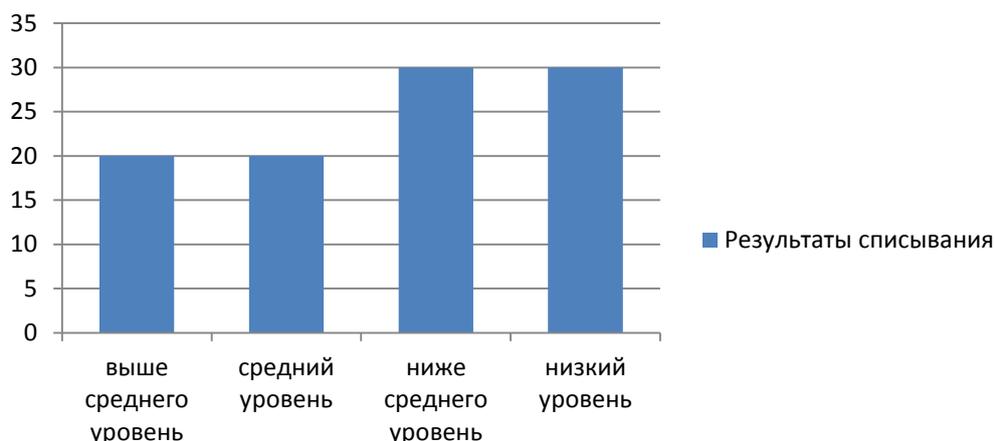


Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества дисграфических ошибок при списывании (%).

Как видно из рисунка 6:

- на уровне выше среднего оказалось 2 человека (22,2 %), набравшие наименьшее количество баллов, допустившие не более 7 дисграфических ошибок;
- на среднем уровне – 2 человека (22,2 %), допустившие не более 9 дисграфических ошибок;
- на уровне ниже среднего - 3 человека (33,3 %), допустившие не более 12 дисграфических ошибок;
- на низком уровне – 2 человека (22,2%), набравшие более 13 баллов.

В процессе списывания было выявлено, что у всех обучающихся 3-4 классов с легкой степенью умственной отсталости сохраняется большое количество дисграфических ошибок. Дети были допущены следующие виды ошибок:

Ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Пропуски букв, обозначающих согласные звуки (шишка-шика,) .

Пропуск гласных букв (пошли-пшли, дупла-дпла).

Пропуск слогов (бка-белки, боша-большая).

Аграмматические ошибки:

Допускались ошибки в согласовании существительного с глаголом (выпрыгнула белки)

Замены букв, имеющих графическое сходство:

Добавление лишнего элемента (и-л , у-д, и-ш).

Недописывание элементов букв (и,м).

Замена сходных по написанию букв (д-у).

Стоит отметить также следующие ошибки при списывании: у одного обучающегося отмечается стойкая замена на письме букв н-т: диктант-диактатт, сосны-состы, выпрыгнули-выпргтули.

Также при списывании наблюдаются следующие ошибки:

- неправильно определялись границы предложения,
- допускались ошибки в окончаниях существительных (сосны-сосн),
- написание заглавной буквы с маленькой буквы,
- добавление лишних букв в слово. Примеры работ детей представлены в

приложении А, Б

Таким образом, допущенные ошибки обучающимися при списывании, мы распределили на определенные виды дисграфий, которые представлены на рисунке 7

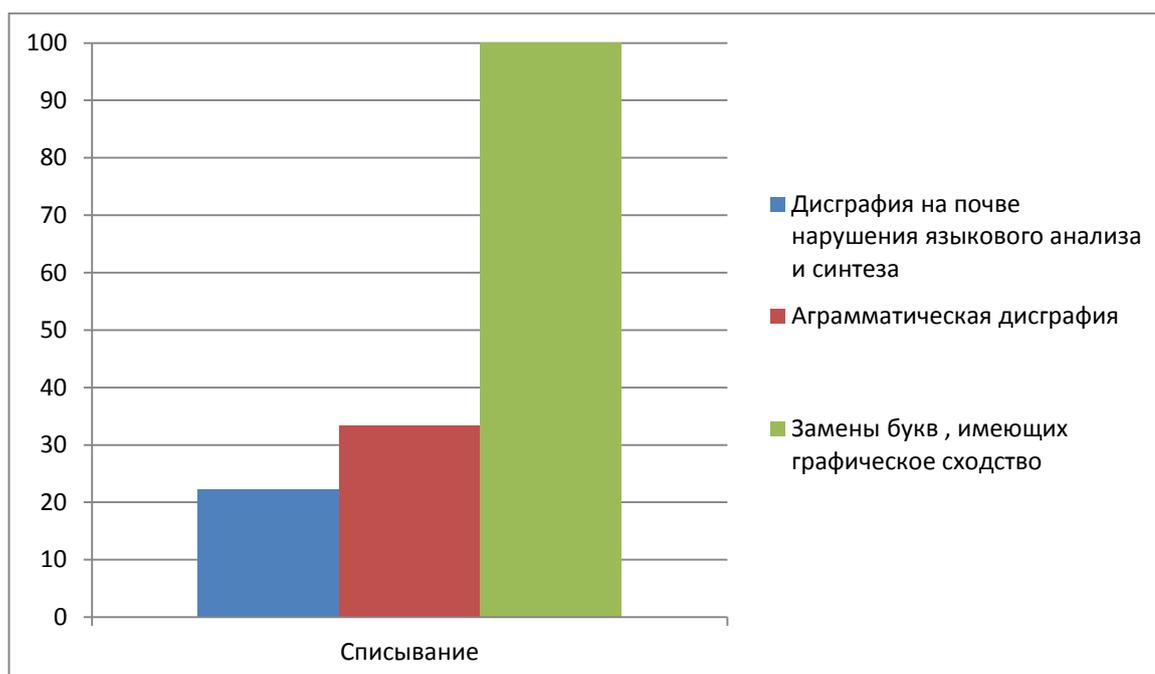


Рисунок 7. Количество детей с различными видами дисграфий на этапе списывания текста %.

Как видно из рисунка 7:

- ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза – 2 человека (22,2 %),
- ошибки аграмматического характера у 3 человек (33,3 %),
- замены букв, имеющих графическое сходство у 9 человек (100%).

В ходе проведения 2 этапа констатирующего эксперимента, нами было выявлено, что у детей младшего школьного возраста преобладают замены букв, имеющие графическое сходство.

Для определения степени выраженности дисграфий, связанных с ошибками данного вида нами суммированы ошибки на замены букв, имеющие графическое сходство при диктанте и списывании.

Таким образом, нами условно были выделены 4 уровня успешности:

Выше среднего уровень - 0-2 баллов;

Средний уровень- 3-5 баллов;

Ниже среднего уровень- 6-10 баллов;

Низкий уровень-11 и более баллов.

Обратимся к тщательному анализу, представленном на рисунке 8 и в приложении В .

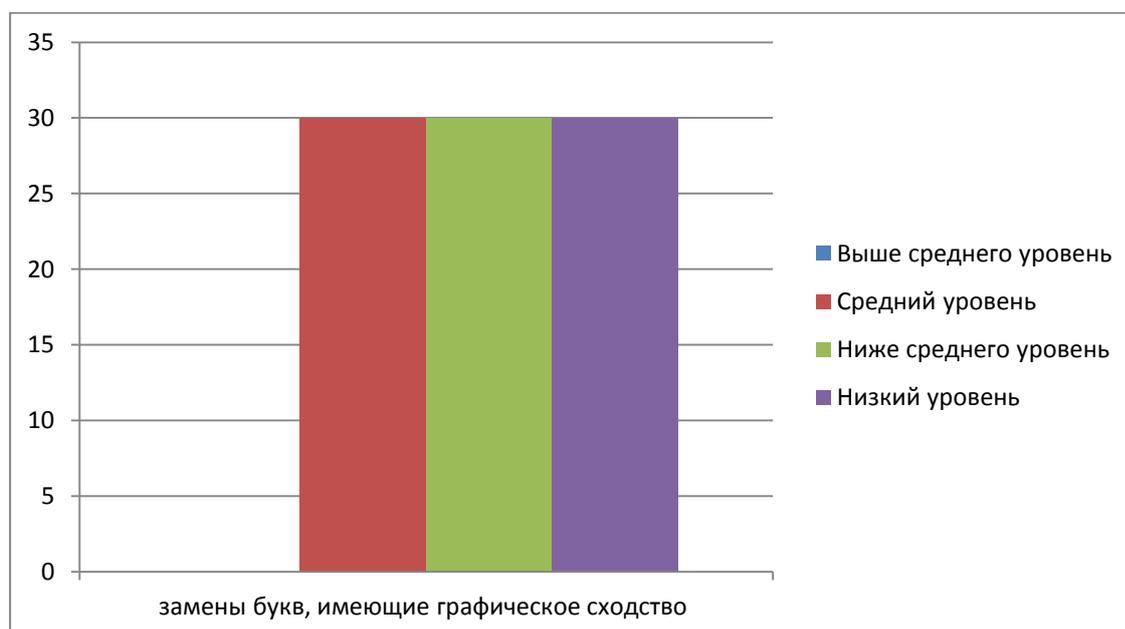


Рисунок 8. Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества замен букв, имеющих графическое сходство (%).

Как видно из рисунка, ни один из испытуемых не продемонстрировал уровень выше среднего. На среднем, ниже среднего и низком уровне набрали по 33,3% (3 человека).

В процессе анализа письменных работ обучающихся было выявлено, что у всех обучающихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости имеются множественные замены букв, имеющие графическое сходство.

Детями были допущены следующие виды ошибок:

1. Замены букв, графически сходными, но отличающимися дополнительными элементами, наблюдаются у 9 (100%) обучающихся, из них:

-Заменах букв в большей степени распространены :

- а □ о, п □ р: у 4 учеников ;

- у □ и, д □ у: у 2 учеников;

- з □ э наблюдается у 2 учеников ;

Также обучающиеся совершали ошибки в написании следующих букв:

н □ п, н □ т, п □ т, б □ в,

2. Зеркальное написание букв (б, и, с, е-э) мы можем наблюдать у 3 обучающихся.

3. Неправильное количество элементов букв наблюдается на письме (ш,и,л)

4. Замена письменных букв печатными наблюдается у 1 обучающегося (Артема)

5. В свою очередь 6 обучающихся многократно совершили ошибки в неправильном расположении букв на письме.

6. У 8 учеников в письменных работах мы наблюдаем неправильное соединение букв.

7. Ошибки в нарушение высоты букв совершили 3 обучающихся.

Примеры работ детей представлены в приложении Д.

Таким образом, при сопоставлении результатов списывания и диктанта нами выявлено, что обучающиеся продемонстрировали более высокие результаты при списывании, чем при написании диктанта:

Негрубые диссоциации продемонстрировали 7 обучающихся:

- различия между письмом под диктовку и списыванием в 1 балл была допущена у 5 обучающихся и в 2 балла наблюдаются у 3 учеников.

Также отметим, что 1 обучающийся совершил ошибки замен букв, имеющих графическое сходство только при списывании, при письме под диктовку данных ошибок у Кирилла М. не наблюдалось.

Для уточнения механизмов ошибок на замены букв, имеющие графическое сходство, нами был организован 3 этап эксперимента.

3 этап - обследование неречевых психических процессов констатирующего эксперимента.

Обратимся к анализу результатов 3-го этапа.

Суммированные баллы по каждому блоку 3 этапа обследования переводились в процентное соотношение.

На основе чего нами были условно выделено 4 уровня успешности:

Выше среднего уровень - 90-100 %;

Средний уровень - 75-89 %;

Ниже среднего уровень - 50-74 %;

Низкий уровень - менее 50 %.

Обратимся к результатам обследования по первому блоку (обследование зрительного восприятия), представленном на рисунке 9 и в приложении К.

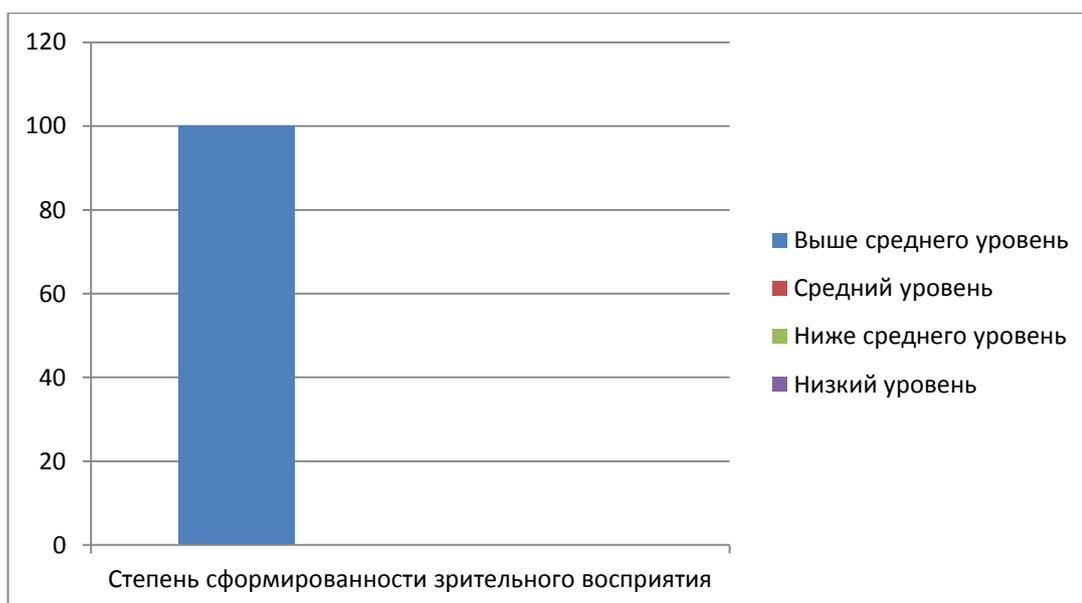


Рисунок 9. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности зрительного восприятия «%»

Как видно из рисунка 9:

100% испытуемых продемонстрировали уровень выше среднего, при этом 66,6% (6 человек) не допустили ни одной ошибки при назывании букв и изображений и лишь 33,3% допустили по 1 ошибке (- *п□□р* (Савелий), - *ш□щ* (Артем П.), - *стол-стул* (Дима)).

Обратимся к анализу результатов второго блока (обследование кинетической организации моторики рук), представленном на рисунке 10 и в приложении Л.

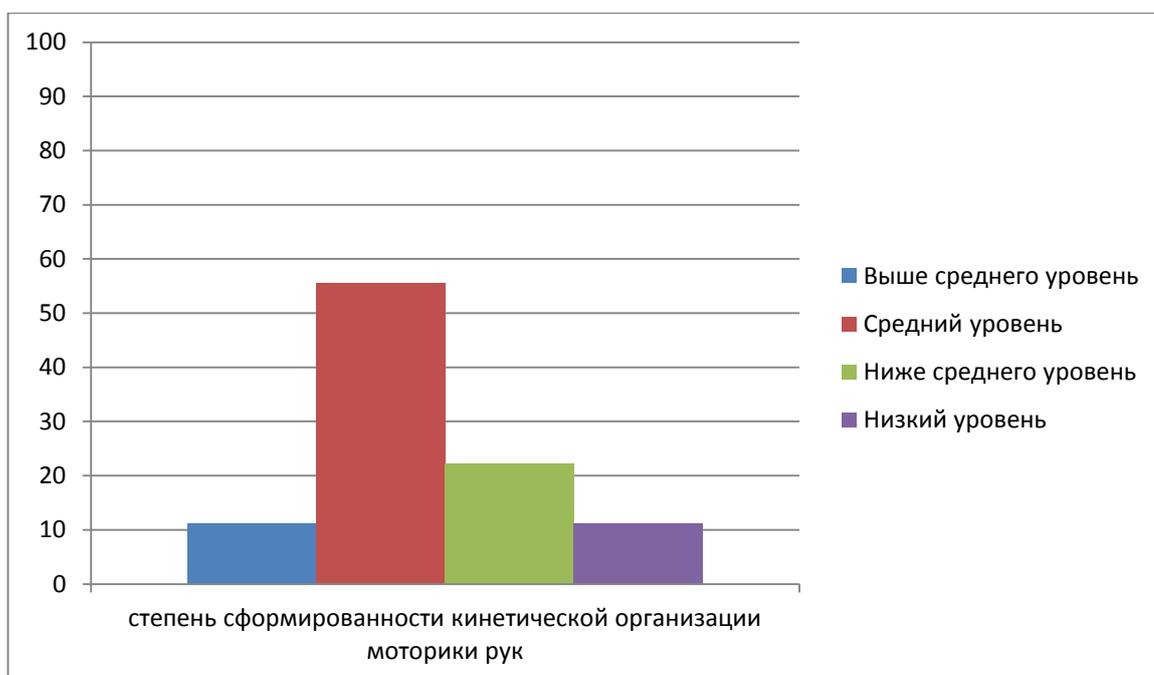


Рисунок 10. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности кинетической организации движений «%»

Как видно из рисунка 10:

- на уровне выше среднего 11,1% - 1 обучающийся;
- на среднем уровне 55,5 % - 5 учеников;
- на уровне ниже среднего 22,2 % - 2 обучающихся;
- на низком уровне 11,1% - 1 ученик.

Для 11,1 % - 1 ученика наблюдалось плавное, точное и одновременное выполнение проб. Задания в большей степени не вызывали трудностей. Движения рук были плавные, точные, но при одновременном выполнении проб наблюдались единичные ошибки, которые по нашему мнению были связаны с высокой подвижностью и неусидчивостью ученика.

У 55,5% испытуемых (5 человек) выполняли серии заданий с единичными ошибками или с организующей помощью логопеда. Были характерны единичные ошибки при выполнении серий заданий. Также, при обследовании динамического праксиса и реципрокной координации у детей многократно наблюдался замедленные темп.

У 22,2% испытуемых (2 человека) выполняли упражнения напряжённо, скованно. Также, при обследовании кинетической основы движений рук

наблюдались многократные лишние движения, замена или повторение предыдущих заданий при выполнении новых серий упражнений. У детей при выполнении упражнений, тело было скованно и напряжённо.

У 11,1 % (1 ученик) - отмечалось нарушение темпа выполнения движения и наличие синкинезий. Были затруднены задания, для которых требовалось одновременное выполнение движений обеими руками, при этом у ребенка отмечались многократные ошибки при выполнении 1 серии упражнений.

Обратимся к анализу результатов третьего блока (обследование мотивационно - энергетического и регулятивного компонентов).

Количественные результаты обследования 1 серии заданий 3 этапа констатирующего эксперимента, представлен на рисунке 11 и в приложении М.

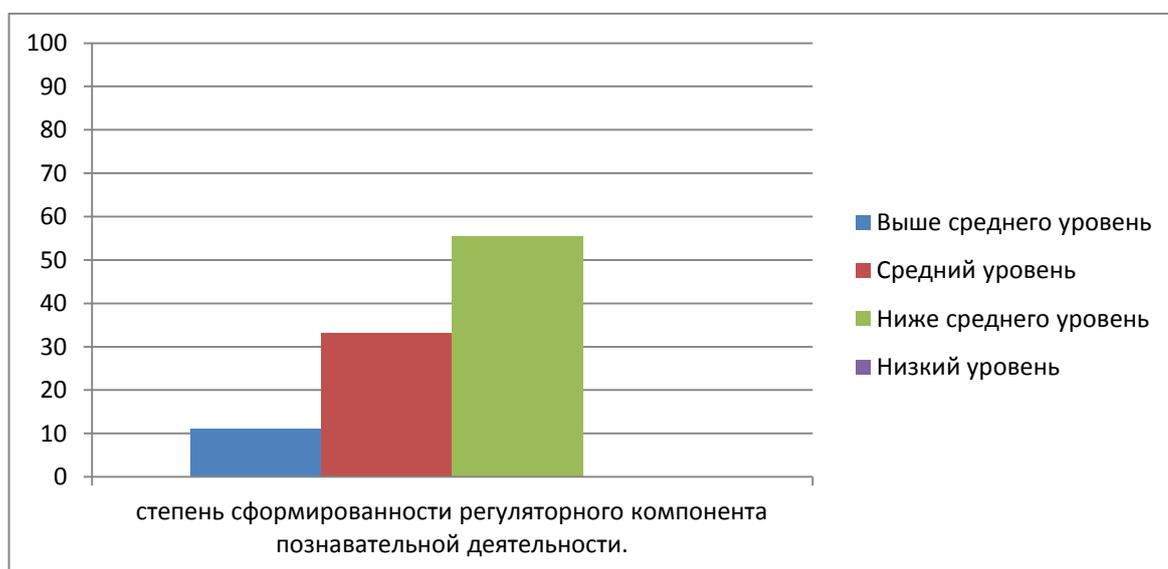


Рисунок 11. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности регуляторного компонента познавательной деятельности. (%)

Как видно из рисунка 9:

- на уровне выше среднего продемонстрировал 1 человек (11,1 %);
- на среднем уровне – 3 человека (33,3 %);
- на уровне ниже среднего 5 человек (55,5 %);
- низкий уровень не продемонстрировал ни один обследуемый.

Для 11,1 (10 %) обучающегося наиболее сохранным являются следующие показатели:

- восприятие инструкции к выполнению заданий репродуктивного характера;
- предварительная ориентировка в условиях самостоятельного выполнения задания;
- выполнение нестандартных, проблемных и творческих заданий, проявляет настойчивость и самостоятельность в их выполнении;
- инструкцию воспринимают полностью и придерживаются ее до конца задания.

Наименьшее количество баллов было продемонстрировано по показателю: контроль в ходе выполнения учебных заданий.

На среднем уровне находятся 3 (33,3%) ученика. Наиболее сохраненным являются следующие показатели:

- при указании или обнаружении ошибок могут самостоятельно исправлять их;
- в учебных заданиях правильность текущей работы не контролируют, но могут оценить итоговые результаты;
- могут самостоятельно выполнить стандартные задания.

Наименьшее количество баллов было продемонстрировано по показателю:

- устойчивость внимания и продуктивная деятельность.

Уровень ниже среднего продемонстрировали 55,5% обучающихся.

Большее количество баллов набрано по следующим показателям:

- частичное восприятие инструкции или неполное ее удержание, также нуждаются в отдельных указаниях на каждом этапе,
- ученикам при выполнении отдельных видов учебных заданий требуется эпизодическое руководство со стороны учителя.

Для них также характерны низкие баллы по показателям – восприятие инструкции, руководство при выполнении заданий, исправление ошибок.

Обратимся к анализу результатов обследования мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности, представленном на рисунке 12 и в приложении Н.

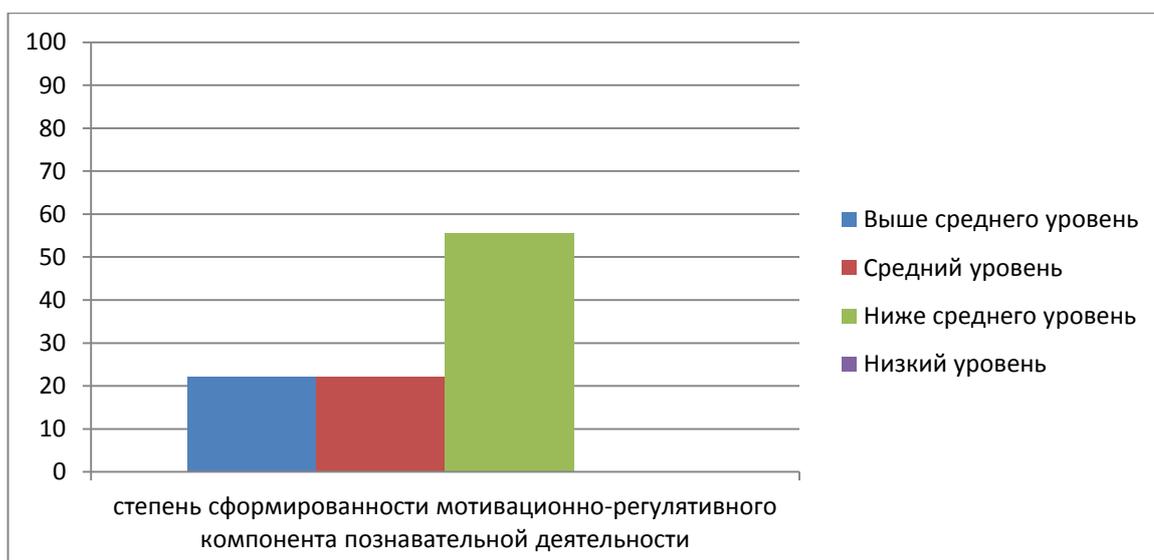


Рисунок12. Распределение испытуемых на группы относительно сформированности мотивационно-энергетического компонента (%).

Как видно из рисунка:

- уровень выше среднего продемонстрировали 2 человека (22,2 %);
- на среднем уровне – 2 человека (22,2 %);
- на уровне ниже среднего - 5 человека (55,5 %).

Для 2 учеников (22,2%) наиболее сформированными оказались показатели: реакция на неудачи и успехи, темп деятельности на уроке, продуктивность деятельности, произвольность поведения.

Наименьшее количество баллов было допущено по следующим показателям:

- работоспособность обучающихся на уроке характеризуется такими признаками как утомляемость, которая появляется только в учебной деятельности, к концу практически каждого урока;

- темп деятельности на уроке у обучающихся в целом выше среднего, снижение может быть обусловлено характерологическими особенностями

У обучающихся оказавшихся на среднем уровне были более сформированы следующие показатели:

1. Продуктивность деятельности на уроке;
2. Работоспособность ребенка на уроке;
3. Уровень работоспособности в сложных, творческих видах работы.

Наименьшее количество баллов было продемонстрировано по показателям: темп деятельности, устойчивость внимания.

Для испытуемых, которые показали уровень ниже среднего, более сохранными являются следующие направления:

1. Устойчивость внимания;
2. Работоспособность ребенка на уроке.

Для испытуемого, продемонстрировавшего низкий уровень успешности, характерны самые низкие баллы по показателям работоспособности на уроке и в творческих заданиях.

Для выявления механизмов дисграфических ошибок, нами проанализированы соответствия между степенью выраженности данного типа дисграфии с одной стороны, и несформированностью неречевых психических процессов с другой. Результаты анализа представлены в таблицах и приложениях (Приложения К, Л, М, Н).

Нами сопоставлена степень выраженности дисграфии на основе замен букв, имеющих графическое сходство (2 этапа исследования) и степень сформированности зрительного восприятия (3 этап, 1 блок). Подробная интерпретация представлена в приложении К.

Дисграфия/ Зрит. воспри	Выше среднего уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Низкий уровень
Выше среднего уровень		22,2 %	44,4%	33,3%
Средний уровень				
Ниже среднего				

уровень				
Низкий уровень				

Как видно из таблицы, у 100% (9 человек) не один из испытуемых не продемонстрировал уровень соответствия между степенью выраженности дисграфии и уровнем сформированности зрительного восприятия. Все 100% испытуемых, допустившие ошибки на замены букв, имеющие графическое сходство, продемонстрировали уровень сформированности зрительного восприятия выше среднего. Таким образом, результаты эксперимента не позволяют интерпретировать ошибки, допущенные на замены букв, имеющие графические сходства, как оптические.

Для подтверждения данного предположения требуется более тщательное обследование зрительного восприятия на большей выборке.

Обратимся к результатам сопоставления степени выраженности дисграфии на основе замен букв, имеющих графическое сходство (2 этап исследования) и степени сформированности кинетической организации движений (3 этапа 2 блок). Подробная интерпретация представлена в приложении Л.

Дисграфия/ Кинет.орг.движ.	Выше среднего уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Низкий уровень
Выше среднего уровень		22,2 %		11,1 %
Средний уровень			22,2%	
Ниже среднего уровень			22,2%	
Низкий уровень				11,1 %

На основе данных, представленных в таблице, мы можем сделать следующие выводы:

У 33,3% обучающихся выявлено полное совпадение уровней, из них 22,2% имеют близкие уровни (ниже среднего уровни), а 11,1% низкие уровни, что позволяет нам интерпретировать замены букв, имеющих графическое сходство, как ошибки, связанные с уровнем нарушения кинетической организации движений.

Подобная интерпретация правомерна также при 22,2% испытуемых, которые продемонстрировали неполное совпадение уровней, но близкие уровни. Для них характерен низкий уровень дисграфии, а уровень кинетической организации средний, поэтому в данном случае мы вправе интерпретировать механизм нарушения письма с кинетической организацией движений.

При этом у 33,3% ошибки не связаны с нарушениями кинетической организацией движений.

22,2% продемонстрировали ярко выраженную диссоциацию при близких уровнях дисграфии на основе замен букв, имеющих графическое сходство и уровень выше среднего кинетической организации движений. Также уровень выше среднего наблюдается у 22,2 % учеников, у которых при этом средний уровень проявлений дисграфических ошибок. Уровень выше среднего говорит нам о достаточной сформированности кинетической организации движений руки, что не объясняет допущенные ошибки.

Таким образом у 55,5 % ошибки замен букв, имеющих графическое сходство, связаны с нарушениями кинетических организаций движений рук, при этом 33,3% не связаны.

Обратимся к результатам сопоставления степени выраженности дисграфии на основе замен букв, имеющих графическое сходство (2 этап исследования) и уровни сформированности регулятивного компонента познавательной деятельности (3 этапа, 3 блок). Подробная интерпретация представлена в приложении М.

Дисграфия/ Регул.комп.	Выше среднего уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Низкий уровень
---------------------------	-----------------------------	--------------------	-----------------------------	-------------------

Выше среднего уровень			11,1 %	
Средний уровень		22,2%		11,1 %
Ниже среднего уровень			33,3%	22,2%
Низкий уровень				

На основе представленных в таблице данных мы можем сделать следующие выводы:

У 55.5 % обучающихся выявлено полное совпадение уровней, из них 22,2% имеют среднюю степень сформированности, а 33.3% ниже среднего уровня, что позволяет нам интерпретировать замены букв, имеющих графическое сходство, как ошибки связанные с уровнем нарушения регулятивного компонента.

Подобная интерпретация правомерна также при 11,1% испытуемых, которые продемонстрировали неполное совпадение уровней, но близкие уровни. Для него характерен низкий уровень дисграфии, а регулятивный уровень средний, поэтому в данном случае мы вправе интерпретировать связь механизма нарушения письма с нарушениями регуляции поведения.

При этом у 33,3% ошибки не связаны с нарушениями регулятивного компонента.

22,2% продемонстрировали ярко выраженную диссоциацию при близких уровнях дисграфии на основе замен букв, имеющих графическое сходство и уровень выше среднего регулятивного компонента. Также уровень выше среднего наблюдается у 22,2% учеников, у которых при этом средний уровень проявлений дисграфических ошибок. Уровень выше среднего говорит нам о достаточной сформированности регулятивного компонента познавательной деятельности, что не объясняет допущенные ошибки.

Таким образом у 77,7 % ошибки замен букв, имеющих графическое сходство, связаны с нарушениями регулятивного компонента, при этом 22,2% не связаны.

Обратимся к результатам сопоставления степени выраженности дисграфии на основе замен букв, имеющих графическое сходство (2 этап исследования) и уровни сформированности мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности (3 этап, 3 блок). Подробная интерпретация представлена в приложении Н.

Дисграфия/ Регул.комп.	Выше среднего уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Низкий уровень
Выше среднего уровень		11,1 %		11,1 %
Средний уровень			11,1 %	11,1 %
Ниже среднего уровень		11,1 %	33,3%	11,1 %
Низкий уровень				

На основе данных представленных в таблице мы можем сделать следующие выводы:

У 33,3 % обучающихся выявлено полное совпадение уровней, что позволяет нам интерпретировать замены букв, имеющих графическое сходство, как ошибки связанные с уровнем нарушения мотивационно-энергетического компонента.

При этом мы должны отметить, что у 44.4% испытуемых не выявлены грубые диссоциации. Данные обучающиеся продемонстрировали неполные, но близкие совпадения уровней:

- у 11,1% уровень мотивационно-энергетического компонента сочетается со средним уровнем дисграфии;
- у 11,1% уровень мотивационно-энергетического компонента выше среднего, при этом средний уровень замен букв, имеющих графическое сходство;
- у 11,1% уровень мотивационно-энергетического компонента ниже среднего, а уровень дисграфии средний;
- у 11,1% уровень мотивационно-энергетического компонента ниже среднего, а уровень замен букв, имеющих графическое сходство низкий.

Таким образом, мы не можем в данном случае интерпретировать связь механизма нарушения письма с нарушениями мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности.

22,2% продемонстрировали ярко выраженную диссоциацию уровней дисграфий и мотивационно-энергетического компонента, что говорит о том, что нарушения письма не связаны с мотивационно-энергетическим компонентом:

- у 11,1% уровень мотивационно-энергетического компонента выше среднего, а уровень замен букв, имеющих графическое сходство низкий.
- у 11,1% уровень мотивационно-энергетического компонента средний, а уровень замен букв, имеющих графическое сходство низкий.

Таким образом у 77,7 % ошибки замен букв, имеющих графическое сходство, связаны с нарушениями мотивационно-энергетического компонента, при этом 22,2% не связаны .

В результате сопоставления степеней сформированности обследуемых компонентов, представленных в приложении О, можно сделать следующие выводы:

У 22, 2% выявлены совпадения уровней (ниже среднего) при обследовании кинетической организации движений рук, регуляторного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности.

У 55,5% обследуемых мы выявили, что уровень регулятивного компонента соответствует уровню мотивационно-энергетического компонента.

У 22,2% учеников наблюдается нарушения регулятивного компонента, вследствие нарушения мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности.

У 22,2% исследуемых мы отмечаем, что регулятивный компонент осложнен мотивационно-энергетическим компонентом познавательной деятельности.

Для испытуемых механизмом ошибок является недостаточная сформированность мотивационно - энергетического компонента, а как следствие, нарушения регулятивного компонента.

Также мы отмечаем и полиморфные нарушения, так как на фоне нарушений мотивационно – энергетического и регулятивного компонента, нарушены и кинетические организации движений рук. 22,2% обучающихся продемонстрировали соответствия уровней (ниже среднего).

Выявленные механизмы дисграфических ошибок должны быть учтены при определении содержания логопедической работы.

2.3. Методические рекомендации, направленные на преодоление дисграфии у обучающихся 3-4 классов с легкой степенью умственной отсталости.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами составлены дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Логопедическая работа должна быть построена с учетом ряда принципов. Необходимо учитывать следующие специальные принципы логопедического воздействия:

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 выявленными нарушениями 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: кинетической организации движений рук 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 этап: его практическое освоение с использованием опор;
- 3 этап: вербализация действия в устной или письменной речи;
- 4 этап: действие проявляется в обобщенном виде без участия внешней речи;

5 этап: 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, также с кинетической организацией движений рук.

Принцип системности - основывается на представлении о речи как о системе достаточно сложной, причем все её компоненты функционируют взаимосвязано. Так, несформированность одного или нескольких компонентов (кинетической организации движений, мотивационно энергетического и регулятивного компонентов) приводят 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.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, мы выявили, что обучающимся требуются занятия по формированию кинетической организации движений рук, мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

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

Повышение мотивации:

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

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.

3. Приемы, направленные на компенсацию недостаточности кинетической организации движений рук.

Цель работы: развитие мелкой моторики рук, а именно умения переключать движения пальцев рук и удерживать статические позы рук. Также развитие мелкой моторики оказывает благоприятное влияние на развитие речи, развитие зрительно-пространственной координации, активизация познавательной и речемыслительной деятельности.

В научно-методической литературе последних лет описаны приемы работы по развитию мелкой моторики у детей с дизартрией (Л.В.Лопатина, Н.В.Серебрякова) [40]. Профессиональная пальчиковая гимнастика очень полезна, разнотипна, но зачастую она скучна для детей. Особый интерес у детей вызывает пальчиковый игротренинг, где педагоги используют мозаику, пластилин, семена, мелкие орешки, камешки, шестигранный карандаш, круглые аптечные резиночки, веревочки, спички, пуговицы, кусочки бумаги, веточки, счетные палочки, толстые нитки [1].

Практика показывает, что в настоящее время, в основном, используются традиционные приемы для развития тонких движений пальцев рук (упражнения на их сгибание и разгибание, сжимание кулачков и лишь изредка нарастание и почти никогда на расслабление, способствующие дополнительному повышению тонуса пальцев рук). Недостаточно используются игры с разнотипными движениями, которые в отличие от игр с симметричными движениями, развивают резервные возможности головного мозга. Мы предлагаем использовать следующие упражнения:

1.«Кулачки».

Упражнение направлено на расслабление мышц рук. Для расслабления мышц рук детям предлагается с силой сжать кулачки и подержать их в таком состоянии,

затем разжать их и дать почувствовать это состояние.

*Руки на столе,
Кулачки сжаты,
Крепко с напряжением
Пальчики прижаты.
Пальчики сильней
Сжимаем,
Отпускаем, разжимаем.
Знайте, девочки и мальчики:
Отдыхают ваши пальчики.*

«Самомассаж рук» .

Является одним из видов пассивной гимнастики. Оказывает общеукрепляющее действие на мышечную систему, повышает тонус, эластичность, сократительную способность мышц и улучшает проприорецептивные ощущения.

Самомассаж тыльной стороны кистей рук.

Кисть и предплечье левой руки расположить на столе. Ребром ладони правой руки имитировать «пиление» по всем направлениям тыльной стороны левой ладони. Тоже – для другой руки.

Самомассаж ладоней.

Фалангами сжатых в кулак пальцев производить движения по принципу «буравчика» на ладони массируемой руки, затем поменять руки.

Самомассаж пальцев рук.

«Теплые ручки» растирать и разминать пальцы рук, идя от кончиков пальцев и обратно.

2. Су-Джоктерапия.

Осуществляет функциональную базу для более быстрого перехода на высокий уровень двигательной активности мышц ладоней. Активизирует работу кинестетических импульсоведущих к коре головного мозга от пальцев рук.

«Массажное кольцо».

Дети поочередно надевают на каждый палец эластичное массажное кольцо и прокатывают по нему, при этом проговаривая потешку или стихотворение пальчиковой гимнастики.

«Массаж Су-Джокшарами».

Дети повторяют слова и выполняют действия с шариком в соответствии с текстом.

*Я мячом круги катаю,
Взад - вперед его гоняю.
Им поглажу я ладошку,
Будто я сметаю крошку,
И сожму его немножко,
Как сжимает лапу кошка,
Каждым пальцем мяч прижму*

3. Кинезиологические упражнения

«Кулак-ребро-ладонь»

Упражнение направлено на развитие умения переключать движения. Развитие межполушарного взаимодействия. Три положения руки на плоскости последовательно сменяют друг друга.

«Лезгинка»

Упражнение направлено на развитие межполушарного взаимодействия, произвольности движений и самоконтроля. Левую руку сжать в кулак, большой палец в сторону, кулак развернут. Выполняется сначала правой рукой, затем левой рукой. Затем двумя руками одновременно.

Лягушка (кулак) хочет (ребро) в пруд (ладошка),

Лягушке (кулак) скучно (ребро) тут (ладонь).

«Ухо – нос - хлопок»

Упражнение направлено на развитие переключаемости движений.левой рукой взяться за кончик носа, а правой рукой за противоположное ухо.

Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, поменять положение рук с «точностью наоборот».

«Ожерелье»

Упражнение направлено на развитие переключаемости движений и межполушарного взаимодействия. Также данный вид упражнения способствует нарастанию темпа выполнения движений. Поочередно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем пальцами к себе. Правой рукой прямой ладонью в горизонтальном положении прикоснуться к мизинцу левой. После этого одновременно необходимо сменить положение обеих рук. Повтор 6-8 раз.

Кисть мы в кулачок сжимаем,

А другую разжимаем.

А потом их поменяем

И лезгинку начинаем.

«Добываемогонь».

Упражнение направлено на развитие межполушарного взаимодействия, произвольности движений и самоконтроля. С напряжением прокатывать палочку между соединенными ладонями.

«Солнышко».

Упражнение направлено на развитие умения удерживать статическую позу. Распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счёт (1-15) или потешку.

Мы ладошки распрямляем,

Пальчики мы расширяем.

Расширяем шире, шире,

Чтоб насолнце походили.

4. Развитие зрительного анализа букв в сенсублизированных условиях.

Определить букву в неправильном положении



Назвать недописанные буквы

о в ч й в а г в с
у а г м л н р п к
т л о т ш и д ц г
з о о ю о н а

ч р q й с е ж
В М У А V Я
Н П с П Н U
б Г . t W W Д
Ж М Т ? ?

В С а r / ч и
ы я й о а п
м в н о - о ö
т ш г н ц д с
з ж о х с з

у к а м с в ц
ю ч q и ф г
т р л л т к ш
г б ж с д о ц

Дописать букву

1. Восстанови письменные буквы. Для этого допиши их элементы (части). Придумай и запиши в тетрадь по два слова, начинающиеся на буквы И, Э, Ю, Я.

у	ч	с	о	ь
х	е	ё	и	й
р	с	л	а	с
г	л	q	с	л

1. Восстанови печатные буквы. Для этого допиши их элементы (части). Придумай и запиши в тетрадь по два слова, начинающиеся на буквы А, О, Е, Ё.

≡	V	Ю	с	о
Г	А	с	ч	л
г	ч	Л	Н	Л
Г	С	У	Г	Л

Развитие умения конструировать буквы.

Показать ребенку написанные элементы букв и предложить написать букву, которая из них получится. Предлагаются элементы как рукописных, так и печатных букв.

- Развитие умения реконструировать буквы.

1) добавляя элементы (например, сделать из буквы «Р» букву «В»);

- 2) уменьшая количество элементов (например, сделать из буквы «Ж» букву «К»);
- 3) изменяя пространственное расположение элементов (например, сделать из буквы «Р» букву «Б»).

Развитие зрительного анализа букв и кинетической организации движений рук.

Подчеркнуть букву, которая повторяется больше трех раз и написать в тетради строчку таких букв

д в з д у д д в у

Таким образом, мы предполагаем, что предложенные нами приемы будут способствовать развитию зрительного восприятия, кинетической организации движений рук, мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

Заключение

Проблема исследования дисграфических нарушений при письме младших школьников, обучающихся в 3-4 классах становится всё более актуальной, исходя из статистических данных образовательной школы, в которой обучаются дети из нашей экспериментальной группы.

Формирование письма у детей начального школьного возраста начинается с побуждения, мотива и задачи и включает в себя ряд операций: анализ звуковой структуры слова, соотнесение выделенной из слова фонемы с определённым зрительным образом буквы, воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Созданием более результативных методов и приёмов работы, направленных на коррекцию дисграфических ошибок письма у детей младшего школьного возраста. Этой проблемой занимались Т.А. Ахутина, Л.С.Волкова, Л.Н.Ефименкова, Р.И. Лалаева, Л.К.Назарова, И.Н.Садовникова, М.Е. Хватцев, которые рассматривали вопрос как о специфических, так и о дисграфических нарушениях письма у детей.

Анализируя литературные источники можно сказать о том, что незрелость или недостаточная сформированность функционирования отдельных участков

мозга, которая впоследствии влечет за собой ошибки на письме, что также связано со слуховой дифференциацией звуков, правильным их произношением, языковым анализом и синтезом, сформированностью лексико - грамматической стороной речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, нарушением кинетической организации движений рук, мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей, степени выраженности и механизмов замен букв, имеющих графическое сходство у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью общеобразовательной школы.

При решении 1 поставленной задачи - анализ научно-педагогической литературы по теме исследования, мы описали психофизиологические основы формирования письма, симптоматику и классификацию дисграфий, а также особенности устной и письменной речи у обучающихся 3-5 классов с легкой степенью умственной отсталости. Опираясь на литературные источники, изученные нами, мы решили 2-3 задачи и таким образом выявили особенности, степень выраженности и механизмы замен букв, имеющих графическое сходство у младших школьников.

В результате сопоставления степеней сформированности обследуемых компонентов, нами выявлено:

У 22,2% выявлены совпадения уровней (ниже среднего) при обследовании кинетической организации движений рук, регуляторного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности.

У 55,5% обследуемых мы выявили, что уровень регулятивного компонента соответствует уровню мотивационно-энергетического компонента.

У 22,2% учеников наблюдается нарушения регулятивного компонента, вследствие нарушения мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности.

У 22,2% исследуемых мы отмечаем, что регулятивный компонент осложнен мотивационно-энергетическим компонентом познавательной деятельности.

Таким образом, у испытуемых механизмом ошибок является недостаточная сформированность мотивационно - энергетического компонента, а как следствие-нарушения регулятивного компонента.

Данная работа позволила составить нам поэтапные методические рекомендации , которые позволят в свою очередь преодолеть дисграфические нарушения как замены букв, имеющих графическое сходство на письме у обучающихся 3-4 классов общеобразовательной школы, тем самым мы решили поставленные нами задачи.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены и гипотеза исследования частично доказана.

Список используемой литературы.

1. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш.учеб.заведений. — 5 –е изд., перераб. и доп. —М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 703 с.
2. Глухов, В.П., Ковшиков, В.А. Основы психолингвистики: пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ, 2005. – 351 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 100000 слов, терминов и выражений. - М.: Мир и Образование, 2016. — 736 с.
4. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 352 с.
5. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2008.– 621 с.
6. Лурия, А.Р. Психологическое содержание процесса письма. Хрестоматия по логопедии. - М.: «Академия», 1997. - С. 326 – 333
7. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: «Наука», 1969. – 597 с.
8. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М.: «Когито – центр», 1998. - С. 126 – 134
9. Глухов, В.П., Ковшиков, В.А. Основы психолингвистики: пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ, 2005. – 351 с.
- 10.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. - СПб.- 2008. - 311 с.
- 11.Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. - 2-е изд. - СПб.: Гиппократ, 2005. - 224 с

- 12.Клейменова, О.А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников // Логопед. - 2014. -№5. - С.88-101
- 13.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
- 14.Корнев, А.М. Нарушения чтения и письма у детей/ А.М. Корнев. - СПб.: Речь,2003.-330с.
- 15.Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. - 2-е изд. - СПб.: Гиппократ, 2005. - 224 с
- 16.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.
- 17.Сиротюк М.В. Смешанная дисграфия – миф или реальность?/ М.В. Сиротюк //Дефектология, 2006.- №2.- С.26-30
- 18.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
- 19.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.
- 20.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
- 21.Обухова, Н. А. Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма
- 22.Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах. – П.: Парадигма, 2015, 216сКорнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. - 2-е изд. - СПб.: Гиппократ, 2005. - 224 с

23. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина.-М.:изд Академии пед наук РСФСР,1961.-312с.
- 24.Лурия, А. Р.Основы нейропсихологии. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ А.Р.Лурия.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
- 25.Гинжун, И. Ю. Формирование навыков звукового и слогового анализа у младших школьников с нарушениями чтения и письма / И. Ю. Гинжун //Школьный логопед, 2004. - №2.- С. 30 – 34.
- 26.Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей/ Л. Г. Парамонова. – Спб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2001. – 286с.
- 27.Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина.-М.:изд Академии пед наук РСФСР,1961.-312с
- 28.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.
- 29.Лурия, А. Р.Основы нейропсихологии. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ А.Р.Лурия.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с
- 30.Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Спб.: Союз, 2011. – 224 с).
- 31.Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. -- М.: Владос, 1997.
- 32.Мамаева, А. В. Формирование умения декодировать информацию в процессе общения у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием / А. В. Мамаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2011. № 3. С 33-41

- 33.Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб.пособие для студентов пед. ин-товпо спец. Педагогика и психология / Т.Б. Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина.- М.: Просвещение, 1989. —223 с.
- 34.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
- 35.Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.
- 36.Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования: учеб. Пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006, 160с.
- 37.Логина Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб.пособие / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004, 208с.
- 38.Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984, 158с.
- 39.Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушением письменной речи: Метод.пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская; Под ред. О. В. Заширинской. - СПб.: Речь, 2005, 176с.
- 40.Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников состертой формой дизартрией : учеб.пособие к спецкурсу / Л. В. Лопатина, Н. В.Серебрякова. – Спб. : 1994. – 116 с.
- 41.Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы: Методическое пособие для учителей-логопедов. — М. : Гном и Д, 2009.

Приложение А

Зна (длина)
 Зна
 Знамой друзьям
 Зна
 Зна в
 Зна с сосной ушла болаша
 Зна ишка. Это болаша
 Зна
 Зна
 Зна из дурма.

Сева

Зна
 Знамой друзьям пошел в лес.
 Зна сосны ушла болаша шужа.
 Зна болаша
 Зна
 Зна
 Зна дурма.

Артем

Диктант
Зима
Зимой друзья поехали в лес. С сосны
упала большая шишка. Это выпрыгнули две
семянки из дупла.

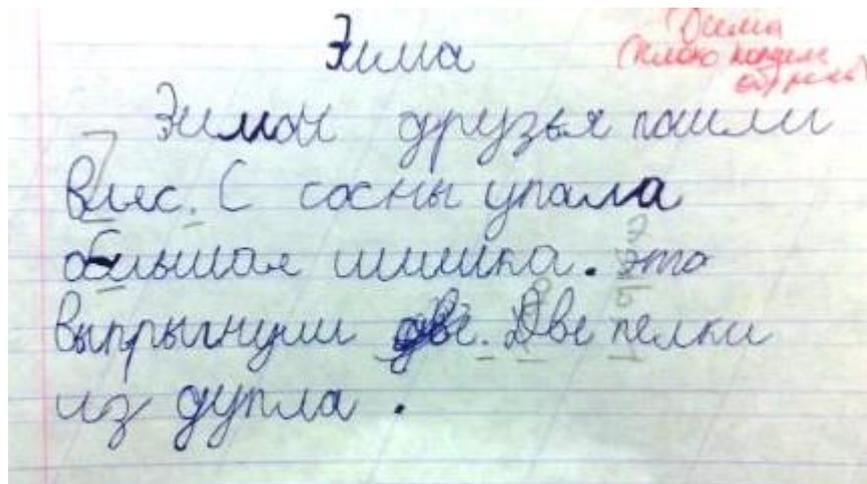
Артем К.

Диктант.
Зима.
Зимой друзья поехали в лес. С сосны
упала большая шишка. Это выпрыгнули
две семяки из дупла.

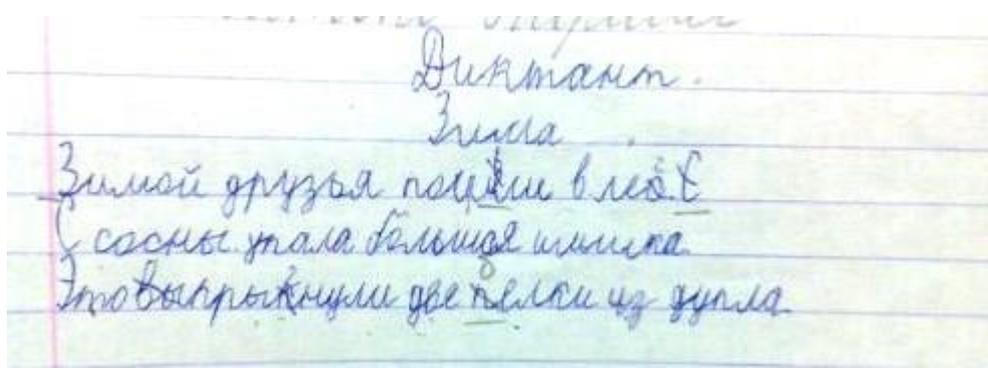
Влад

Зима. Ульяна и
Арина
Зимой друзья поехали в
лес. С сосны упала
большая шишка. Это
выпрыгнули две семяки
из дупла.

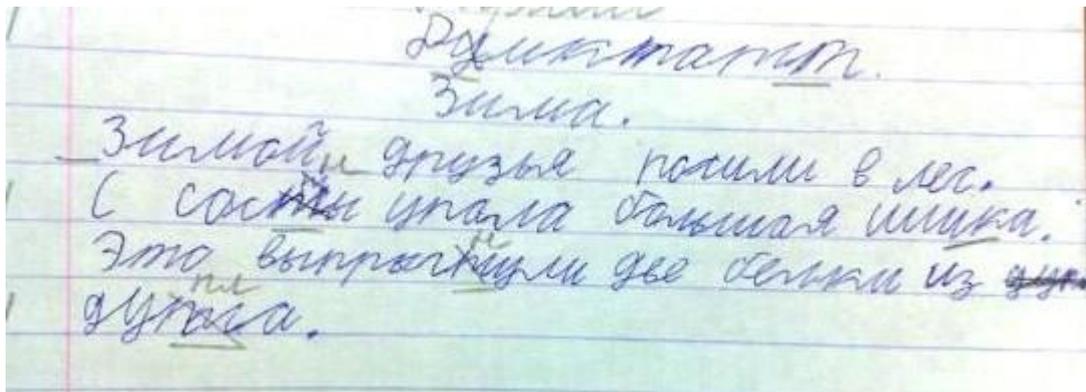
Ульяна



Дима



Кирилл М.



Кирилл Ж.

Диктант.
 Зима.
 Зимой друзья пошли в лес. Сосны
 в урочище большие шишки. Это по-
 ширеши две берки из дупла.

Артем П.

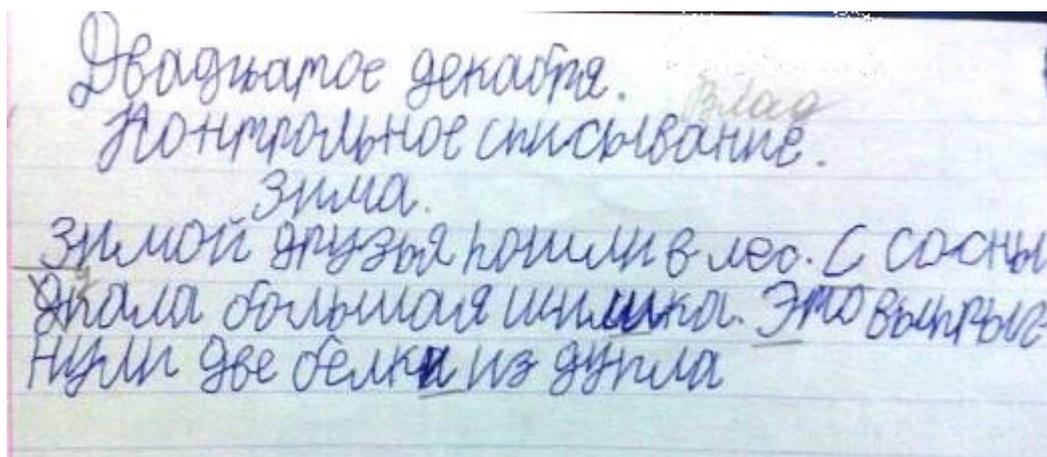
Приложение Б

Зима. Всё
 Зимой друзья пошли в лес.
 Сосны в урочище большие шишки.
 Это выработали две берки из дупла.

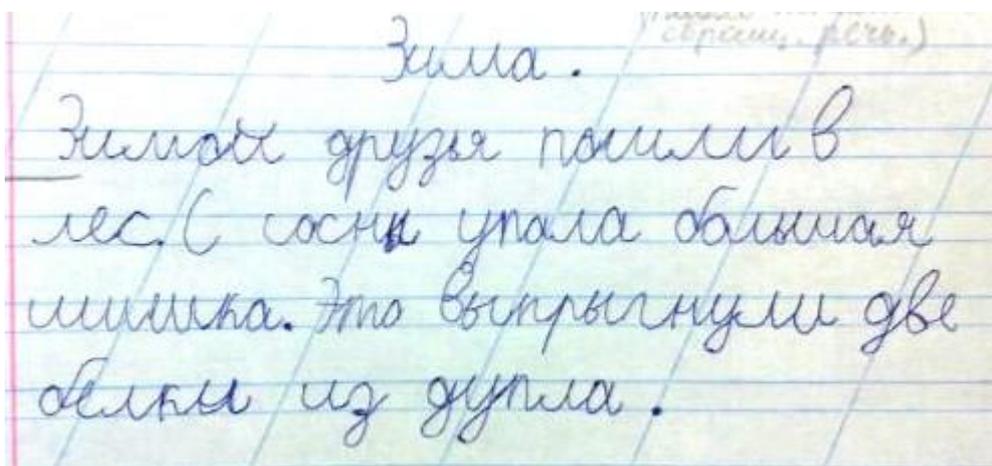
Сева

Двадцатое декабря.
 контрольное списывание.
 Зима.
 Зимой друзья пошли в лес.
 Сосны в урочище большие шишки.
 Это выработали две берки из дупла.

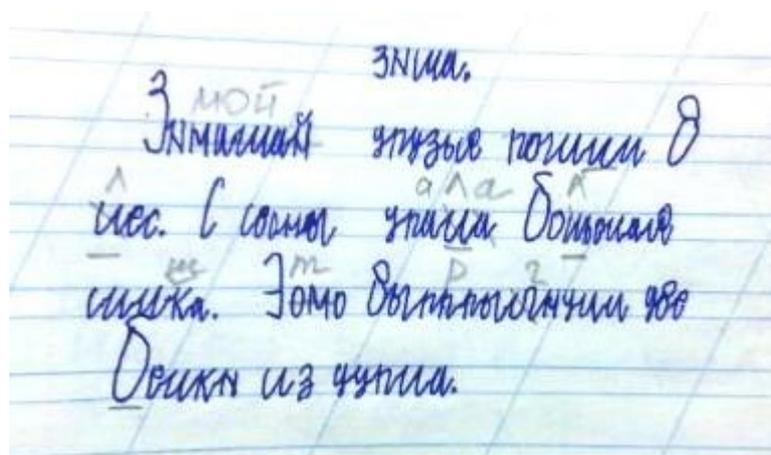
Кирилл Ж.



Влад



Дима



Артем

Двадцатое декабря.
 Контрольное списывание.
 Зима.
 Зимой друзья поехали в лес. С сосны упала
 большая шишка. Это выпрыгнули две
 белка из дупла.

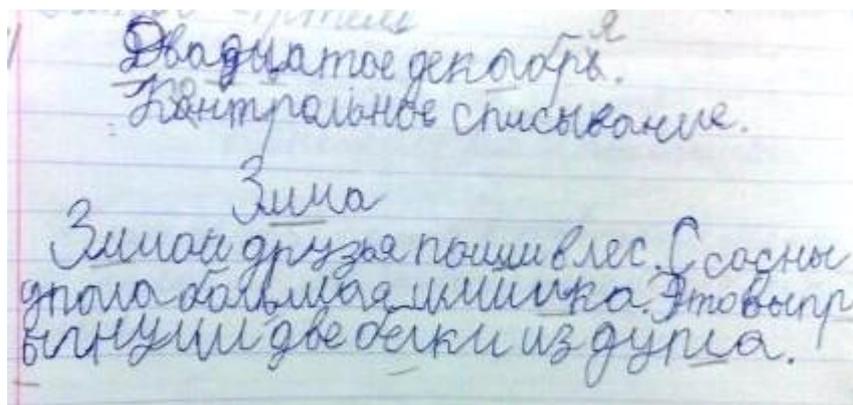
Кирилл М.

* Двадцатое декабря.
 Контрольное списывание.
 Зима.
 Зимой друзья поехали в лес. Сосны -
 упала большая шишка. Это выпрыгнули две
 белки из дупла.

Артем К.

Зима.
 Зимой друзья поехали в
 лес. С сосны упала большая
 шишка. Это выпрыгнули две
 белки из дупла.

Ульяна



Артем П.

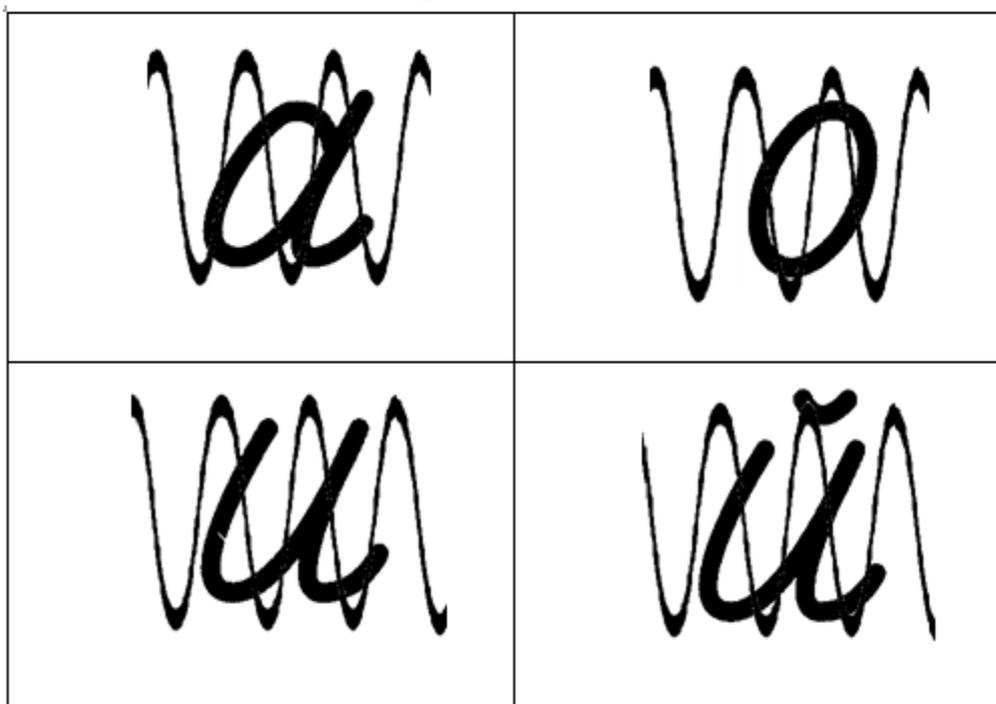
Приложение В

Оптическая дисграфия

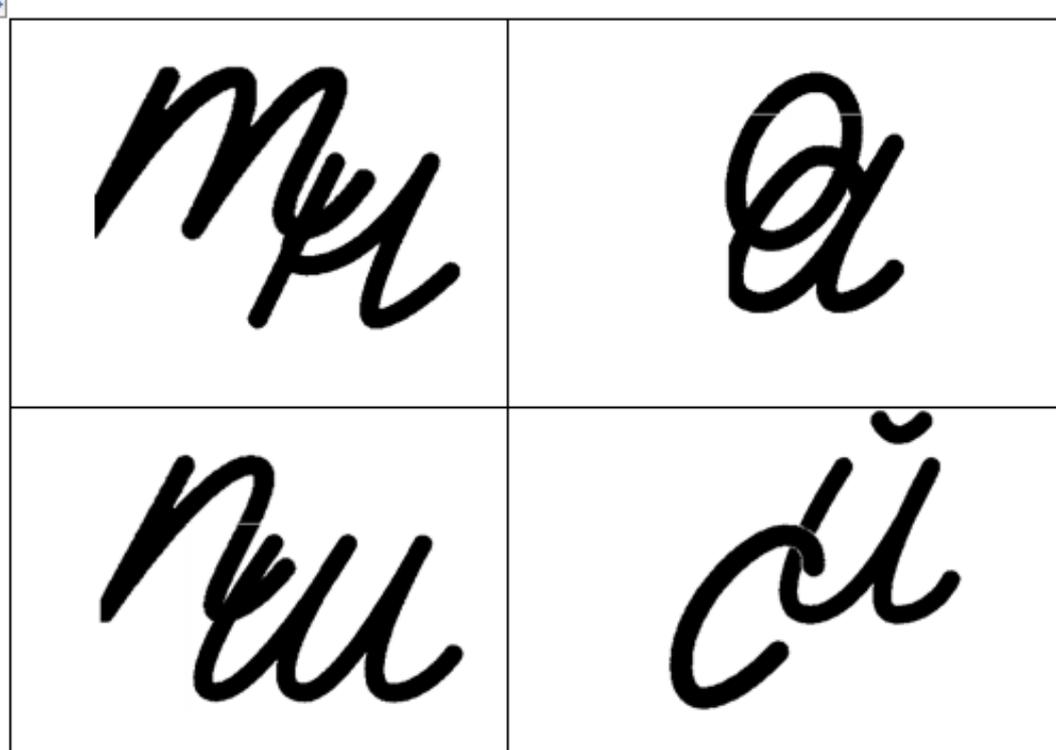
	Замены букв, графически сходных, но отличающиеся дополнительными элементами											зеркально написанные буквы			Неправильное количество элементов букв			Заменившиеся буквы в печатных и	Нерасположение букв	Нерасоединение букв	Нарывы сооты букв	Колвошибок. Диктант	Колвошибок. Списание	Всего ошибок	
	а-о	у-и	п-р	н-п	н-т	д-у	п-т	З-Э	б-в	е-э	б	и	с	ш	и	л									
Артем		1	1	2								4	1		1			ПЕЧ .БВ		+		7	6	13 /4 ур	
Дима	1							1												+		3	1	4/ 2 ур	
Ульяна			1						1	1										+		3	5	8/ 3 ур	
Савелий	1	1	1	1	1	1								1	1	2				+	+	7	6	13 /4 ур	
Кирилл Ж		1				3	5							1	1					+	+	+	7	8	15 /4 ур
Кирилл М							1	2						1	1									5	5/ 2

Влад					1					1								1							+		+	3	4	ур 7/ 3 ур	
Артем П	1	1																								+	+		4	3	ур 7/ 3 ур
Артем К	1	3																								+	+		2	4	ур 6/ 3 ур

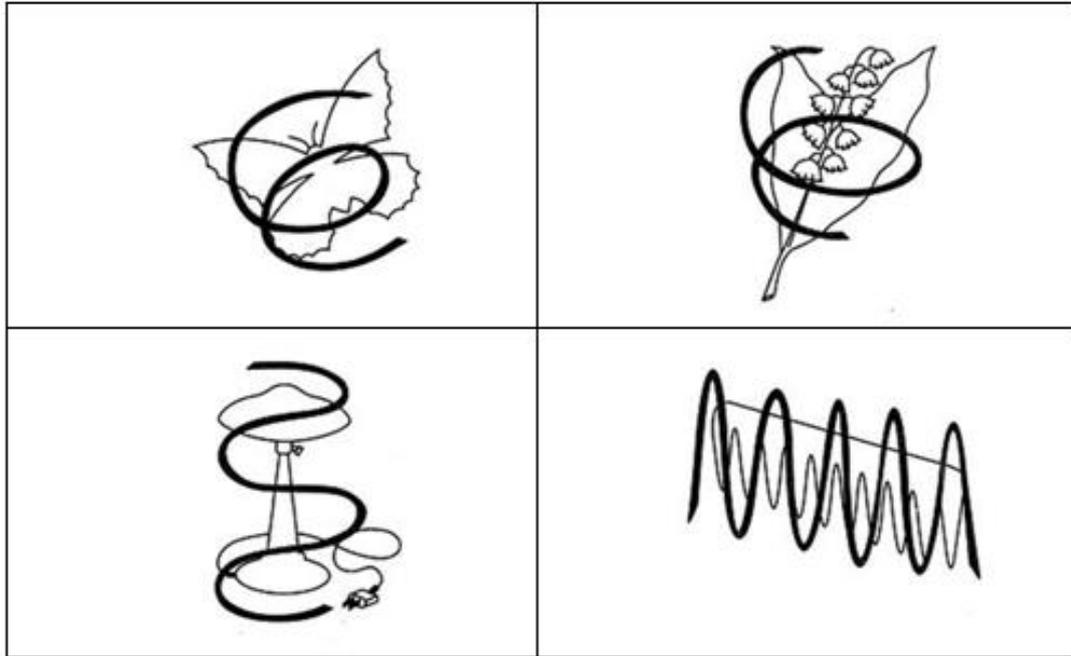
Приложение Г.



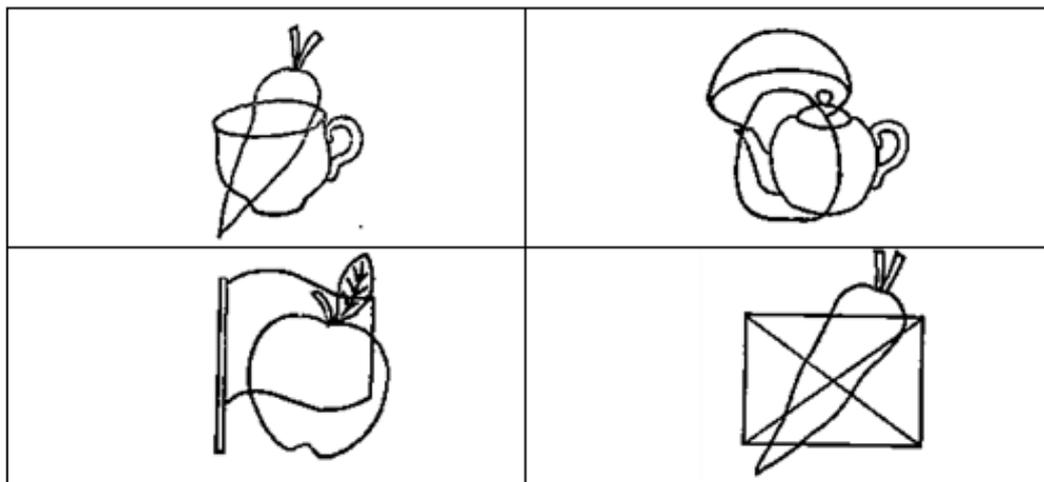
Приложение Д.



Приложение Е.



Приложение Ж.



Приложение З.

Обследование мотивационно - энергетического компонента и регулятивного компонента.

1 серия: 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).

2 серия: 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)⁴³;

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)**

Бальная оценка:

* - в скобках приведены баллы, которым соответствует данный признак.

Приложение К.

Ф.И.О.	Обследование зрительного восприятия
	Процент / уровень
Артем	100%/ Выше среднего уровень
Дима	99%/ Выше среднего уровень
Ульяна	100%/ Выше среднего уровень
Савелий	99%/ Выше среднего уровень

Кирилл Ж	100%/ Выше среднего уровень
Кирилл М	100%/ Выше среднего уровень
Влад	100%/ Выше среднего уровень
Артем П.	97%/ Выше среднего уровень
Артем К.	100%/ Выше среднего уровень

Приложение Л.

Ф.И.О.	Обследование кинетической организации движений рук
	Процент / уровень
Артем	75% / Средний уровень
Дима	75%/ Средний уровень
Ульяна	86%/ Средний уровень
Савелий	46%/ Низкий уровень
Кирилл Ж	92%/ Выше среднего уровень
Кирилл М	83%/ Средний уровень
Влад	58%/Ниже среднего уровень
Артем П.	79%/ Средний уровень
Артем К.	71%/ Ниже среднего уровень

Приложение М.

Ф.И.О.	<u>Обследование регулятивного компонента познавательной деятельности.</u>
	Процент / уровень
Артем	74%/ Ниже среднего уровень
Дима	84%/ Средний уровень
Ульяна	74%/ Ниже среднего уровень
Савелий	79%/ Средний уровень
Кирилл Ж	74%/ Ниже среднего уровень
Кирилл М	79%/ Средний уровень
Влад	68%/ Ниже среднего уровень
Артем П.	100% / Выше среднего уровень
Артем К.	53%/ Ниже среднего уровень

Приложение Н.

Ф.И.О.	<u>Обследование мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности</u>
	Процент / уровень
Артем	68%/ Ниже среднего уровень
Дима	53%/ Ниже среднего уровень
Ульяна	68%/ Ниже среднего уровень
Савелий	84%/ Средний уровень
Кирилл Ж	100%/ Выше среднего уровень
Кирилл М	100%/ Выше среднего уровень
Влад	74%/ Ниже среднего уровень
Артем П.	79%/ Средний уровень
Артем К.	53%/ Ниже среднего уровень

Приложение О.

Имя	Дисграфия	Обследование зрительного восприятия	Обследование кинетических организаций движений рук	Обследование регулятивного компонента познавательной деятельности	Обследование мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности.
Артем	Низкий уровень	Выше среднего уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Ниже среднего уровень
Дима	Средний уровень	Выше среднего уровень	Средний уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень
Ульяна	Ниже среднего уровень	Выше среднего уровень	Средний уровень	Ниже среднего уровень	Ниже среднего уровень
Савелий	Низкий уровень	Выше среднего уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень
Кирилл Ж	Низкий уровень	Выше среднего уровень	Выше среднего уровень	Ниже среднего уровень	Выше среднего уровень
Кирилл М	Средний уровень	Выше среднего уровень	Средний уровень	Средний уровень	Выше среднего уровень
Влад	Ниже среднего уровень	Выше среднего уровень	Ниже среднего уровень	Ниже среднего уровень	Ниже среднего уровень
Артем П.	Ниже среднего уровень	Выше среднего уровень	Средний уровень	Выше среднего уровень	Средний уровень
Артем К.	Ниже среднего уровень	Выше среднего уровень	Ниже среднего уровень	Ниже среднего уровень	Ниже среднего уровень