

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ
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

ОГОРОДНИКОВА ВЕРОНИКА ОЛЕГОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ
НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-3
КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

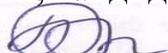
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

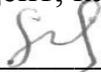
Заведующий кафедрой

доцент, кандидат пед. наук Беляева О.Л.



Научный руководитель

доцент, кандидат пед. наук Мамаева А.В.



Дата защиты

Обучающийся

Огородникова В.О.



Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	8
1.1. Психологическая структура и предпосылки к формированию навыка письма.....	8
1.2. Понятие «Дисграфия». Классификации дисграфии.....	13
1.3. Особенности проявления дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития.....	18
1.4. Анализ существующих подходов по проблеме диагностики и коррекции дисграфии на основе нарушения языкового анализа.....	22
Выводы по главе I.....	29
ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	31
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	37
2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушения языкового анализа у обучающихся 2-х – 3-х классов с задержкой психического развития.....	51
Выводы по главе II.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	68

Введение

Актуальность. Проблема изучения и коррекции расстройств письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития в настоящее время является одной из актуальных задач в логопедии. Из года в год число обучающихся в младшей школе с различными видами дисграфий увеличивается.

Младшие школьники составляют большую часть обучающихся, имеющих нарушения письменной речи. По подтвержденным данным специалистов (педагогов, логопедов, психологов) на конференции «Чтение в цифровую эпоху» в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина дисграфией страдают 37% обучающихся в младших классах.

Авторы, такие как Р.Е. Левина, И.К. Колповская, М.Е. Хватцев, Л.Ф. Спирина, Р.И. Лалаева, О.А. Токарева, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова, отмечают, что дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза является наиболее распространённой у обучающихся младших классов. Данный вид дисграфии проявляется в пропусках или добавлениях лишних букв, слогов, дети разбивают слова на части, слитно пишут предлоги с другими словами, не определяют границы предложений.

У детей с задержкой психического развития нарушается или задерживается развитие всех сторон речи, в связи с чем возникают трудности в процессах звукового анализа и синтеза, анализа на уровне предложений и уровне текста, что обуславливает появление дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза. Ошибки носят стойкий, специфический характер, проявляются чаще в усложненных вариантах заданий на сложном речевом материале.

В настоящее время эффективным средством при коррекции дисграфии является использование компьютерных технологий. Так как у детей-дисграфиков часто возникает напряжение, нежелание заниматься в процессе письменной деятельности, использование компьютерных технологий помогает в решении данных проблем, не превращая урок в бесконечное

списывание. Работа с компьютером привлекает ребенка, чем вызывает положительный эмоциональный настрой, что является мотивацией на получение новых знаний.

В создании интерактивных упражнений поможет конструктор LearningApps, который позволяет с оптимизацией временных затрат и учетом специфики конкретных детей и обучающихся конкретного класса разработать упражнения с учетом индивидуального и дифференцированного подходов.

Проанализировав литературу по теме нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития, нами был сделан вывод, что дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза достаточно распространена в связи с несформированностью способности к анализу речевого потока. В работе по преодолению дисграфии является наиболее эффективным использование не только традиционных классических упражнений, а также использование компьютерных технологий.

Проблема исследования состоит в ответе на вопрос: каковы особенности проявления дисграфии на основе нарушения языкового анализа у обучающихся вторых - третьих классов с задержкой психического развития

Объект исследования: нарушения письменной речи у обучающихся вторых – третьих классов с задержкой психического развития.

Предмет исследования: особенности проявления дисграфии на основе нарушений языкового анализа у обучающихся вторых – третьих классов с задержкой психического развития.

Цель: выявить особенности проявлений дисграфии на основе нарушений языкового анализа у обучающихся вторых-третьих классов с задержкой психического развития и составить дифференцированные методические рекомендации по коррекции данной дисграфии.

Гипотеза:

Мы предполагаем, что у младших школьников с задержкой психического развития дисграфия на основе нарушений языкового анализа и синтеза будет проявляться в ошибках на определение границ предложений, раздельном написании частей слов, слитном написании слов, пропусках, перестановки, добавлении букв.

Задачи:

1. Определить степень разработанности проблемы проявления дисграфии на основе нарушения языкового анализа у обучающихся с задержкой психического развития в психолого-педагогической, логопедической литературе.

2. Выявить особенности проявления ошибок языкового анализа в диктантах, а также в устных и письменных пробах на языковой анализ.

3. Составить дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых – третьих классов с задержкой психического развития.

Методологическая и теоретическая основы исследования:

1. Современные представления о письме как о сложной функциональной системе, имеющей многоуровневое строение (Т.В. Ахутина, Л.С. Волкова, Л.С. Выгодский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев).

2. Положение общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития и комплексном подходе к его изучению (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выгодский, А.И. Леонтьев, А.Р. Лурия).

3. Положение о психофизиологических механизмах процесса письма (Л.С. Волкова, А.Р. Лурия, А.Н. Корнев).

4. Положения об ориентировке на зону ближайшего развития, а также подходы к диагностике и коррекционной работе. (А.Р. Лурия, А. Н. Корнев, О. Б. Иншакова, И. Н. Садовникова)

Методы исследования:

1. Теоретический метод: анализ научно - педагогической, логопедической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирический метод: изучение медицинской, психолого-педагогической документации, беседы с учителями, наблюдение за работой обучающихся, изучение письменных работ, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

База и выборка исследования: Исследование проводилось в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя школа №65» г. Красноярска. Экспериментальная группа была сформирована из 10 обучающихся вторых – третьих классов с задержкой психического развития. При комплектации учитывалось: программа обучения (АООП для детей с ЗПР (Вариант 7.2)), наличие стойких, специфических ошибок языкового анализа.

Исследование проводилось в 3 этапа:

1 этап: Анализ литературы по проблеме дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся с задержкой психического развития, формулирование целей, задач, предмета и объекта исследования. – Сентябрь 2019 г.

2 этап: Набор экспериментальной группы, составление методики констатирующего эксперимента, проведение констатирующего эксперимента. – Октябрь – Ноябрь 2019 г.

3 этап: Качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента, разработка методических рекомендаций. – Февраль –Апрель 2020 г.

Теоретическая значимость: уточнены имеющиеся научные представления об особенностях нарушения языкового анализа у младших школьников с задержкой психического развития в устной и письменной речи, что позволило разработать более качественные способы диагностики и коррекции нарушений письменной речи.

Практическая значимость: Составлены методические рекомендации по преодолению нарушений языкового анализа у обучающихся вторых –

третьих классов с задержкой психического развития, которые могут быть использованы в коррекционной работе, как учителем-логопедом, так и учителем русского языка.

Описание структуры ВКР: выпускная квалификационная работа включает в себя введение, двух глав исследования, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСТРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.

1.1 Психологическая структура и предпосылки к формированию навыка письма.

В современной российской логопедии и психологии письменная речь рассматривается, как осознанная форма речевой деятельности. Взаимодействие этих психических процессов при образовании букв подтверждается историей его развития, а также распадением письма при повреждениях головного мозга, которые вызывают нарушение нескольких психических функций, взаимодействие которых является основой для формирования навыка письма.

Отечественные психологи занимались изучением развития навыков письма. Так Л.С. Выготский в своих психологических исследованиях обращал внимание на то, что ребенка учат выводить буквы и составлять из них слова, а не письменной речи. Эта проблема существует в современной школе в настоящее время: большое внимание уделяется обучению шаблонно выводить буквы, а не письменной речи.

Цветкова Л.С. [36] в своих исследованиях сформулировала пять психологических предпосылок к формированию письменной речи:

Первым условием является сохранность, сформированность, а также свободное владение устной речью, а также сюда относится способность к аналитико-синтетической деятельности.

Вторая предпосылка предусматривает сформированность разных видов восприятия, ощущений и знаний, а также их взаимодействия, пространственного восприятия и представлений, а именно зрительно-

пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знаний и ощущений схемы тела.

Третьей предпосылкой является сформированность двигательной сферы. Сюда относятся развитие тонких движений, предметные действия, то есть различные виды праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и т.д.

Четвертая предпосылка - сформированность у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при последовательном переходе от действий с конкретными объектами к действиям с абстракциями.

Пятая предпосылка заключается в сформированности общего поведения, т.е. саморегуляции, регуляции, контроля над мотивами поведения, действиями, намерениями.

Эти предпосылки обязательны для правильного формирования навыков письма.

Их важность особенно отчетливо видна при патологиях: если какие-то из предпосылок не сформированы, то навыки письма не развиваются в той степени, в которой они должны.

Как отмечают психологи Ананьев Б.Г. и Анохин П.К. [1] процесс письма сложен и возможен только при совместной работе ряда мозговых зон (нижняя лобная, нижняя теменная, височная и затылочная зоны коры левого полушария головного мозга). Каждая зона отвечает за свою составляющую формирования и протекания. Иначе говоря, процесс письма будет возможным, при условии, что все взаимосвязанные участки мозга могут в полной мере участвовать в этом процессе. Если какая-то из зон повреждается в результате каких-то из причин (недоразвитие, разрушение), то при развитии процесса письма отмечается отклонение от нормы. Зоны головного мозга отвечают за различные функции организма. Височная область левого полушария отвечает по анатомическим и клиническим исследованиям за слуховые ощущения и слуховой анализ. Затылочная зона, по данным исследования Павлова И.П., это аппарат визуального анализа и

синтеза. Передние отделы мозга связаны с организацией потока движений во времени, сохраняют двигательные навыки и организуют сложные целевые действия. Теменная область отвечает за анализ ощущений, поступающих с поверхности кожи и мышц, за положение тела в пространстве [25].

Изучая процесс письма, А.Р. Лурия [24] выделил несколько специальных операций входящих в его состав:

- Анализ звукового состава слова, которое должно быть написано. Из потока звуков, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, сначала выделяется звук с которого начинается слово, а далее выделяются последующие звуки в нужном слове. В определении последовательности и характера звуков важную роль играет проговаривание. Проговаривание играет особо важную роль на этапах овладения навыком письма. Оно помогает определить характер звука, отличить его от сходных звуков, а также определить последовательность звуков в слове.

- Соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы. Ученый указывает, что выделенные фонемы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая в дальнейшем будет написана. Перешифровка звуков речи в буквы не вызывает особых трудностей в том случае, если предварительный звуковой анализ был проведен в достаточной степени. Для дифференциации графически сходных букв должен быть достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, а также пространственных представлений.

- Моторная операция процесса письма - воспроизведение зрительного образа буквы с помощью движений руки. Одновременно с движением руки происходит кинестетический контроль. По мере написания букв кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем и чтением написанного. В основе процесса письма в норме лежит достаточный уровень сформированности таких процессов как: слуховая дифференциация звуков, правильное их произношение, языковой анализ и синтез. Сформированность

лексико-грамматической стороны речи, зрительный анализ и синтез, пространственные представления.

В онтогенезе развитие навыка письма осуществляется по законам, определяющим последовательное взаимосвязанное всестороннее развитие всех его сторон: координации, которая происходит между глазом и рукой, слухом и голосом [2].

На определенном этапе развития речи у ребенка возникают трудности с произнесением звука, и ребенок меняет его на другой, похожий по звуку и артикуляции. Но разница между звуком, который издает ребенок, и правильным звуком (который должен звучать) значительна. По этой причине ребенку необходимо искать более совершенный артикуляционный уклад. В поиске звука, похожего на правильный, включается слуховой анализатор, с помощью которого ребенок в процессе поиска приближается к искомому звуку, при всем при этом ведущую роль играет речедвигательный аппарат. Когда фонетическая сторона речи полностью сформирована, слуховой анализатор начинает функционировать самостоятельно.

В процессе развития навыков письма к слуховому и речедвигательному анализатору добавляются зрительный и двигательные компоненты. Таким образом, все четыре компонента очень важны для правильного формирования и развития навыка письма. [6]

Профессор Бернштейн Н.А., посвятивший много работ физиологии движений, не обошел стороной и формирование двигательного письменного навыка.

Он отметил, что акт письма, когда он уже представлен в сформированном виде, включает в себя ряд факторов:

- общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;
- вибрационная иннервация мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;
- осуществление округлости движения и его временного (ритмического) рисунка;

-реализация начертательной стороны письма (контуры букв и то, что составляет неотъемлемую часть почерка).

В процессе письма большую роль играют: умелое удержание и удержание пишущего инструмента, осуществление перемещения наконечника пишущего инструмента по поверхности бумаги вдоль реальных или воображаемых линий и т. д.

Предпосылками к овладению навыком письмам служат:

- достаточный уровень развития устной речи, умение произвольно владеть устной речью, умение производить звуковой анализ слова.
- сформированность пространственного восприятия.

Существенные замечания исследователя получили этапы формирования навыка письма у школьника:

Первым этапом овладения навыком письма является крупное начертание букв. Причиной является грубая пространственная координация и разница между движениями пишущего наконечника и написанием букв. Циклографические исследования в этом направлении показали, что чем больше буква, тем меньше разница между движениями пишущего наконечника и движениями самой руки, то есть перешифровка более доступна.

Второй этап овладения навыками письма - уменьшение размера букв. Этот процесс происходит, когда перешифровка осваивается, когда ребенок начинает сначала переносить зрительный, а затем проприоцептивный контроль.

Третий этап овладения навыком письма - овладение письмом по линейки. Движение предплечья, ведущее пишущий инструмент вдоль линии, постепенно переходит от компетенции визуального контроля к области проприоцепции. Тогда ровное расположение и направление строк доступно уже на бумаге без специально созданных строк и линий.

Четвертый этап овладения навыком письма - овладение собственно скорописью. На этом этапе осваивается правильное распределение нажима на

пишущий предмет. Настоящее скорописное письмо развивается только после длительной практики и проявляется в отличной форме, даже когда ученик заканчивает школу.

Таким образом, отметим, что развитие письменной речи является очень сложным и длительным процессом, в результате которого ребенок овладевает скорописью. При повреждении каких-либо зон коры головного мозга нарушается процесс мышления, а следственно и аналитическая деятельность, так как она является одной из операций мышления.

1.2 Понятие «Дисграфия». Классификации дисграфий.

В современной логопедии существует несколько определений понятия «Дисграфия». Общепринятым считается определение, предложенное Р.И. Лалаевой: «Дисграфия - это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма».

А.Н. Корнев [17] определяет дисграфию как стойкую неспособность овладения навыками письма по правилам графики, не смотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений слуха и зрения.

И. Н. Садовникова [29] рассматривает дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок.

В большинстве случаев дисграфия проявляется в структуре сложных нервно-психических и речевых расстройств. В тяжелых случаях дисграфия может проявляться у детей: с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с минимальной мозговой дисфункцией, а также у детей с нарушением зрения, слуха и при детских церебральных параличах.

Дисграфия проявляется в ошибках стойкого характера не связанных с незнанием или неумением применять орфографические правила.

В соответствии с современной логопедической теорией Р.И. Лалаева [19] определяет следующие особенности дисграфических ошибок:

- Ошибки имеют стойкий, специфический характер;
- Ошибки многочисленные, повторяющиеся, сохраняются длительное время;
- Ошибки связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять фонематический анализ и синтез.

В современной науке существует много подходов к классификации дисграфий. Многие исследователи, такие как О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова занимались изучением механизмов нарушения письменной речи и предлагали разные подходы к классификации дисграфий.

Так в основе классификации О.А. Токаревой лежит нарушение анализаторных процессов письма. Автор выделяют три формы дисграфии: акустическая, оптическая, моторная.

В свою очередь, Р.Е. Левина предлагает классификацию, в основе которой лежит нарушение психологических механизмов. Она выделяет: 1. Дисграфия на основе нарушенного зрительного восприятия; 2. Дисграфия вследствие нарушенного слухового восприятия; 3. Дисграфия на основе нарушений речедвигательного анализатора; 4. Дисграфия на основе нарушений психической активности.

И.Н. Садовникова классифицирует дисграфии по симптоматике т.е. в зависимости от уровня ошибок, выделяет такие виды ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова, ошибки на уровне предложения.

Наиболее распространённой и общепринятой считается классификация разработанная сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена, в основе которой лежит несформированность определенных процессов письма.

В данной классификации выделяют такие виды дисграфии:

- Артикуляторно-акустическая;
- На основе нарушенного фонемного распознавания;
- На почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- Аграмматическая;
- Оптическая;

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом походит на выделенную М.Е. Хватцевым дисграфию на почве расстройств устной речи.

В основе этой дисграфии лежит отображение неправильного произношения на письменной речи, опора на неправильное проговаривание. Опираясь на неправильное произношение звуков, ребенок переносит его на письмо.

Дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам в устной речи. Возможно, что после устранения замены букв в устной речи, на письме замены сохраняются, это связано с несформированностью достаточной опоры на правильную артикуляцию при внутреннем проговаривании.

2. Дисграфия на основе нарушенного фонемного распознавания (дифференциации фонем). О.А. Токарева выделяет ее как – акустическая дисграфия, М. Е. Хватцев определяет как – дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. По традиционной терминологии – это акустическая дисграфия.

Симптоматика: замены букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются такие группы звуков как: свистящие и шипящие, звонки и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав, а также наблюдаются

замены по твердости-мягкости. Частыми ошибками на письме являются замены гласных звуков даже в ударном положении. В тяжелых случаях смешиваются звуки далекие артикуляторно и акустически. При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, остается нормированным.

3. Дисграфия на почве нарушенного языкового анализа и синтеза. А.Н. Корнев обозначает ее как дисграфию, обусловленную нарушением языкового (метаязыкового) анализа-синтеза. Более детально данная дисграфия представлена в работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Д. И. Орловой, Г. В. Чиркиной.

В основе дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажении структуры слова и предложения.

Характерными ошибками являются:

- Пропуски согласных при стечении (диктант — «дикат», школа— «кола»);
- Пропуски гласных (корова — «крова», леса — «лса»);
- Перестановка букв (дрова — «рдова», трон — «ртон»);
- Добавление букв (скакали — «сакакали»);
- Пропуски, добавление, перестановки слогов (тарелка — «талка», стакан — «ката»);
- Слитное написание слов в предложении (мы пошли в лес — «мыпошливлес»);
- Ошибки деления текста на предложения, определение предложений по смысловому порядку.

Наиболее сложной формой языкового анализа и синтеза является фонематический анализ, вследствие чего, будут звуко-буквенные искажения структуры слова.

Как было уже сказано Корнев А.Н. относит данный вид дисграфии к метаязыковым. У обучающихся с такой дисграфией нарушаются не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (звук, слог, слово, предложение) и анализом устных высказываний на эти условные единицы. В основе данной дисграфии лежит несформированность навыка анализа и синтеза, который является формой интеллектуальной деятельности.

4. Аграмматическая дисграфия. (Широко представлена в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева).

Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Данный вид дисграфии проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития.

В связной письменной речи у детей обнаруживаются большие сложности в установлении логических и языковых связей между предложениями, следовательно, последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, при этом нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями, а также наблюдаются грубые нарушения последовательности слов, в частности пропуски значимых членов предложения, ошибки в словоизменении (рассогласованность в роде, числе, падеже), ошибки в словообразовании (замена приставок, суффиксов). Неправильное употребление окончаний, некоторых приставок, суффиксов, а также предлогов, нарушение согласования в предложении.

5. Оптическая дисграфия.

Данный вид дисграфии связан с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Данная дисграфия проявляется в заменах и искажениях букв на письме. В большинстве случаев

заменяются графически похожие рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш), включающие 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 и неправильно расположенные элементы.

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

Таким образом, существуют несколько вариантов определения понятия «дисграфия», но все авторы сходятся в одном – дисграфические ошибки носят специфический характер. А также существуют большое количество классификации, в основе которых лежат различные нарушенные механизмы.

1.3 Особенности проявления дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития.

Нарушение письменной речи у обучающихся с задержкой психического развития является одним из ведущих речевых нарушений, встречающихся у детей данной категории. Многочисленность нарушений письма и тяжесть структуры дефекта при задержке психического развития свидетельствуют о важности и актуальности проблемы изучения проявления дисграфии у детей с задержкой психического развития.

В современной психологии и логопедии существует множество определений понятия «задержка психического развития». Данный термин предложила Г.Е. Сухарева. Так же этого термина придерживались С.С. Мнухин, М.С. Певзнер, Т.В. Власова и др.

В настоящее время определение термина «задержка психического развития», предложенное В.В. Лебединским, является

общеупотребительным. Под задержкой психического развития он понимает замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах.

Ученые В.А. Ковшикова, И.А. Смирнова, Е.А. Логинова, Р.Д. Триггер в своих работах, посвященных состоянию речи у детей с задержкой психического развития, отметили, что нарушения письма у них могут быть связаны с замедленным установлением межанализаторных связей, сниженным темпом протекания мыслительных операций (особенно операций анализа и синтеза), нарушениями устной речи, специфичностью зрительного восприятия.

Данные о распространенности дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития неоднозначны. Так, по данным Ю.Г. Демьянова и В.А. Ковшикова среди нарушений речи у обучающихся данной категории дисграфия встречается достаточно часто. По итогам обследования, проведенного этими авторами, дисграфия была обнаружена у 25 обучающихся с задержкой психического развития из 40. При этом у 7 детей исследователи выявили какой-либо один вид дисграфии (по классификации кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена), у 18 детей отмечалась смешанная по видам дисграфия. Исследования В. А. Ковшикова подтвердили большое количество нарушений письменной речи у детей с задержкой психического развития. Так, у 14 из 20 обследованных детей наблюдалась какой-либо из видов дисграфии и дисграфии смешанного вида.

Причины и патологические механизмы дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития рассматриваются разными авторами по-разному. Несмотря на это, противоречий в их исследованиях нет. Каждый подход в понимании происхождения нарушений письма у этой категории детей дополняет предшествующие и вносит свой вклад, тем самым дополняя представление о дефекте.

Большинство авторов отмечают, что дисграфия положительно коррелирует с дефицитом многих психических функций и процессов у детей

с задержкой развития. Так, Ю. Г. Демьянова и В. А. Ковшикова в своей работе предполагают, что расстройства письма у обучающихся с задержкой психического развития обусловлены в большей степени недостаточностью внимания, зрительного гнозиса, памяти, а также сукцессивных процессов. Недостаточная сформированность данных функций затрудняет формирование функции последовательного рядообразования, являющуюся важной для процесса письма. А также, недостаточность развития отдельных сторон зрительных и слуховых функций, избирательная неполноценностью сложных форм анализа и синтеза структуры слов и предложений, нарушения мнестических процессов приводят к проявлению дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

Характеризуя проявления трудности в овладении навыком письма детьми с задержкой психического развития, Е.А. Логинова отмечает следующие виды типичных ошибок, которые обучающиеся допускают в письменных работах:

1. Замены и смешения букв, обусловленные сложностями их запоминания. В основе механизма нарушения может лежать недостаточность разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной).

2. У обучающихся возникают трудности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную.

3. Затруднения звуко-буквенного анализа и синтеза вызывают характерные для детей с задержкой психического развития ошибки в виде пропуска гласных букв.

4. Обучающиеся с задержкой психического развития не умеют обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что обуславливается неполноценностью анализа языковых единиц.

И.Н. Садовникова выделяет три группы ошибок: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения.

К ошибкам на уровне буквы и слова относятся ошибки, вызванные несформированностью звукового анализа. Проявляются в виде пропусков, добавление, перестановка букв или слогов. Так же будут наблюдаться perseverации и антиципации

К ошибкам на уровне слова относятся раздельное написание частей слов, а также слитное написание служебных слов, наблюдаются ошибки смещения границ слов, нарушения звукового анализа – контаминации слов, то есть объединение слогов из различных слов.

К ошибкам на уровне предложений относятся ошибки в отсутствии обозначения начала и конца предложения, а также в нарушении связи слов в предложении и неверном употреблении предлогов.

По данным Е.А. Логиновой, характерным для обучающихся с задержкой психического развития является медленный темп письма, быстрая утомляемость, несоблюдение размера графических элементов (наличие микро- или макрографии). Такие виды ошибок встречаются на первых этапах обучения в работах всех детей. Данные ошибки приобретают стойкий характер в случае нарушений формирования навыка письма.

По мнению разных авторов, причинами нарушения письма могут быть:

- Дефекты устной речи, проявляющиеся в большом количестве ошибок, обусловленных неполноценностью фонематического анализа, недостаточной сформированностью лексико-грамматического строя речи (Мальцева Е.В)

- Недоразвитие эмоциональной сферы, повышенная истощаемость, неустойчивость внимания, негрубая недостаточность кинетических и кинестетических основ движения и действий, фонематического слуха и зрительно-пространственного восприятия (Марковская И.Ф).

- Недостаточная физиологическая, психологическая, социально-личностная готовность детей к овладению сложным произвольным навыком письма, как «пусковая» причина (Логинова Е.А.).

Обучающихся с задержкой психического развития характеризует не соответствующий возрасту, ограниченный запас представлений, знаний об

окружающем мире, низкий уровень познавательной активности, мотивации; учащиеся при самостоятельном планировании испытывают трудности.

Неоднородность структуры дисграфии у данной категории детей определена различной степенью выраженности основных процессов нарушения познавательной деятельности (внимания, восприятия, речи, памяти, мышления). У некоторых на первый план выдвигается в структуре нарушения недоразвитие речевой функции, её различных сторон (фонематической системы, лексико-грамматического строя речи, операций языкового анализа и синтеза). У других обучающихся ведущими являются затруднения в формировании зрительно-моторной координации, графо-моторных навыков. У третьих ведущее в структуре дисграфии - это неспособность к мыслительным операциям анализа, обобщения, синтеза, а ведь они - основа формирования метаязыковых функций. Есть еще четвертая группа детей с задержкой психического развития, у которых подтверждается недостаточность самоконтроля и произвольного внимания, что в свою очередь мешает успешному протеканию письма (т.к. это вид целенаправленной деятельности). Несмотря на это у данной категории детей в функциональной системе письма большинство структурных компонентов потенциально сохранены.

Таким образом, ошибки дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза носят стойкий, специфический характер. Ребенок не имеет четкого представления о звуковом и языковом анализе, записывает то, что ему показалось более отчетливым. Преодолением данного вида дисграфии является обучение навыку языкового анализа речевого потока.

1.4 Анализ существующих подходов по проблеме диагностики и коррекции дисграфии на основе нарушений языкового анализа.

В настоящее время существует несколько подходов к выявлению нарушений письменной речи. На начальном этапе выявление состояния

навыка письма у младших школьников является установление трудностей и уровень отставания в этих навыках. Необходимо провести диагностику интеллектуального развития ребенка и установить связано ли нарушения письма с недостаточным развитием интеллекта или имеет самостоятельный генез. Также необходимо провести диагностику анализаторных систем (слуха, зрения), которые в свою очередь могут привести к нарушению письма. Следующей задачей необходимо обследовать устную речь и сопоставить степень выраженности трудностей в устной речи и на письме.

После получения психопатологической картины можно приступить к обследованию навыков письма.

А.Н. Корнев предлагает такую методику оценки навыков письма[17].

1.Диагностика усвоения ребенком графем и звуко-буквенных связей. При отставании развития анализа звуко-буквенных связей будут преобладать замены фонематически сходных букв. При нарушении усвоения зрительных образов графем будут преобладать замены оптически похожих букв, что встречается редко (рукописные с-е, у-д-з, м-ш). При слабости восприятия графо-моторных образов кинем, затруднено списывание букв с их печатного изображения.

2.Оценка навыков графического моделирования слова определяет задачи по выявлению преобладающих ошибок (в диктанте, творческой работе, при вставке пропущенных букв), которые и являются объектом анализа.

Автор методики следующим образом сгруппировал часто повторяющиеся ошибки:

- а) замены оппозиционных согласных в сильной позиции;
- б) замены оппозиционных согласных в слабой позиции (так называемое «фонетическое письмо»);
- в) замены ударных гласных;
- г) замены безударных гласных;

д) ассимиляции (прогрессивные и регрессивные), т. е. замены, обусловленные контекстным влиянием букв, входящих в одно и то же слово или словосочетание;

е) расщепление йотированных звуков и букв («йолка», «живеот»);

ж) пропуски букв;

з) перестановки букв или слогов;

и) итерации, или удвоение букв (например, прописной и строчный варианты одной и той же буквы);

к) добавление букв (например, в ситуации стечения согласных);

л) нарушение лексического членения фразы;

м) нарушение маркирования границ предложения (отсутствие заглавных букв в начале и точки в конце предложения);

н) ошибки грамматического согласования слов (замены окончаний)

Все типы вышеперечисленных ошибок могут быть разделены на две большие группы:

1) биографические (вышеперечисленные типы а, в, д, е, ж, з, и, к, л, м)

2) орфографические (остальные типы).

3. Выявление дисграфических нарушений проводится сенсibilизированным тестом (списывание и исправление деформированного текста)

4. Анализ каллиграфических характеристик письма, автоматизации каллиграфических навыков, графо-моторной зрелости.

Стандартизированной методикой обследования письменной речи у младших школьников является методика О.Б. Иншаковой [12].

Данная методика разработана с целью выявления нарушений письма у обучающихся младших классов. Она включает в себя такие виды работ:

- слуховой диктант.

- списывание печатного текста.

- списывание с рукописного текста.

К методике прилагается тестовый материал, подобранный на основе лингвистического анализа текстов. Для оценки успешности выполнения заданий в методике применена балльная система, которая позволяет на основании общей суммы баллов, начисленных за ошибки, оценить степень выраженности нарушения. Так же методика позволяет охарактеризовать у ученика уровень сформированности контроля над процессом письма (определяется вычитанием из общего количества допущенных ошибок, числа ошибок, найденных и правильно исправленных ребенком). По этому принципу оцениваются все виды указанных письменных работ (диктанты, списывания с печатного и рукописного текстов).

Особенность данной методики определяется тем, что одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения детям дважды. Материал, используемый для обследования в конце 1 класса, дается еще раз в начале 2 класса; материал, используемый для обследования в конце 2 класса, дается детям еще раз в начале 3 класса и т.д. Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, позволяет выявить у одних детей утомляемость, возникающих к концу учебного года, у других – распад сформированных стереотипов письма, обнаруживаемый в начале нового учебного года. В одном случае наблюдается большее количество ошибок в конце учебного года, а в другом случае – в начале нового учебного года. Полученные сведения позволяют проектировать индивидуальную программу коррекционной работы.

По результатам обработки протоколов обследования вычерчивается индивидуальный профиль для каждого ребенка. На нем наглядно видно, какие компоненты речевой системы страдают в большей степени, а какие относительно сохранены.

Организация работы по коррекции дисграфии на почве нарушенного языкового анализа и синтеза у обучающихся с задержкой психического развития может осуществляться в нескольких методологических подходах.

Первый подход базируется на современной теории логопедии и опирается на данные логопедического обследования детей с нарушениями письменной речи. По результатам диагностики, выявляются слабые места функциональной системы письма у каждого обучающегося, определяется вид дисграфии и разрабатывается коррекционная работа, опирающаяся на методические рекомендации по преодолению выявленного вида дисграфии. Работа может осуществляться в форме индивидуальных или подгрупповых занятий с детьми одного возраста и с одинаковыми видами дисграфии. В основе данного подхода лежит принцип воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма и формирование их с учетом зоны ближайшего развития.

И. Н. Садовникова предлагает методику по преодолению дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза, которая основывается на результатах логопедической диагностики обучающихся с дисграфией, по результатам которой выявляются слабые места системы письма, изучается характер и виды специфических ошибок и определяются направления коррекционной работы.

И. Н. Садовникова выделяет следующие направления работы:

- Развитие временных и пространственных представлений;
- Развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- Количественное и качественное обогащение словаря;
- Совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- Усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- Обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимами, антонимами, омонимии синтаксических конструкций.

Подход к преодолению дисграфии может рассматриваться в соответствии с методическими рекомендациями Ястребовой А.В.. Данный подход направлен на коррекционную и профилактическую работу. Коррекционно-профилактическая работа направлена на коррекцию устной

речи детей, развитие речемыслительной деятельности и формирование психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.[39]

Работа начинается с обучающимися первого класса входящими в группу риска. Главная цель в работе с данной группой – совершенствование устной речи, помощь в овладении ими начальных этапов письма, предупреждение проявления дисграфии и дислексии.

Коррекционная работа осуществляется сразу над всеми компонентами речи. Выделяется несколько этапов:

I этап – восполнение недостатков в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений, устранение дефектов звукопроизношения, формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов);

II этап – возмещение пробелов в освоении лексико-грамматическим строем речи (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап – восполнение пробелов в развитии связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

С обучающимися вторых - четвертых классов логопедическая работа осуществляется по тем же направлениям на материале школьной программы, соответствующим этапу обучения, при этом уровень сложности и самостоятельности выполняемых детьми устных и письменных заданий повышается.

У обучающихся с дисграфией на основе нарушенного языкового анализа и синтеза выделяются три основных вида специфических ошибок: на уровне звука и слога; на уровне слова; на уровне словосочетаний, предложений и текста. В связи с этим определяются следующие направления коррекционной работы:

1. Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова (простые формы звукового анализа, сложные формы звукового анализа).

2. Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.

3. Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

Коррекционная работа с обучающимися по развитию языкового анализа и синтеза должна включать в себя:

- Работа, направленная на интеллектуальное развитие (развитие мыслительной деятельности: внимания, памяти, восприятия);

- Работа по развитию мелкой моторики пальцев рук (игры с пальчиками, упражнения по обводке предметов, рисование по трафаретам, клеткам, закрашивание контурных изображений линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами, упражнения с ножницами);

- Работа, направленная на развитие восприятия и понимания речи (постепенно усложняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, расширение словарного запаса;

- Развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение (при помощи определений и однородных членов) и употребление в речи простых предложений.

В современной практике по коррекции дисграфии используются компьютерные технологии, которые в свою очередь положительно влияют на коррекционный процесс, так как вызывают интерес у обучающихся младших классов.

Мазинова В.Д. разработала программный набор «Читай-пиши без ошибок», состоящий из рабочей тетради и флешки, с программой для профилактики и коррекции нарушений письма и чтения. На флешке представлены печатные и интерактивные упражнения, направленные на: развитие зрительного внимания; закрепление графомоторных навыков; отработку всех видов звуко-буквенного анализа; чтение слов и словосочетаний; запоминание словарных слов; улучшение почерка. Программа включает в себя два раздела: конструктор заданий и интерактивные тренинги.

Таким образом, существует несколько подходов к диагностике и коррекции письменной речи у младших школьников. Главным при обследовании является оценка состояния интеллектуальных возможностей ребенка, состояния устной речи, что непосредственно влияет на состояние письменной речи.

Вводы по главе I.

Проанализировав логопедическую, психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушений письменной речи, а в частности дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся с задержкой психического развития мы выявили, что данная проблема актуальна и стоит достаточно остро.

На протяжении длительного времени исследования показывают и доказывают, что количество обучающихся с дисграфией растет. В связи с чем нарушение письменной речи является часто встречающимся нарушением речи, имеющим различный и сложный патогенез.

В основе дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза лежит несформированность навыка анализа и синтеза, которые являются одной из форм интеллектуальной деятельности. Овладение этими навыками состоит не только в состоянии интеллектуальных возможностей, но и зависит

от уровня языковой зрелости. Обучающиеся, имеющие дисграфию на основе нарушения языкового анализа и синтеза, допускают ошибки: пропуск букв, слогов, пропуски, перестановки, добавление слогов, отдельно написание частей слов, слитное написание предлогов с другими словами.

Из анализа научной литературы следует, что множество факторов и различных механизмов проявления дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза говорит нам о трудностях, возникающих при изучении данной проблемы. В зависимости от нарушенных механизмов, авторы строят свои классификации дисграфий.

Коррекционная работа по коррекции данного вида дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом возможностей и особенностей обучающихся.

Методики по преодолению нарушений письменной речи основываются на разных подходах. Каждая методика своеобразна в использовании приемов и методов коррекционного воздействия.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности проявления дисграфии на основе нарушенного языкового анализа у младших школьников с задержкой психического развития.

Эксперимент был организован с 10 ноября по 30 ноября на базе МБОУ «Средняя школа №65» г. Красноярск.

МБОУ «Средняя школа №65» ведет образовательную деятельность по следующим образовательным программам:

– Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития вариант 7.1 и вариант 7.2.

Обучение по программе начального общего образования в отдельных классах, реализующих АООП для обучающихся с задержкой психического развития, осуществляется в двенадцати классах-комплектах.

В классах, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с задержкой психического развития, осуществляется психолого-медико-педагогическое сопровождение, целью которого является создание коррекционно-развивающих условий образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Специалисты осуществляющие сопровождение детей: 3 логопеда, психолог, дефектолог. Занятия с детьми осуществляются в форме индивидуальных, подгрупповых или фронтальных занятий.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из обучающихся вторых, третьих классов. При комплектации группы учитывалось:

1. Программа обучения – Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с ЗПР.

2. Вариант АООП НОО – вариант 7.2 для обучающихся с ЗПР.

3. Наличие ошибок языкового анализа в письменных работах.

На основе наблюдений за детьми, бесед с педагогами, изучения психолого-медико-педагогической документации, были получены следующие данные об участниках эксперимента.

Экспериментальная группа была сформирована из 10 человек: из них 90% (9 человек) – мальчики, 10% (1 человек) – девочки. 60% (6 человек) обучаются по данной программе с первого класса, 40% (4 человека) – прибыли из других школ.

На момент проведения эксперимента у всех участников логопедическое заключение – дисграфия. У 30% (3 человека) имеют дислексию.

У 100% обучающихся в заключении ПМПК - задержка психического развития. При поступлении в школу у 70% (7 человек) имели логопедическое заключение недоразвитие речи системного характера, у 30% (3 человека) имели логопедическое заключение недоразвитие речи системного характера, моторная алалия. Нарушение звукопроизношения имели 50% (5 человек), из них 30% (3 человека) посещали занятия с логопедом в детском саду. У 100% детей в заключении ПМПК рекомендованы занятия с логопедом.

100% детей усваивают адаптированную основную общеобразовательную программу (для обучающихся с ЗПР) на хорошо и удовлетворительно. У 30% (3 человека) билингвизм. 70% (7 человек) детей из полных семей, 30% (3 человека) из неполных семей.

При проведении констатирующего эксперимента использовался подход обследования:

- «от письменной речи к устной речи»

Общая схема обследования представлена на рисунке.



Рис 1. Схема проведения констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент включал в себя четыре этапа:

1 этап – первичное обследование процесса письма.

2 этап – стандартизированное обследование процесса письма.

3 этап – Обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в письменных пробах)

4 этап - Обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в устных пробах).

1 этап – первичное обследование процесса письма.

Задача: выявить ошибки языкового анализа по внешним симптомам.

Метод: использовался общепринятый в логопедии метод анализа письменных работ участников эксперимента. Было проанализировано три контрольные работы, написанные в течение первых полутора месяцев.

Бальная оценка: каждая допущенная ошибка языкового анализа оценивалась в 1 балл.

2 этап – Стандартизированное обследование процесса письма.

Так как участники эксперимента из разных классов, второй этап был проведен с целью на специально подобранном тексте диктанта, предрасполагающем к проявлению дисграфических ошибок, подтвердить наличие ошибок на языковой анализ.

Задача: уточнить степень выраженности ошибок языкового анализа.

Метод: анализ письменных работ (специально подобранный речевой материал).

Стимульный материал: нами был подобран текст диктанта, предрасполагающий к проявлению дисграфических ошибок. Специальные тексты, используемые нами, были предложены в методических разработках Мамаевой А.В. (Приложение А).

Бальная оценка: аналогично первому этапу

3 этап – Обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в письменных пробах)

Задача: выявить речевые механизмы нарушений письменной речи в письменных пробах.

Метод: индивидуальный констатирующий эксперимент.

Разработан протокол обследования с письменными пробами на уровне предложений и на уровне текста. (Приложение Б)

Третий этап включает в себя две серии:

1 серия: языковой анализ на уровне предложения.

Первая серия включает в себя одно задание. Обучающимся предлагается вертикальной чертой разделить слитно написанный текст на слова. Первое задание состоит из 19 слов.

Оценка: (каждая граница слова оценивается отдельно) правильно обозначенная граница оценивается в «1» балл, каждая неверно выделенная граница оценивается в «-1» балл. Максимальное количество «19» баллов

2 серия: языковой анализ на уровне текста.

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

Оценка: (каждая правильно поставленная точка оценивается отдельно) за каждую правильно поставленную точку ставится «1» балл, за каждую неверно поставленную точку ставится «-1» балл. Максимальное количество «6» баллов

4 этап - Обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в устных пробах).

Задача: выявить речевые механизмы нарушений письменной речи в устно-речевых пробах.

Метод: индивидуальный констатирующий эксперимент.

Разработан протокол обследования с устными пробами на уровне предложений и на уровне текста. (Приложение Б)

Четвёртый этап включает в себя две серии:

1 серия: языковой анализ на уровне предложения.

В данной серии обучающемуся предлагается на слух определить количество слов в предложении. Задание включает в себя 7 предложений.

Оценка: (каждое предложение оценивается отдельно) максимально количество баллов «21».

3 балла – задание выполнено верно.

2 балла – имеются ошибки, исправленные самостоятельно

1 балл – имеются ошибки, исправленные с направляющей помощью

0 баллов – задание выполнено неверно, даже после оказания направляющей помощи.

2 серия: языковой анализ на уровне текста.

В серии обучающемуся предлагается на слух разделить текст на предложения. Предлагается на месте, где должна стоять точка хлопнуть в ладоши. Серия включает в себя 8 предложений.

Оценка: (каждое предложение оценивается отдельно) максимальное количество баллов «24»

3 балла – задание выполнено верно.

2 балла – имеются ошибки, исправленные самостоятельно

1 балл – имеются ошибки, исправленные с направляющей помощью

0 баллов – задание выполнено неверно, даже после оказания направляющей помощи.

Авторский вклад заключается в:

- Определении общей схемы эксперимента;
- Подборе стимульного материала: подбор специальных тестов диктанта, предрасполагающих к проявлению ошибок на языковой анализ, подбор и адаптация серий заданий для индивидуального констатирующего эксперимента.

- Адаптации балльной системы оценки заданий констатирующего эксперимента. Адаптация заключалась в определении оказываемой помощи при исправлении ошибок, а также – ошибка была исправлена самостоятельно или с помощью логопеда.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

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

На первом этапе (анализ письменных работ на наличие дисграфических ошибок) мы условно выделили 4 уровня успешности в зависимости от количества ошибок языкового анализа:

- Выше среднего – 0-1 ошибка
- Средний – 2-3 ошибки
- Ниже среднего – 4-5 ошибок
- Низкий – более 5 ошибок

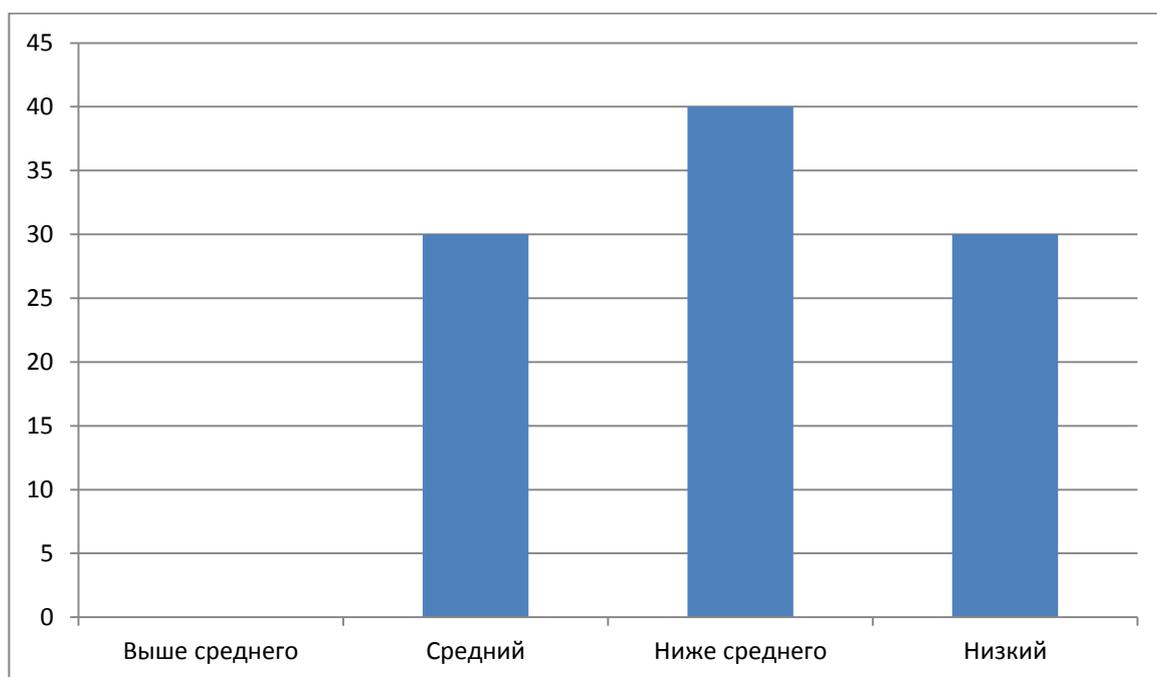


Рис 2. Распределение испытуемых на группы, в зависимости от количества ошибок на языковой анализ в письменных работах на первом этапе (%).

Полученная гистограмма демонстрирует, что у большинства испытуемых у 40% (4 чел.) навык языкового анализа сформирован на уровне ниже среднего, одинаковое количество участников 30% (3 человека) показали средний и низкий уровень, уровень выше среднего не продемонстрировал ни один участник эксперимента.

Из ошибок на языковой анализ у 40% (4 человека) допустили ошибки нарушения границ предложения. У 60% (6 человек) были допущены ошибки на определение количества слов в предложении (слитное написание предлогов со словами), а также ошибки на определение границ предложения.

Из полученных данных можно сделать вывод, что 100 % (10 человек) испытуемых допускают дисграфические ошибки, ошибки языкового анализа.

На втором этапе (Стандартизированное обследование процесса письма) нами были подобраны стандартизированные диктанты, для подтверждения дисграфических ошибок у участников эксперимента на одном тексте, так как обучающиеся из разных классов.

На основе анализа полученных результатов мы условно разделили на 4 уровня успешности, в зависимости от количества ошибок:

- Выше среднего- 0-1 ошибка
- Средний- 2-4 ошибок
- Ниже среднего – 5-7 ошибок
- Низкий- 8 и более ошибок

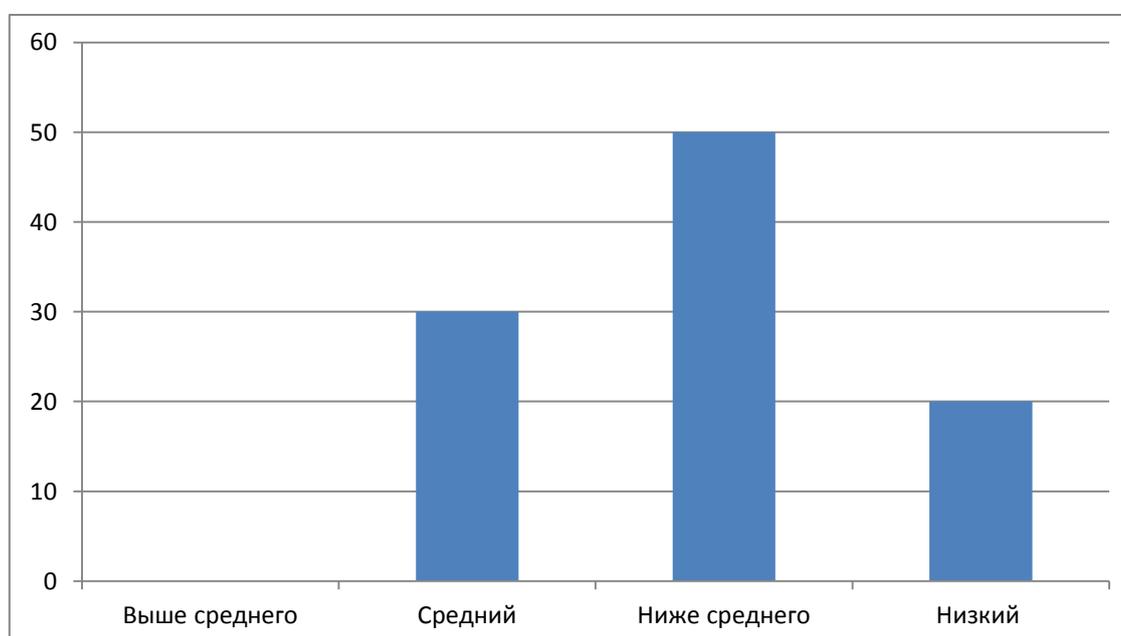


Рис 3. Распределение участников на группы в зависимости от количества ошибок языкового анализа и синтеза в специально подобранном тексте на втором этапе (%).

Из гистограммы видно, что большинство испытуемых показали уровень ниже среднего 50% (5 чел.), 30% (3 чел.) показали средний уровень сформированности навыка языкового анализа, низкий уровень продемонстрировали 20% (2 чел.), высокий уровень не продемонстрировал ни один из испытуемых.

Из ошибок языкового анализа и синтеза, испытуемые продемонстрировали больше всего ошибок определения границ предложения допустили 60% (6 человек), ошибки слитного написания предлогов со словами, а также ошибки определения границ предложения допустили 40% (4 человек).

Таким образом, можно сделать вывод, что 100% (10 человек) испытуемых в специально подобранном тексте допустили дисграфические ошибки.

Нами были обобщены результаты первого и второго этапов эксперимента. Результат показал, что 100% (10 человек) участников эксперимента допускают ошибки на языковой анализ и синтез.

По результатам второго этапа эксперимента, было выделено два вида ошибок – ошибки, допущенные на уровне предложения и ошибки, допущенные на уровне текста. Нами были проанализированы каждые виды ошибок.

По результатам анализа допущенных ошибок на уровне предложения нами было выделено 4 уровня успешности:

- Выше среднего – 0-1 ошибка
- Средний – 2-3 ошибки
- Ниже среднего – 4-5 ошибки
- Низкий – 6 и более ошибок

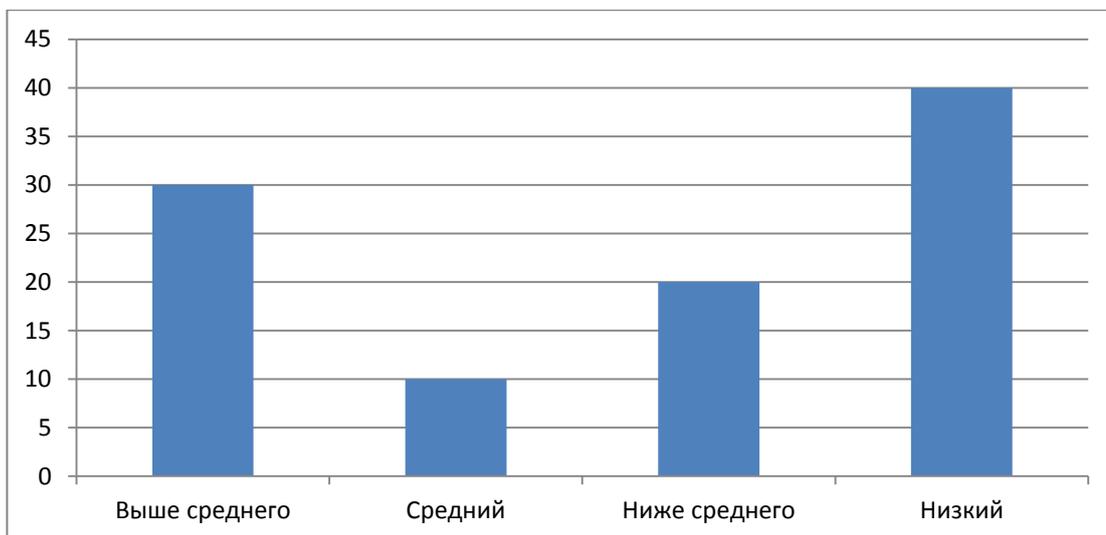


Рис 4. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от количества допущенных ошибок на уровне предложения на втором этапе(%).

Из гистограммы видно, что уровень выше среднего показали 30%(3 человека) участников эксперимента, больше всего участников показали низкий уровень – 40% (4 человек), средний уровень продемонстрировали 10% (1 человека), и уровень ниже среднего показали 20% (2 человек).

Участники эксперимента, продемонстрировавшие уровень выше среднего не допустили ошибок на слитное написание предлогов со словами, либо ошибки были исправлены самостоятельно при повторном прочтении текста диктанта.

По итогам анализа допущенных ошибок на уровне текста, нами было выделено 4 уровня успешности:

- Выше среднего – 0-1 ошибка
- Средний – 2-3 ошибки
- Ниже среднего – 4-5 ошибки
- Низкий – 6 и более

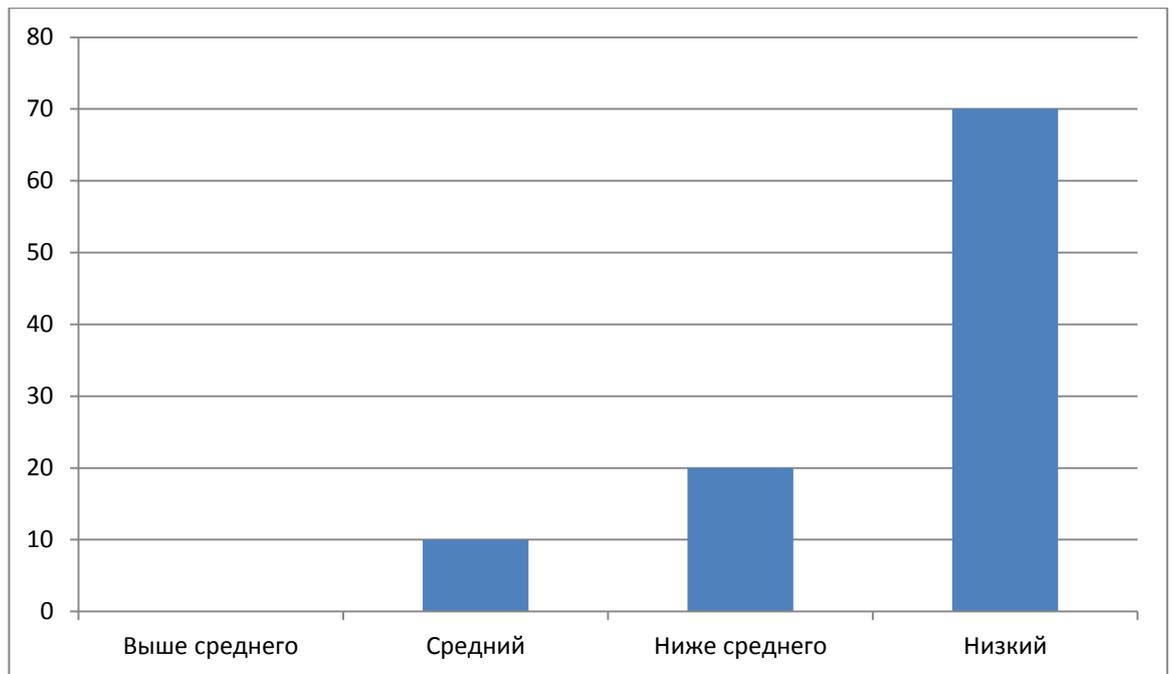


Рис 5. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от количества ошибок допущенных на уровне текста на втором этапе(%).

Данная гистограмма демонстрирует, что ни один из участников не показал уровень выше среднего. Средний уровень показали 10% (1 человек). Больше всего участников 70% (7 человек) показали низкий уровень, уровень ниже среднего продемонстрировали 20% (2 человека).

У 100% участников эксперимента наблюдаются ошибки на уровне текста, а именно ошибки на определение границ предложения.

Также нами был проанализирован третий этап эксперимента (Обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в письменных пробах)).

На основе анализа результатов первой серии (языковой анализ на уровне предложения), задания деление предложения на слова, было выделено четыре уровня успешности:

- Выше среднего – 17 – 19 баллов
- Средний - 11-16 баллов
- Ниже среднего - 6 – 10 баллов
- Низкий – менее 5 баллов

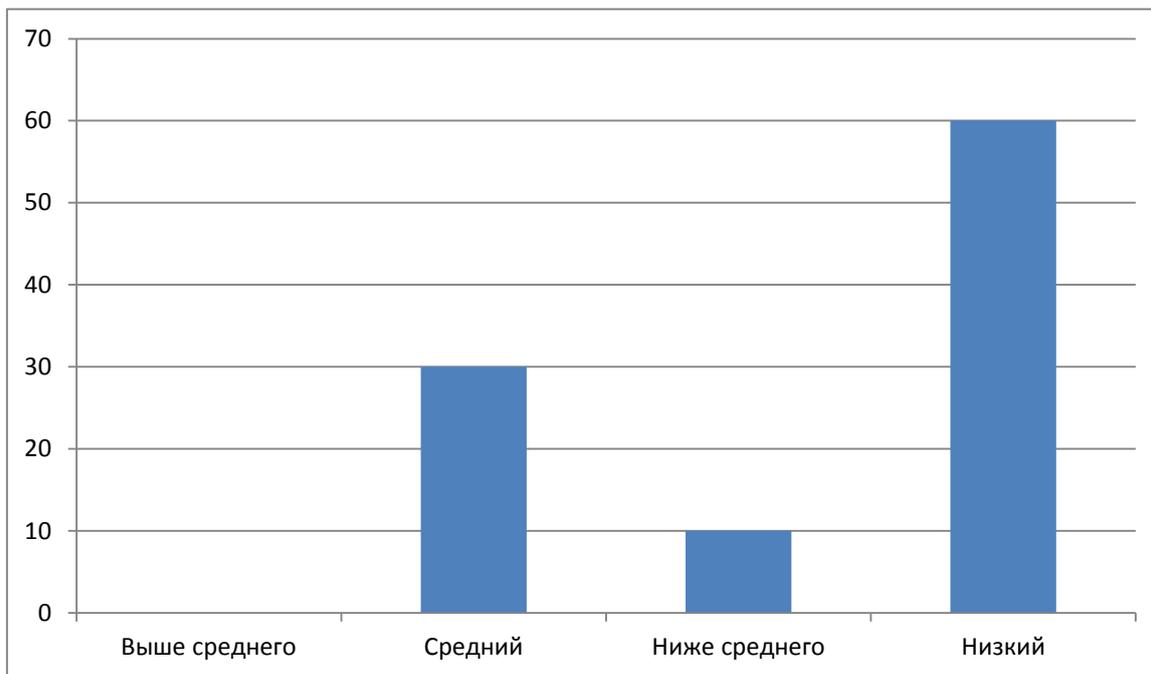


Рис 6. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от успешности выполнения задания «Деление предложения на слова» в письменных пробах на третьем этапе(%).

Из гистограммы видно 60% (6 человек) показали низкий уровень успешности, уровень ниже среднего продемонстрировали 10% (1 человек), у 30% (3 человека) уровень успешности средний, высокий уровень не продемонстрировал не один из участников эксперимента.

В письменных пробах участники, показавшие средний уровень сформированности навыка деления предложения на слова допустили ошибки в написании сложных предлогов.

На основе результата второй серии (анализ на уровне текста), задания деление текста на предложения, условно было выделено четыре уровня успешности:

- Выше среднего – 5 – 6 баллов
- Средний – 3 – 4 балла
- Ниже среднего – 1-2 балла
- Низкий - менее 0 баллов

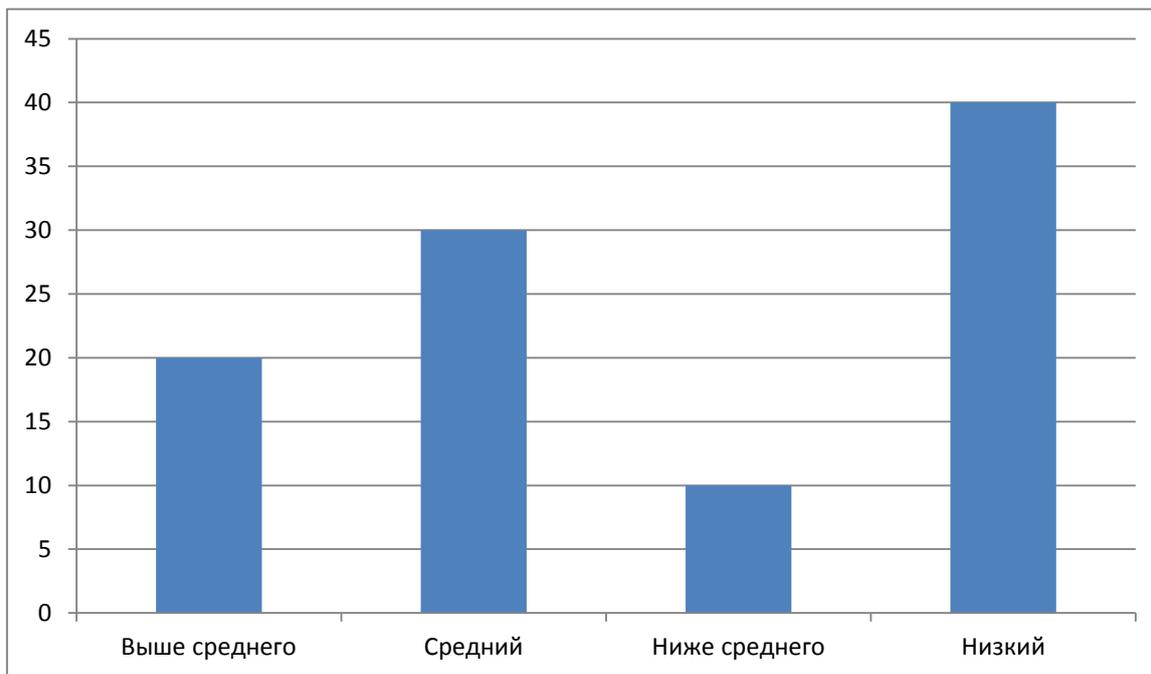


Рис 7. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от успешности выполнения задания деление текста на предложения в письменных пробах на третьем этапе (%).

На гистограмме продемонстрировано, что 40% (4 человек) показали уровень низкий, уровень ниже среднего показали 10% (1 человек), средний уровень продемонстрировали 30% (3 человека), у 20% (2 человека) уровень успешности выше среднего.

По результатам, полученным при анализе четвертого этапа (Обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в устных пробах)), в первой серии (анализ на уровне предложений), в задании на определение количества слов в предложении, мы условно выделили четыре этапа успешности:

- Выше среднего – 18- 21 баллов
- Средний - 11 – 17 баллов
- Ниже среднего - 4 – 10 баллов
- Низкий – менее 3 баллов

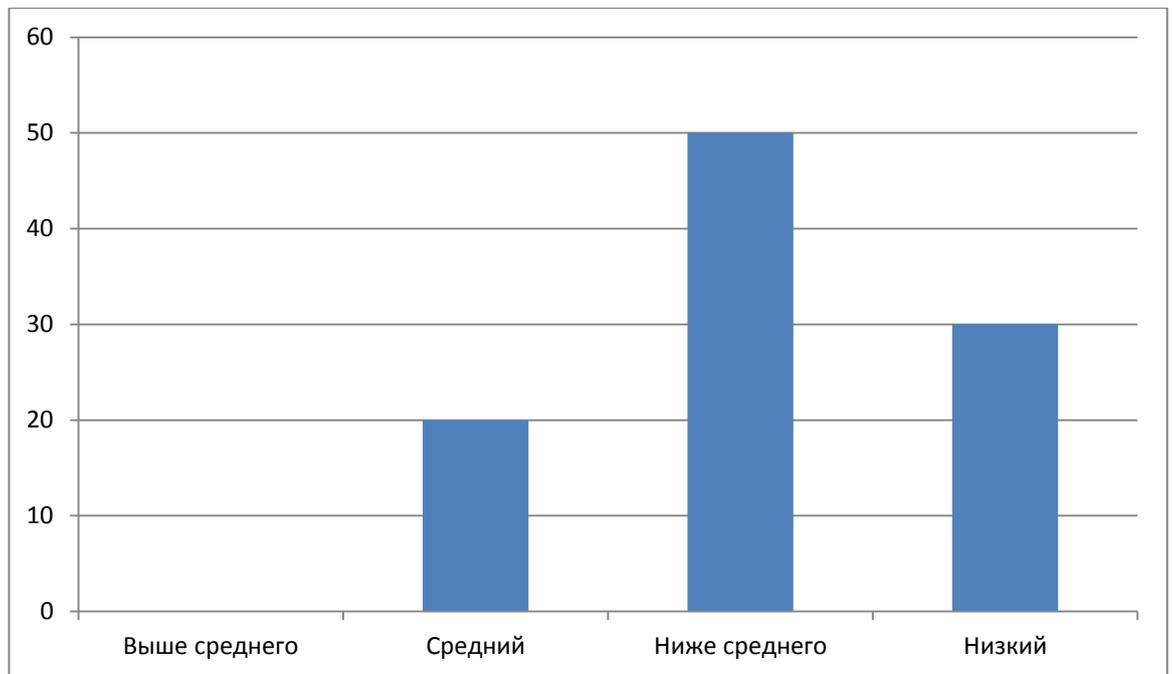


Рис 8. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от успешности выполнения задания на определение количества слов в предложении на уровне предложений в четвертом этапе(%)

Из гистограммы видно 30% (3 человек) показали низкий уровень успешности, уровень ниже среднего продемонстрировали 50% (5 человек), у 20% (2 человека) уровень успешности средний, высокий уровень не продемонстрировал ни один из участников эксперимента.

Важно отметить, что для участников, показавших средний уровень, было характерно исправление ошибок с направляющей помощью, а также исправление ошибок самокоррекцией.

По итогам анализа результатов задания деление текста на предложения на слух, серии анализ на уровне текста, было выделено четыре уровня успешности:

- Выше среднего – 19 – 24 балла
- Средний - 13 – 18 баллов
- Ниже среднего - 5 – 12 баллов
- Низкий – менее 4 баллов

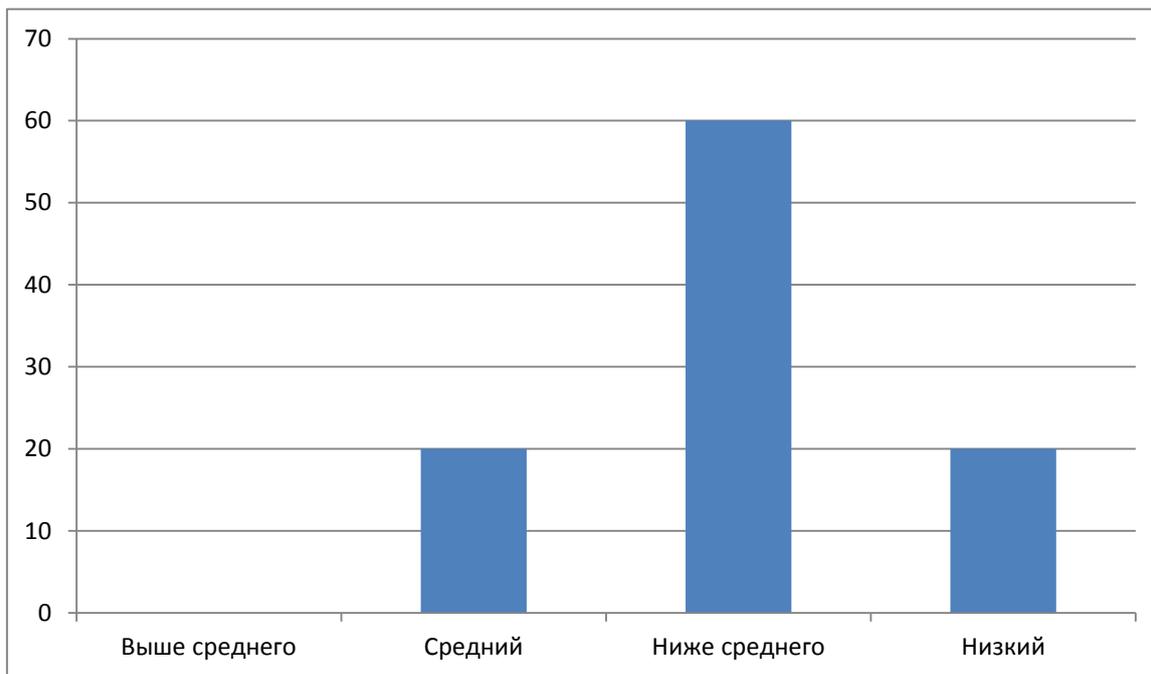


Рис 9. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от успешности выполнения задания на деление текста на предложения на слух на уровне текста на четвертом этапе(%).

Из гистограммы видно 20% (2 человек) показали низкий уровень успешности, уровень ниже среднего продемонстрировали 60% (6 человек), у 20% (2 человека) уровень успешности средний, высокий уровень не продемонстрировал не один из участников эксперимента.

Отметим, что для участников, показавших средний уровень, было характерно исправление ошибок с направляющей помощью, а также исправление ошибок самостоятельно.

Нами были сопоставлены данные полученные на втором этапе в письменной работе и данные полученные на третьем этапе в письменных пробах на уровне предложения.

Обслед. навыка языкового анализа на спец. пробах (в письм пробах). Углубленное обследование процесса письма (уровень предложения)	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего		20%/2		10%/1
Средний				10%/1
Ниже среднего		10%/1	10%/1	
Низкий				40%/4

Рис 10. Количество испытуемых в зависимости от выраженности степени сформированности навыка языкового анализа в письменных пробах (на втором этапе) и письменных пробах (на третьем этапе) на уровне предложений (%/ чел.)

Как видно из таблицы 80% (8 человек) показали схожие и близкие уровни сформированности навыка деления предложения на слова:

Одинаковые уровни показали 50% (5 человек):

- низкий уровень 40% (4 человека)
- ниже среднего 10% (1 человек)

Близкие уровни сформированности навыка языкового анализа на уровне предложений показали 30% (3 человека):

- ниже среднего (письменная работа)/ средний (письменные пробы) 10% (1 человек).

- выше среднего (письменная работа)/ средний (письменные пробы) 20% (2 человека).

Также в таблице видно, что 20% (2 человека) продемонстрировали диссоциацию в сформированности навыка языкового анализа:

- средний уровень (письменная работа)/ низкий (письменные пробы) 10% (1 человек)

- низкий (письменная работа)/ средний уровень (письменные пробы) 10% (1 человек).

Обосновать данную диссоциацию можно тем, что навык деления предложения на слова у этих обучающихся сформирован на полностью и на

сложном речевом материале, насыщенном предложениями, в письменных пробах третьего этапа ошибки проявляются в большей степени, чем в диктанте второго этапа на более легком материале.

Нами были сопоставлены данные полученные на втором этапе в письменной работе и данные полученные на третьем этапе в письменных пробах на уровне текста.

Обслед. навыка языково-го анализа на спец. пробах (в письм пробах). Углубленное обследование процесса письма (уровень предложения)	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего				10%/1
Средний		30%/3		10%/1
Ниже среднего	10%/1		10%/1	
Низкий				30%/3

Рис 11. Количество испытуемых в зависимости от выраженности степени сформированности навыка языкового анализа в письменных пробах (на втором этапе) и письменных пробах (на третьем этапе) на уровне текста (%/ чел.)

Из таблицы видно, что одинаковые одинаковые уровни сформированности продемонстрировали 70% (7 человек):

- низкий уровень 30% (3 человека)
- ниже среднего 10% (1 человек)
- средний уровень 30% (3 человека)

Также в таблице видно, что 30% (3 человека) продемонстрировали диссоциацию в сформированности навыка языкового анализа:

- ниже среднего (письменная работа)/ выше среднего (письменные пробы) 10% (1 человек).

- средний (письменная работа)/ низкий (письменные пробы) 10% (1 человек).

- выше среднего (письменная работа)/ низкий (письменные пробы) 10% (1 человек).

Данная диссоциация связана с усложнением предлагаемого материала на третьем этапе в сравнении с материалом на втором этапе. Обучающийся, показавший в письменной работе второго этапа уровень ниже среднего, а на письменных пробах третьего этапа выше среднего, при выполнении работы на третьем этапе ориентировался на зрительную память, в связи с чем допустил меньше ошибок, чем при выполнении задания на втором этапе ориентируясь на слух. Обучающиеся, показавшие на втором этапе уровни средний и выше среднего, а на третьем этапе низкий уровень, при написании диктанта на втором этапе опирались на слуховой анализатор т.е. ориентировались на интонацию, на третьем этапе в работе участвовал только зрительный анализатор.

Нами были сопоставлены данные полученные на втором этапе и данные полученные в результате обследования на четвертом этапе.

Ниже в таблице представлены данные взаимосвязи уровней сформированности навыка деления предложения на слова в письменной работе второго этапа и устных пробах (на уровне предложений) четвертого этапа

Обслед. навыка языково-го анализа спец. пробах (в устных пробах). Углубленное обследование процесса письма	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего		10%/1	20%/2	
Средний				10%/1
Ниже среднего		10%/1	10%/1	
Низкий			20%/2	20%/2

Рис 12. Количество испытуемых в зависимости от выраженности степени сформированности навыка языкового анализа в письменных пробах (на втором этапе) и устных пробах (на четвертом этапе) на уровне предложений (%/ чел.)

Как видно из таблицы, у 70%(7 человек) уровни успешности совпадают или показатели близки.

Полное совпадение показателей сформированности навыка языкового анализа показали 30%(3 человека):

- ниже среднего 10%/1 человек.
- низкий уровень 20%/ 2 человека.

Близкие уровни сформированности навыка языкового анализа продемонстрировали 40%(4 человека)

- ниже среднего (письменная работа)/ средний (устные ответы) уровни успешности – 10% (1 человек)

- низкий (письменная работа)/ ниже среднего (устные ответы) уровни успешности – 20% (2 человека)

- выше среднего (письменная работа)/ средний (устные ответы) уровни успешности – 10% (1 человек)

Также в таблице видно, что 30% (3 человека) продемонстрировали диссоциацию в сформированности навыка языкового анализа:

- выше среднего(письменная работа)/ ниже среднего (устные ответы) уровни успешности – 20% (2 человека)

- средний (письменная работа)/ низкий (устные ответы) уровни успешности – 10% (1 человек)

Данная диссоциация связана с незнанием что такое предлог и правил написания предлогов с другими словами, в письменной работе ребенок действовал по визуальному шаблону.

В таблице ниже представлено сопоставление уровней сформированности навыка деления предложения на слова в письменной работе второго этапа и устных пробах (на уровне текста) четвёртого этапа

Обслед. навыка языко-вого анализа на спец. пробах (в устных пробах). Углубленное обследование процесса письма	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Выше среднего				
Средний		10%/1		
Ниже среднего			20%/2	
Низкий		10%/1	40%/4	20%/2

Рис 13. Количество испытуемых в зависимости от выраженности степени сформированности навыка языкового анализа в письменных пробах (на втором этапе) и устных пробах (на четвертом этапе) на уровне текста (%/чел.)

Таблица демонстрирует, что 90%(9 человек) показали совпадение уровней успешности или близкие их показатели:

Полное совпадение уровней показали 50% (5 человека):

- низкий уровень – 20% (2 человека).
- ниже среднего – 20% (2 человека)
- средний уровень – 10% (1 человека).

Близкие показатели уровней сформированности навыка определения границ предложения продемонстрировали 40%(4 человека):

- ниже среднего (устные ответы) / низкий (письменная работа) уровни успешности – 40% (4 человека).

Подробная таблица количественного соотношения уровней сформированности навыка языкового анализа представлена в приложении В.

По итогам анализа результатов этапов эксперимента, мы пришли к выводу, что устно – речевые пробы четвертого этапа более чувствительны к проявлению дисграфических ошибок, в сравнении с письменными пробами третьего этапа.

По результатам анализа этапов констатирующего эксперимента мы выявили, что участники эксперимента, показавшие на втором этапе (стандартизированное обследование процесса письма), на уровне

предложений уровень успешности выше среднего/ средний, на четвертом этапе (обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в устных пробах) показали уровень ниже среднего/ низкий. Это связано с несформированностью теоретического компонента, а в частности незнанием, что такое предлог, и как он пишется со словами. Ребенок основывается на зрительной памяти в процессе написания письменных работ. Из этого следует, что работа по формированию и отработке навыков определения границ предложения и деления предложения на слова будет проводиться со всеми участниками эксперимента.

Итак, мы выделили следующие направления работы, по которым будут разработаны методические рекомендации:

- работа по формированию и отработке навыка определения границ предложения
- работа по формированию и отработке навыка деления предложения на слова.

Для участников эксперимента, показавших средний уровень сформированности навыка языкового анализа на уровне предложений, объём предлагаемых заданий по отработке навыка отдельного написания предлогов с другими словами будет меньше, чем у участников показавших низкий уровень сформированности данного навыка. В основном работа будет направлена на отработку навыка определения границ предложения.

2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушенного языкового анализа у обучающихся 2-х – 3-х классов с задержкой психического развития.

По итогам анализа литературы и полученным результатам констатирующего эксперимента, нами определены основные принципы и содержание логопедической работы по коррекции дисграфии на основе

нарушенного языкового анализа у обучающихся с задержкой психического развития.

В качестве ведущих мы предлагаем опираться на следующие специальные принципы логопедического воздействия и общедидактические принципы:

1. Принцип дифференцированного подхода. Коррекционная работа будет проводиться по двум направлениям: формирование навыка определения границ предложения и формирование навыка деления предложения на слова. Для участников с разными уровнями сформированности навыка языкового анализа, отличается количество предлагаемых упражнений, а также их уровень сложности.

2. Принцип развития т.е. учета «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготскому). В ходе констатирующего эксперимента были определены направления логопедической работы, которая будет построена с учетом актуального развития мыслительных процессов обучающихся.

3. Принцип этиопатогенетический. У обучающихся с задержкой психического развития нарушаются или отстают в развитии все психические процессы, в том числе и мышление. Мышление и анализ неразрывно связаны друг с другом, так как анализ является одним из основных операций мышления. Следовательно, нарушение процесса мышления ведет к нарушению аналитических способностей.

4. Принцип системности. Речь сложная система, в которой все ее компоненты взаимосвязаны между собой, нарушение одного из компонентов (языковой анализ) приводит к стойким, специфическим ошибкам в письменной речи, что обуславливает дисграфию.

5. Принцип поэтапности. Коррекционная работа по выделенным направлениям будет проводиться в два этапа: первый этап – формирование навыков определения границ предложения и деления предложения на слова; второй этап – отработка и закрепление навыков определения границ предложения и деления предложения на слова.

Общедидактические принципы: принцип доступности, принцип индивидуального подхода, принцип сознательности и активности, важно обратить внимание на принцип наглядности, который реализуется в оформлении интерактивных упражнений по требованиям СанПин.

На основе результатов констатирующего эксперимента, нами были определены следующие направления работы:

1. работа по формированию и отработке навыка определения границ предложения
2. работа по формированию и отработке навыка деления предложения на слова

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

По первому направлению (формирование и отработка навыка определения границ предложения) коррекционной работы нами были составлены такие виды упражнений:

На первом этапе формирование навыка определение границ предложения предлагается упражнение «Граница». В данном задании необходимо разделить текст на предложения. На экране появляется упражнение, обучающемуся предлагается прочитать инструкцию, далее логопед уточняет понял ли ребенок, что ему необходимо выполнить, после появляется текст, после каждого слова стоит белое окошечко, которое нужно оставить пустым, либо поставить точку, где это необходимо. Каждый правильный ответ выделяется зеленым цветом, каждый неправильный красным. После проверки ребенку предлагается исправить ошибки. Изображение данного упражнения приложение Г.

Также на первом этапе можно предложить упражнение «Предложения». Здесь предлагается разделить текст на предложения, расставить точки. На экране появляется инструкция, ребенку необходимо ее прочитать, далее появляется текст. Ребенок выделяет слово, после которого

должна стоять точка. В следующем слове первая буква становится большой автоматически. Если слово выбрано верно, после него ставится точка и в следующем слове первая буква становится большой, если неверно выбрано слово, то ничего не происходит. Изображение данного упражнения приложение Д.

На втором этапе отработка и закрепление навыка определения границ предложения предлагается упражнение «Путаница». В данном упражнении предлагается разделить текст на предложения и расставить их в правильном порядке. На экране появляется упражнение, ребенку предлагается прочитать инструкцию, уточняем, понял ли ее ребенок, далее появляется текст, каждое правильно распределенное предложение выделяется зеленым цветом, каждое неправильное красным. Если есть ошибки, просим ребенка исправить их. Изображение данного упражнения приложение Е

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

Упражнение «Раздели текст на предложения». На раздаточной карточке расположена инструкция и текст. Обучающему необходимо прочитать задание и самостоятельно выполнить его, т.е. списать текст и расставить точки, после, проверка выполненного задания происходит совместно с учителем. Примерный текст приложение Ж.

Упражнение «Послушай и посчитай». Обучающемуся предлагается послушать текст и на месте, где стоит точка хлопнуть, после предлагается посчитать сколько предложений в тексте. Примерный текст приложение И.

Упражнение «Исправь ошибки». На раздаточной карточке расположена инструкция и текст. Обучающемуся предлагается прочитать текст, исправить ошибки и записать правильные варианты в тетрадь. Далее проверка совместно с учителем. Примерный текст приложение К.

По второму направлению (формирование и отработка навыка деления предложения на слова) коррекционной работы нами были предложены такие виды упражнений:

На этапе формирования навыка деления предложения на слова предлагаем упражнение «Заполни пропуски». В данном задании необходимо выбрать правильные ответ. На экране появляется упражнение, обучающемуся необходимо прочитать инструкцию, уточняем понимание выполнения задания. Далее ребенку необходимо в каждой пустой клеточке выбрать правильный ответ. Каждый верный вариант выделяется зеленым цветом, каждый неверный – красным. Ошибочные варианты просим исправить и объяснить. Изображение данного упражнения приложение Л

На втором этапе отработки и закрепления навыка деления предложения на слова используем упражнение «Сколько слов». Ребенку необходимо послушать предложения и определить количество слов. На экране появляется задание, инструкция «Послушай и посчитай, сколько слов в предложении. Выбери правильный ответ». Далее включается аудиозапись, диктор диктует предложение. Ребенок слушает и выбирает ответ, если ответ неверный аудиозапись включается еще раз. Изображение данного упражнения приложение М.

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

В соответствии с требованиями СанПин, нами были составлены требования к оформлению упражнений:

Оформление интерактивных упражнений:

1) Цвета изображенного объекта и фона должны быть контрастными для облегчения восприятия.

2) При предъявлении нескольких изображений для сопоставления, фон изображений должен быть одинаковым, чтобы, отвечая на вопрос, ребенок ориентировался лишь на различие заданий.

3) Размер и цвет шрифта должен быть видимым, читаемым для ребенка.

4) Не должно присутствовать посторонних предметов, картинок, отвлекающих внимание ребенка.

Оформление классических упражнений:

1. Шрифт печатного текста Arial 14 кегль, междустрочный интервал 1,5 строки, цвет черный.

2. Размер раздаточных карточек А3.

3. Заголовки выделены **полужирным**.

4. Раздаточные карточки на белом листе, расположен только текст. Не должно быть картинок, схем, таблиц, отвлекающих внимание ребенка.

Занятия по данным направлениям будут проводиться по следующей схеме (схема предложена Воронковой В.В.)

1. Организационный момент.
2. Изучение нового материала.
3. Физминутка
4. Закрепление материала.
5. Подведение итогов урока

Примерный конспект подгруппового логопедического занятия по формированию навыка определения границ предложения. Занятие рассчитано на 25-30 мин.

Тема занятия: «Граница предложения».

Цель: выработать навык деления текста на предложения.

Задачи:

1. Образовательные: формировать представление о предложении как единице речи, выражающей законченную мысль; дать понятие текста;
2. Развивающие: развитие орфографической зоркости, внимания, памяти, речи, фонематического слуха, мышления.
3. Воспитательные: воспитание аккуратности, культуры поведения и общения на уроке, положительной мотивации к учебе.

Оборудование: раздаточные карточки, компьютер (интерактивная доска), тетради, ручки.

Ход урока:

1. Организационный момент:

- Здравствуйте ребята. Посмотрите, какой сегодня день! Давайте улыбнемся друг другу. Сегодня нас ждёт много интересного.

Наши умные головки будут думать много ловко,

Ушки будут слушать, ротик четко говорить,

Ручки будут трогать, глазки наблюдать,

Спинки выпрямляются, все мы улыбаемся.

2. Изучение нового материала:

- Ребята, а вы знаете что такое точка. Точка – это знак препинания, который ставится в конце предложения и показывает нам, что предложение закончилось.

- Так, хорошо, молодцы. А с какой буквы начинается первое слово в предложении? Слово начинается с большой буквы. А в конце предложения мы ставим? Точку, верно.

- Ребята, вот мы говорим, предложение, предложение, а что такое предложение? Из чего оно состоит? Предложение состоит из слов. А из чего состоит текст? Текст состоит из предложений, связанных между собой по смыслу. Молодцы ребята.

3. Закрепление материала:

- Теперь я вам предлагаю выполнить несколько заданий.

- Ребята, посмотрите, перед вами лежит карточка, прочитайте текст и скажите чего в нем не хватает. (Точек)

Зимний лес

После метели лес стал красивый и удивительный ель стояла в хвойном наряде маленькие ёлочки занесло снегом на лесной полянке у тропинки след лисицы

- Прочитайте еще раз текст про себя и скажите, сколько там предложений. (Четыре.)

- Молодцы, о чем говорить в первом предложении?

- Хорошо, с какой буквы мы начнем писать первое слово в предложении?

- Молодцы, а что стоит в конце предложения?

- Отлично, давайте запишем первое предложение в тетрадь.

(С остальными предложениями по аналогии).

- Далее мы выполним вот такое задание. Перед вами на доске задание, прочитайте, что нужно сделать? (интерактивное упражнение «Предложение»). Так, нам нужно прочитать текст и разделить его на предложения.

4. Физминутка:

К речке быстрой мы спустились,

Наклонились и умылись.

Раз, два, три, четыре -

Вот как славно освежились.

А теперь поплыли дружно,

Делать так руками нужно:

Вместе – раз, это – брасс,

Одной, другой – это кроль.

Все, как один

Плывём, как дельфин.

Вышли на берег крутой

И отправились домой.

Вот на стульчики присели

И в учебник посмотрели.

Все внимание собрали

И работать дальше стали.

5. Подведение итогов урока:

- Мы сегодня неплохо потрудились. Вы, ребята, молодцы!
- Скажите, как надо начинать писать предложение? А что нужно ставить в конце предложения?
- Хорошо, на этом наш урок окончен.

Выводы по главе II.

С целью выявления особенностей проявления дисграфии на основе нарушенного языкового анализа у обучающихся вторых – третьих классов с задержкой психического развития, нами была составлена методика проведения эксперимента, которая включает в себя 4 этапа: 1 этап «Первичное обследование процесса письма», 2 этап «Стандартизированное обследование процесса письма», 3 этап «Обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в письменных пробах)», 4 этап «Обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в устных пробах).»

В ходе анализа второго этапа констатирующего эксперимента было выявлено, что у обучающихся вторых – третьих классов с задержкой психического развития навык определения границ предложений сформирован на низком уровне и уровне ниже среднего. Навык раздельного написания предлогов с другими слова у 30% участников сформирован на уровне выше среднего, а на четвертом этапе (в устных пробах) эти участники показали уровень ниже среднего и низкий.

В связи с этим нами были определены следующие направления работы: формирование и отработка навыка определения границ предложения; формирование и отработка навыка деления предложения на слова.

По каждому направлению были разработаны разные виды упражнений. Упражнения осуществляются на каждом занятии, необходимо от детей добиваться качественного выполнения упражнений. В каждом направлении,

на всех занятиях необходимо учитывать и реализовывать поставленные цели и задачи.

Нами были разработаны требования по оформлению интерактивных упражнений, а также рекомендации к оформлению раздаточных карточек с заданиями, составлена примерная схема логопедического занятия по формированию и отработке навыков определения границ предложений и отдельного написания предлогов с другими словами.

Заключение

Наше исследование было выполнено с целью изучения особенностей проявления дисграфии на основе нарушений языкового анализа у обучающихся вторых-третьих классов с задержкой психического развития и составления дифференцированных методических рекомендаций по коррекции данной дисграфии.

Данная проблема актуальна в настоящее время, так как большинство обучающихся массовых школ имеют нарушения письменной речи, также возникают трудности коррекции дисграфий.

По итогам изучения и анализа предлагаемой литературы по нашей проблеме, в частности таких авторов, как А. Н. Корнев, Т. В. Ахутина, Р. И. Лалаева, Л. С. Цветкова, Л. Г. Пармонова, мы выявили, что письмо это сложный психический процесс, в структуре которого имеются вербальные и невербальные формы психической деятельности, такие как память, внимание, мышление, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкая моторика рук, умственные действия анализа, синтеза.

Мы выявили, что авторы рассматривают дисграфию с разных точек зрения, но сходятся во мнении, что дисграфия проявляется в стойких, специфических ошибках. Дисграфия на основе нарушения языкового анализа проявляется в ошибках на уровне букв, слогов, слов, предложения и текста.

Для достижения цели и задач, а также подтверждения гипотезы нами был проведен констатирующий эксперимент.

С целью выявления особенностей проявления дисграфии у обучающихся вторых-третьих классов с задержкой психического развития нами был организован констатирующий эксперимент, который состоял из четырех этапов. На первом этапе нами были выявлены и классифицированы дисграфические ошибки. Нами были выявлены ошибки на уровне предложений и ошибки на уровне текста. Одинаковое количество участников 30% (3 человека) показали средний и низкий уровни. 40% (4 человека) показали уровень ниже среднего.

На втором этапе выявили степень выраженности дисграфических ошибок на специально подобранном тексте. Участники эксперимента показали следующие уровни сформированности навыка языкового анализа: 30% (3 человека) показали средний уровень, 50% (5 человек) показали уровень ниже среднего, 20% (2 человека) показали низкий уровень.

На третьем этапе и четвертом этапе выявили речевые механизмы нарушения письменной речи в письменных и устных пробах. На этих этапах пробы давались на анализ на уровне предложения и на уровне текста.

Все участники эксперимента показали недостаточный уровень сформированности навыка языкового анализа (низкий, ниже среднего и средний уровень).

На основе анализа полученных данных на этапах констатирующего эксперимента, нами были выделены два направления коррекционной работы: 1. Работа по формированию и отработке навыка определения границ предложения; 2. Работа по формированию и отработке навыка деления предложения на слова.

Работа была построена с учетом принципов логопедического воздействия: принцип дифференцированного подхода, принцип развития, принцип этиопатогенетический, принцип системности, принцип поэтапности, а также общедидактических принципов: принцип доступности, принцип индивидуального подхода, принцип сознательности и активности, принцип наглядности.

Важную роль в коррекционной работе сыграло использование на уроке не только классических упражнений по отработке требуемых нам навыков, а также использование интерактивных упражнений, что в свою очередь, пробудило интерес к их выполнению, что позволило улучшить запоминание и отработку полученного материала.

Таким образом можно сделать вывод: цель достигнута, задачи реализованы, гипотеза подтвердилась частично, т.к. нами были выявлены

только ошибки на уровне предложения и ошибки на уровне текста, ошибки на уровне слогов, слов обнаружены не были.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: избр. тр. / АН СССР, Отд-ние физиологии. — М. : Наука, 1979. — 454 с.
2. Ахутина Т.В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма / Т.В. Ахутина, Ю.Д. Бабаева, А.А. Корнеев, А.Н. Кричевец, М.Н. Воронова, О.И. Егорова // Вестник МГУ. – М., 2008 – № 3. – С. 63 – 73.
3. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с. – (высшая школа)
4. Буковцева Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с ЗПП / Н.И. Буковцева // Практическая психология и логопедия. – М.: Издательство «Коррекционная педагогика». – 2004. – № 2 (9).
5. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС , 1998. 680 с.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Акад. пед. наук. – 1960. – 500 с.
7. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. -- М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования
8. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук. — М.: 1982.
9. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму: формирование графических навыков письма [Текст] / Е.В. Гурьянов. – м.: апи РСФСР, 1959. – 264 с.
10. Дмитриева О.А., Агаева И.Б., Брюховских Л.А. Логопедические практикумы: учебное пособие, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева.- Красноярск, 2016. – 92 с.

11. Ивановская, О.Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки : метод. пособие / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко ; под ред. О.Г. Ивановской. — Санкт-Петербург : КАРО, 2019. — 544 с.

12. Иншакова О.Б., Иншакова А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ // Практическая психология и логопедия. 2003. №1-2.

13. Казакова, В. А. Коррекция нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития / В. А. Казакова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 19 (123). — С. 352-355. — URL: <https://moluch.ru/archive/123/33950/>

14. Каше Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. — М.: Просвещение, 1966.

15. Кириллова Е. В. Профилактика трудностей овладения чтением и письмом в раннем возрасте Логопед 2010 №3 35. Киселева Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии. Логопед. 2008.

16. Козырева О.А., Решетникова О.А. Выявление дисграфии у учащихся 3 классов общеобразовательной школы: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016.-164с

17. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. -- СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.

18. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. — СПб.: Образование, 1997.

19. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 132 –140.

20. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. . -- М., 2004.
21. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – 311 с.
22. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей.— М.: Учпедгиз, 1940.
23. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. . — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.
24. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия, действ. чл. Акад. пед. наук РСФСР ; Акад. пед. наук РСФСР. Институт психологии. - Москва : изд-во и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1950. - 84 с.
25. Лурия Р.А. Высшие корковые функции человека: и их нарушения при локальных поражениях мозга / Р.А. Лурия – М.: Книга по Требованию, 2012. – 432 с.
26. Мазанова Е.В, Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006..
27. Поваляева М.А. Справочник логопеда - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. -- 448 с.
28. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / под ред. Н.Н. Яковлевой. –СПб.: 51 КАРО, 2011.–160с.–(ЭБС«IPRbooks»).–Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19456>
29. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. -- М.: Владос, 1997
30. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — м.: аркти,

2005. — 400 с 31. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Электронный ресурс] / В.И. Селиверстов. — М.: Владос, 2015. — 288 с. — (Университетская библиотека онлайн). —

32. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

33. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 96 с. — (Библиотека логопеда-практика).

34. Хватцев М.Е. Логопедия. - М., 1959. С. 113-120.

35. Хватцев, М. Е, Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии. М., 2003. - С.113-120.

36. Цветкова Л. С. Нейропсихология и восстановление высших психических функций. М., 1990

37. Цветкова Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. -- М.: «Юристъ», 1997. — 256 с.

38. Шурыгина И. А. Специфика проявлений дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития и нормальным развитием // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — т. 13. — с. 71–75.

39. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М.: Аркти, 2007. — 360 с.

http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=210584&sr=1

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Стандартизированный текст диктанта (второй этап
«Стандартизированное обследование процесса письма»)

Наступила осень. В садах и парках лежат разноцветные листья. Стас и Слава идут в парк. За ними бежит собака. Они увидели белку. Белка готовила домик к зиме. У нее шишки и грибы.

Протокол обследования (третий и четвертый этап «Обследование навыка языкового анализа на специальных пробах (в письменных и устных пробах)»)

ПРОТОКОЛ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

ФИО ребенка _____

Возраст _____ Класс _____

Программа обучения _____

I. УСТНЫЕ ПРОБЫ

1.1. АНАЛИЗ НА УРОВНЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

ЗАДАНИЕ: Послушай предложение и посчитай, сколько в нем слов

Я тихо иду по тропе. _____

И наблюдаю за жизнью в лесу. _____

Вот с дерева на дерево прыгнула белка. _____

Над елью кружили воробьи. _____

Дятел стучал по коре сосны. _____

В дупле дуба гнездо у совы. _____

Под землей у березы нора крота. _____

(Оценка: 3 балла – задание выполнено верно.

2 балла – имеются ошибки, исправленные самостоятельно

1 балл – имеются ошибки, исправленные с направляющей помощью

0 баллов – задание выполнено не верно, даже после оказания направляющей помощи.)

1.2. АНАЛИЗ НА УРОВНЕ ТЕКСТА

ЗАДАНИЕ: Хлопни, когда нужно поставить точку.

Наступила зима ночью был сильный мороз ветер кружил хлопья снега кругом лежит белый ковер реки и озера покрылись льдом ребята побежали на каток легко скользят острые коньки по гладкому льду там шум и веселье.

(Оценка: 3 балла – задание выполнено верно.

2 балла – имеются ошибки, исправленные самостоятельно

1 балл – имеются ошибки, исправленные с направляющей помощью

0 баллов – задание выполнено не верно, даже после оказания направляющей помощи.)

II. ПИСЬМЕННЫЕ ПРОБЫ

2.1. АНАЛИЗ НА УРОВНЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

ЗАДАНИЕ: Раздели предложения на слова

Коля и Яна идут в лес. Занимается жила собака Шарик. В лесу поют птицы, стучат дятлы. Вышли дети на лужайку. А там душистые ландыши.

(Оценка: каждая верно выделенная граница оценивается в +1 балл, каждая неверно выделенная граница оценивается в -1 балл)

2.2. АНАЛИЗ НА УРОВНЕ ТЕКСТА

ЗАДАНИЕ: Раздели текст на предложения.

Мы любим свой двор там есть качели и турник летом мальчики гоняют мячик девочки играют в куклы зимой старшие ребята делают горку хорошо с горки едут санки

(Оценка: каждая верно выделенная граница оценивается в +1 балл, каждая неверно выделенная граница оценивается в -1 балл)

Сводная таблица уровней сформированности навыка языкового анализа.

Участники эксперим.	Углубленное изучение процесса письма второй этап (на уровне предлож.)	Обслед.навык а язык. анализа на спец.пробах (в устных пробах) на уровне предложений	Углубленное изучение процесса письма второй этап (на уровне текста)	Обслед.навык а язык. анализа на спец.пробах (в устных пробах) на уровне текста	Углубленное изучение процесса письма второй этап (на уровне предложений)	Обслед.навык а язык. анализа на спец.пробах (в письмен. пробах) на уровне предложений	Углубленное изучение процесса письма второй этап (на уровне текста)	Обслед.навык а язык. анализа на спец.пробах (в письмен. пробах) на уровне текста
Николай У	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Ниже среднего	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Выше среднего
Руслан А	Средний	Низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Вениамин В	Выше среднего	Ниже среднего	Низкий	Средний	Выше среднего	Средний	Низкий	Выше среднего
Мухамедали А	Выше среднего	Ниже среднего	Низкий	Ниже среднего	Выше среднего	Низкий	Низкий	Средний
Саша П	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Настя Ш	Низкий	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Илья О	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
Слава К	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
Артур Х	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Ниже среднего
Артем С	Ниже среднего	Ниже среднего	Низкий	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Низкий	Низкий

Интерактивное упражнение «Граница»

Прогулка

Стояла чудная и

искрился снег в лес

на спуск

весело гудит в ушах ветер

быстро летят лыжи тучи стали

закрывать небо мы поспешили

домой а вы часто совершаете такие

прогулки?

Задание

Прочитай текст и расставь точки.

Интерактивное упражнение «Предложение».

Русский язык богат и красив много в нашем родном языке метких слов в русских пословицах заключена мудрость народа загадки говорят о наблюдательности русского человека а как хороши скороговорки

Задание

Найди начало и конец предложения. Отметь слова, после которых надо поставить точку.

ОК

Интерактивное упражнение «Путаница»



дети были р
Утром Коля
побежали в
выла вьюга

Задание
Прочитай, внимательно текст.
Раздели его на предложения.
Расставь их в правильном порядке.

ОК

сильный ветер
зялись за руки и
в школу один
л под липой

Упражнение «Раздели текст на предложения»

Примерный текст:

«Зимний лес»

После метели лес стал красивый и удивительный ель стояла в хвойном наряде маленькие елочки занесло снегом на лесной полянке у тропинки след лисицы

Упражнение «Послушай и посчитай»

Примерный текст:

«Пришла зима».

Все дорожки покрылись снежным ковром. Гладким льдом оделась река. На школьной площадке ребята устроили горку. Быстро мчатся с горки вниз салазки.

Упражнение «Исправь ошибки»

Примерный текст:

«Вечер»

Вечер опускается. На город. Зажигаются желтые уличные фонари. В окнах домов. Тоже вспыхивает свет. Люди спешат домой. Я очень люблю. Вечерний город.

Интерактивное упражнение «Заполни пропуски»



Дорога Собака побежала зайца. Мы приготовились

Волк адрес.

быстро. и

в лес
влес

Интерактивное упражнение «Сколько слов»

1 / 6

▶ читать вслух

3

5

4

Задание на выпускную квалификационную работу
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования

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

Институт социально – гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

Обучающийся Огородникова Вероника Олеговна

Код 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность
(профиль) образовательной программы Логопедия

Курс 4 группа SO-Б16С-01 ИСГТ

Тема: Особенности проявлений дисграфии на основе нарушения языкового
анализа у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Руководитель Мамаева Анастасия Викторовна, к.н.п., доцент кафедры
коррекционной педагогики

Срок сдачи завершённой работы руководителю май 2020 г.

Перечень вопросов, подлежащих разработке: Анализ литературы по проблеме
исследования, констатирующий эксперимент и его анализ, разработка
методических рекомендаций.

ПЛАН- ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТ

№	Наименование этапов работы	Сроки выполнения этапов работы	Отметка о выполнении
1	Определение темы исследования	Сентябрь 2020	
2	Формулировка целей задач исследования, определение объекта и предмета исследования. Уточнение актуальности.	Октябрь 2020	

3	Написание Главы I	Октябрь 2020	
4	Определение содержания констатирующего эксперимента. Проведение констатирующего эксперимента.	Ноябрь 2019 – Декабрь 2020	
5	Написание Главы II	Март 2020- Апрель 2020	
6	Написание заключения. Оформление списка литературы, приложения.	Начало мая 2020	
7	Подготовка к защите	Май 2020	

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 2 от 11.09.2019 г.

Заведующий кафедрой



/О. Л. Беляева/

Руководитель



/А. В. Мамаева/

Задание принял к исполнению, с критериями оценки и сроками исполнения
работы ознакомлен



/В.О. Огородникова/