

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Григорьева Екатерина Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Деятельность учителя–логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

«__» _____ 2023 г. _____

Руководитель программы

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«__» _____ 2023г. _____

Научный руководитель

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«__» _____ 2023г. _____

Обучающийся

Григорьева Е.В.

«__» _____ 2023г. _____

Оценка _____

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, разбитых на параграфы. Первая глава «Теоретическое обоснование проекта «Логопедическая работа по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся 3-4 классов с лёгкой умственной отсталостью» является теоретической и содержит три параграфа «Определение дисграфии и классификации дисграфии», «Специфика проявлений на письме нарушений фонематических процессов у обучающихся с легкой умственной отсталостью», «Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений фонематической стороны речи».

Вторая глава «Описание проекта «Логопедическая работа по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся 3-4 классов с лёгкой умственной отсталостью» является практической и состоит из пяти параграфов: «Паспорт и план реализации проекта», «Предпроектный и диагностический этапы», «Описание продукта проекта (разработческий этап), «Этап апробации», «Результативно – оценочный этап».

В заключении магистерской диссертации приведены основные выводы по итогам проектной работы, отражены практические результаты и рекомендации для учителей-логопедов по использованию разработанного программного и дидактического обеспечения для логопедической работы по преодолению смешанной дисграфии у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Проектная идея: выявлена недостаточность программного, методического и дидактического обеспечения логопедической работы по преодолению смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза, у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью, учитывающего речевые и невербальные механизмы нарушений письма у школьников данной нозологической группы.

Цель проектной работы: разработать, апробировать и оценить результативность программного, методического и дидактического обеспечения, направленного на преодоление смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза, у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Для достижения цели запланировано решение следующих задач:

1. На основе анализа психолого-педагогической и логопедической литературы выявить современное состояние проблемы нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

2. Изучить контингент обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью в образовательной организации, проанализировать организационно-педагогические условия, а также программное, дидактическое и методическое обеспечение, используемое учителями-логопедами для преодоления трудностей письма.

3. Определить специфику проявления фонематических нарушений, обуславливающих дисграфические ошибки у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью; уточнить невербальные механизмы дисграфических ошибок у школьников данной нозологической группы.

4. Разработать и апробировать программное, методическое и дидактическое обеспечение по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью с учетом нейропсихологического подхода: рабочую программу коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью»; рабочую тетрадь к данной программе; методические рекомендации к рабочей тетради.

5. Оценить результаты реализации проекта через определение динамики в преодолении смешанной дисграфии, которая проявляется в ошибках дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза, у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Объект проектной работы: письмо обучающихся 3-4 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Предмет проектной работы: содержание логопедической работы по преодолению смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза, у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Методы:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, научной и методической литературы по проблеме преодоления нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

2. Эмпирические: изучение медицинской и психолого-педагогической документации на базе образовательной организации; опрос педагогов; наблюдение за обучающимися; изучение письменных работ обучающихся – участников проекта.

3. Интерпретационные методы исследования: количественный и качественный анализ результатов диагностического и контрольного этапов проекта.

Теоретическая значимость: уточнены и дополнены теоретические сведения о механизмах, обуславливающих дисграфические ошибки у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Практическая значимость: разработанное программно-методическое и дидактическое обеспечение может быть использовано учителями-логопедами, работающими с обучающимися 3-4 классов с легкой умственной отсталостью над преодолением смешанной дисграфии.

Авторский вклад заключался в определении общей схемы исследования, в подборе стимульного и речевого материала, адаптации авторской оценки к особенностям контингента детей и задачам проектного исследования, в разработке рабочей программы коррекционного курса, рабочей тетради к программе, методических рекомендаций для учителей-

логопедов по применению дидактического обеспечения на логопедических занятиях.

Апробация проекта в рамках магистерской диссертации осуществлялась на базе МБОУ Красноярского края.

Результаты проектной работы были представлены на научно-практических конференциях и в периодических изданиях:

1. Григорьева Е.В. Специфика проявлений фонематических нарушений у обучающихся с легкой умственной отсталостью // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых г. Красноярск, 31 мая 2022г. – Красноярск, 2022. – С. 20-23.

2. Григорьева Е.В. Развитие фонематических процессов у обучающихся с умственной отсталостью с использованием специальных упражнений // Современные научные исследования: теория, методология, практика / Сборник научных статей по материалам IX Международной научно-практической конференции (6 декабря 2022, г. Уфа). В 4 ч. Ч.3. – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2022. – С. 88-93.

3. Григорьева Е.В. Механизмы дисграфических ошибок у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью // Педагогика и психология личностного потенциала: современные практики: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. г. Красноярск, 24 апреля 2023. – Красноярск, 2023. – С. 34-37.

4. Доклад «Развитие фонематических процессов у обучающихся с умственной отсталостью с использованием специальных упражнений» на Международной научно-практической конференции «Современные научные исследования: теория, методология, практика» (г. Уфа, 6 декабря 2022).

5. Доклад «Механизмы дисграфических ошибок у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» на Всероссийской конференции с международным участием «Педагогика и психология развития личностного

потенциала: современные практики» в рамках XXIV Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (апрель 2023).

Abstract of the master's thesis

The structure of the master's thesis. The work consists of an introduction, two chapters divided into paragraphs. The first chapter «Theoretical justification of the project «Speech therapy work to overcome mixed dysgraphia in students of grades 3-4 with mild mental retardation» is theoretical and contains three paragraphs «Definition of dysgraphia and classification of dysgraphia», «Specificity of manifestations of phonemic process disorders in students with mild mental retardation», «Review of methods of speech therapy work on diagnosis and correction of violations of the phonemic side of speech».

The second chapter «Project description» Speech therapy work to overcome mixed dysgraphia in students of grades 3-4 with mild mental retardation» is practical and consists of five paragraphs: «Passport and project implementation plan», «Pre-project and diagnostic stages», «Project product description (development stage)», «Testing stage», «Effective – evaluation stage».

The conclusion of the master's thesis presents the main conclusions based on the results of the project work, reflects the practical results and recommendations for speech therapists on the use of the developed software and didactic software for speech therapy work to overcome mixed dysgraphia in third and fourth graders with mild mental retardation.

Project idea: the insufficiency of programmatic, methodological and didactic support of speech therapy work to overcome mixed dysgraphia, manifested in errors of phoneme differentiation, language analysis and synthesis, in third and fourth graders with mild mental retardation, taking into account the speech and non-verbal mechanisms of writing disorders in schoolchildren of this nosological group, was revealed.

The purpose of the project work: to develop, test and evaluate the effectiveness of software, methodological and didactic support aimed at overcoming mixed dysgraphia, manifested in errors of phoneme differentiation, language analysis and synthesis, in students of grades 3-4 with mild mental retardation.

To achieve the goal, the following tasks are planned to be solved:

1. Based on the analysis of psychological, pedagogical and speech therapy literature, to identify the current state of the problem of writing disorders in younger schoolchildren with mild mental retardation.

2. To study the contingent of students of grades 3-4 with mild mental retardation in an educational organization, to analyze organizational and pedagogical conditions, as well as software, didactic and methodological support used by speech therapists to overcome the difficulties of writing.

3. To determine the specifics of the manifestation of phonemic disorders that cause dysgraphic errors in third and fourth graders with mild mental retardation; to clarify the nonverbal mechanisms of dysgraphic errors in schoolchildren of this nosological group.

4. To develop and test software, methodological and didactic support for overcoming mixed dysgraphia in students of grades 3-4 with mild mental retardation, taking into account the neuropsychological approach: the work program of the correctional course «Speech therapy classes. Overcoming mixed dysgraphia and dyslexia in students of grades 3-4 with mild mental retardation»; workbook for this program; methodological recommendations for the workbook.

5. To evaluate the results of the project implementation by determining the dynamics in overcoming mixed dysgraphia, which manifests itself in errors of phoneme differentiation and language analysis and synthesis, in third and fourth graders with mild mental retardation.

The object of the project work: a letter from students of grades 3-4 with mild mental retardation.

The subject of the project work: the content of speech therapy work on overcoming mixed dysgraphia, manifested in errors of phoneme differentiation, language analysis and synthesis, in students of grades 3-4 with mild mental retardation.

Methods:

1. Theoretical: analysis of psychological, pedagogical, scientific and methodological literature on the problem of overcoming writing disorders in younger schoolchildren with mild mental retardation.

2. Empirical: study of medical and psychological-pedagogical documentation on the basis of an educational organization; interview of teachers; observation of students; study of written works of students participating in the project.

3. Interpretative research methods: quantitative and qualitative analysis of the results of the diagnostic and control stages of the project.

Theoretical significance: theoretical information on the mechanisms that cause dysgraphic errors in students with mild mental retardation has been clarified and supplemented.

Practical significance: the developed software, methodological and didactic support can be used by speech therapists working with students of grades 3-4 with mild mental retardation to overcome mixed dysgraphia.

The author's contribution consisted in determining the general scheme of the study, in the selection of stimulus and speech material, the adaptation of the author's assessment to the characteristics of the contingent of children and the tasks of project research, in the development of the work program of the correctional course, workbook for the program, methodological recommendations for speech therapists for the use of didactic support in speech therapy classes.

The approbation of the project within the framework of the master's thesis was carried out on the basis of the MBOU of the Krasnoyarsk Territory.

The results of the project work were presented at scientific and practical conferences and in periodicals:

1. Grigorieva E.V. Specificity of manifestations of phonemic disorders in students with mild mental retardation // Modern technologies of correctional and developmental work with children with disabilities: materials of the scientific and practical conference of students, postgraduates and young scientists Krasnoyarsk, May 31, 2022 – Krasnoyarsk, 2022. – pp. 20-23.

2. Grigorieva E.V. Development of phonemic processes in students with mental retardation using special exercises // Modern scientific research: theory, methodology, practice / Collection of scientific articles based on the materials of the IX International Scientific and Practical Conference (December 6, 2022, Ufa). At 4 p.m. 3. – Ufa: Ed. SIC Bulletin of Science, 2022. – pp. 88-93.

3. Grigorieva E.V. Mechanisms of dysgraphic errors in students of grades 3-4 with mild mental retardation // Pedagogy and psychology of personal potential: modern practices: materials of the scientific and practical conference of students, postgraduates and young scientists. Krasnoyarsk, April 24, 2023. - Krasnoyarsk, 2023. – pp. 34-37.

4. Report «Development of phonemic processes in students with mental retardation using special exercises» at the International Scientific and practical Conference «Modern scientific research: theory, methodology, practice» (Ufa, December 6, 2022).

5. Report «Mechanisms of dysgraphic errors in students of grades 3-4 with mild mental retardation» at the All-Russian conference with international participation «Pedagogy and psychology of personal potential development: modern practices» within the framework of the XXIV International Scientific and Practical Forum of Students, postgraduates and young scientists «Youth and Science of the XXI century» (April 2023).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретическое обоснование проекта «Логопедическая работа по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся 3-4 классов с лёгкой умственной отсталостью».....	8
1.1 Определение дисграфии и классификации дисграфии.....	8
1.2 Специфика проявлений на письме нарушений фонематических процессов у обучающихся с легкой умственной отсталостью	16
1.3 Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений фонематической стороны речи.....	23
Выводы по главе I	31
Глава II. Описание проекта «Логопедическая работа по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся 3-4 классов с лёгкой умственной отсталостью»	33
2.1 Паспорт и план реализации проекта.....	33
2.2 Предпроектный и диагностический этапы	36
2.3 Описание продукта проекта (разработческий этап)	54
2.4 Этап апробации.....	64
2.5 Результативно-оценочный этап.....	70
Выводы по главе II.....	75
Заключение	78
Библиография.....	81

Введение

Актуальность. В настоящее время в общеобразовательные школы поступают дети, имеющие различные нарушения познавательной деятельности. Среди них большое количество обучающихся с легкой умственной отсталостью. Школьники данной нозологической группы испытывают затруднения в овладении навыком письма. Преодоление нарушений письма, наряду с затруднениями в овладении навыка чтения, не теряет своей актуальности. Это объясняется тем, что данные навыки являются базой для освоения образовательной программы всеми школьниками, в том числе обучающимися по Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1).

В настоящее время существуют разные подходы к изучению нарушений письма, выделены классификации нарушений письма. Критерии для классификации дисграфии различные: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, недостаточная сформированность речевых механизмов письма.

Общепотребительной принято считать классификацию нарушений письма, разработанную с позиции логопедического подхода (на основе нарушенных операций). В рамках данного подхода дисграфия рассматривается как речевое нарушение, то есть является нарушением функционирования речевой системы. К видам нарушений письма относятся артикуляторно-акустическая, аграмматическая, оптическая дисграфии, а также дисграфия, основанная на нарушениях языкового анализа, синтеза [11]. Авторы (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева и др.), занимающиеся изучением проблемы нарушения письма у обучающихся с умственной отсталостью, отмечают широкое распространение дисграфических ошибок, которые принято традиционно относить к ошибкам, связанным с нарушением навыка фонемного распознавания и ошибками языкового анализа и синтеза.

Однако существует ряд исследователей (Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, А.Л. Сиротюк), которые говорят об обусловленности нарушений процесса письма недостаточной сформированностью нейропсихологических компонентов познавательной деятельности (нейропсихологический подход). С позиций данного подхода, письмо – это система, состоящая из многих компонентов. Деятельность этой системы опирается на работу разных отделов мозга. Каждый компонент имеет свою функциональную нагрузку. Недостаточная сформированность какого-либо компонента затрудняет формирование всей функции. Т.В. Ахутина говорит о следующих вариантах трудностей письма: по типу регуляторной дисграфии; дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры головного мозга; зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу [6].

Таким образом, выявлено отсутствие единства между подходами к преодолению дисграфии у обучающихся с легкой умственной отсталостью. С одной стороны, существующие системы работы по преодолению проявлений смешанной дисграфии у обучающихся направлены на развитие фонематических процессов, не в полной мере учитывают нейропсихологические механизмы нарушений. С другой стороны, в методиках работы, направленных на развитие неречевых механизмов, нечетко прослеживается последовательность коррекционной работы по развитию фонематической стороны речи как базы для грамотного письма. Имеющиеся задания на основе нейропсихологического подхода не всегда доступны по степени сложности для обучающихся данной нозологической группы.

Проектная идея: выявлена недостаточность программного, методического и дидактического обеспечения логопедической работы по преодолению смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза, у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью, учитывающего

речевые и невербальные механизмы нарушений письма у школьников данной нозологической группы.

Объект проектной работы: письмо обучающихся 3-4 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Предмет проектной работы: содержание логопедической работы по преодолению смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза, у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Цель проектной работы: разработать, апробировать и оценить результативность программного, методического и дидактического обеспечения, направленного на преодоление смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза, у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Для достижения цели запланировано решение следующих задач:

1. На основе анализа психолого-педагогической и логопедической литературы выявить современное состояние проблемы нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

2. Изучить контингент обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью в образовательной организации, проанализировать организационно-педагогические условия, а также программное, дидактическое и методическое обеспечение, используемое учителями-логопедами для преодоления трудностей письма.

3. Определить специфику проявления фонематических нарушений, обуславливающих дисграфические ошибки у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью; уточнить невербальные механизмы дисграфических ошибок у школьников данной нозологической группы.

4. Разработать и апробировать программное, методическое и дидактическое обеспечение по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью с учетом

нейропсихологического подхода: рабочую программу коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью»; рабочую тетрадь к данной программе; методические рекомендации к рабочей тетради.

5. Оценить результаты реализации проекта через определение динамики в преодолении смешанной дисграфии, которая проявляется в ошибках дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза, у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Методы:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, научной и методической литературы по проблеме преодоления нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

2. Эмпирические: изучение медицинской и психолого-педагогической документации на базе образовательной организации; опрос педагогов; наблюдение за обучающимися; изучение письменных работ обучающихся – участников проекта.

3. Интерпретационные методы исследования: количественный и качественный анализ результатов диагностического и контрольного этапов проекта.

Проектная работа включает в себя следующие этапы:

1. Предпроектный (февраль – июнь 2022): изучение организационно-педагогических условий, контингента детей – участников проекта на базе общеобразовательного учреждения; имеющегося программного, методического и дидактического обеспечения для преодоления дисграфии у обучающихся с легкой умственной отсталостью, используемого учителями-логопедами.

2. Диагностический (октябрь – ноябрь 2022): выявление особенностей проявления фонематических нарушений, которые обуславливают дисграфические ошибки у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью; уточнение неречевых

механизмы дисграфических ошибок у школьников данной нозологической группы.

3. Разработческий (декабрь 2022 – январь 2023): проведение 22 логопедических занятий использованием разработанного программного и дидактического обеспечения на базе общеобразовательной школы Красноярского края.

4. Оценка результативности проекта (16 – 31 мая): оценка результатов реализации проекта через определение динамики в преодолении смешанной дисграфии у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

5. Обобщение и систематизация данных, полученных в процессе реализации проектной работы; формулирование выводов о проделанной работе в рамках проекта на тему «Логопедическая работа по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» (сентябрь – ноябрь 2023).

Структура и объём работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и списка литературы. Включает две схемы, две гистограммы, пять таблиц.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СМЕШАННОЙ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ»

1.1 Определение дисграфии, классификации дисграфии

Проблема нарушений письма является актуальной темой для изучения научных знаний в различных областях таких, как физиология, лингвистика, психология, логопедия, дефектология, педагогика. Однако данную проблему нельзя рассматривать без определения, что же такое письменная речь и письмо, в частности.

И.Н. Садовникова говорит о письменной речи как одной из форм существования языка. Письменная речь противопоставляется устной. Письменная речь, по мнению автора, вторичная и более поздняя форма существования языка. Самостоятельная речь сама по себе не формируется, необходимо целенаправленное обучение [53].

Письмо – это специальная система, служащая для фиксации речи. Средством фиксации являются специальные графические элементы, постоянный знаковый состав. Эти знаки нужны для передачи информации на расстояние и закреплять её во времени [49].

В процессе овладения письменной речью устанавливаются новые связи между слышимыми и произносимыми словами, а также между видимыми и написанными словами. Это можно объяснить скоординированным действием четырех анализаторов в процессе письма: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного [51].

Письмо – сложный психический процесс, однако, он непосредственно связан с речевой деятельностью. По мере освоения, письмо становится автоматизированным, целенаправленным, приобретает связность, целостность.

На ранних этапах овладения письмом учёные в области психологии утверждают о необходимости решения следующих задач при написании

слова: выделение звука; обозначение звука соответствующей буквой; запоминание буквы; написание буквы [13].

В психологической структуре письма выделяют следующие компоненты: звуковой анализ слова; операция соотнесения звука с буквой; написание графического начертания буквы с помощью зрительного представления. Причем звуковой анализ слова в рамках данного подхода считается основным компонентом письма. Звуковой анализ слова рассматривается как умение выделять отдельные звуки и превращать их в фонемы.

В своих научных трудах Л.С. Цветкова описала психологические предпосылки процесса письма. Развитие устной речи Л.С. Цветкова назвала первой предпосылкой. По мнению автора, письмо тесно связано с устной речью, низкий уровень развития устной речи приводит к нарушениям письма. Проговаривая звуки, которые необходимо графически изобразить в виде букв, школьник совершает моторный акт. При наличии недостатков в развитии устной речи неверное проговаривание приводит к неправильному написанию буквы, слова, предложения. Взаимосвязанную работу анализаторов (восприятие, ощущение, пространственное восприятие) Л.С. Цветкова относит ко второй предпосылке. Третья предпосылка, по мнению автора, связана со сформированностью навыков тонких и предметных движений рук (переключаемость, подвижность, устойчивость). Четвертой предпосылкой Л.С. Цветкова считает развитие абстрактных типов деятельности, характеризующихся переходом от непосредственных действий с предметами к мыслительным действиям во внутреннем плане. Развитие поведения исследователь определяет, как пятую предпосылку развития процесса письма. Для освоения данного навыка обучающемуся необходимо произвольно направлять и удерживать внимание, осуществлять регуляцию своего поведения, выполнять контроль за своими действиями и мотивами. По мнению Л.С. Цветковой, недостаточная сформированность предпосылок

процесса письма способствует появлению нарушений письма в школьном возрасте [61].

Проблемой нарушений письменной речи ученые занимаются давно. Начиная с 1877 г. А. Куссмауль рассматривает нарушения чтения и письма как патологию речевой деятельности. Впоследствии стали появляться работы, описывающие детей с дисграфией. Первоначально считалось, что эти нарушения характерны для умственно отсталых детей, как проявление общего слабоумия (В. Бахман, Г. Вольф, Б. Энглер).

В конце IX века нарушения письменной речи стали рассматривать как самостоятельную патологию после описанного В. Морганом в 1896 г. случая нарушения чтения и письма у 14-летнего подростка с сохранным интеллектом. Впоследствии Д. Гиншельвуд (1900, 1907 гг.) подтвердил выводы о несвязанности нарушений чтения и письма с интеллектуальной недостаточностью. Им были впервые введены термины «алексия» и «аграфия». Эти термины использовались для обозначения тяжелых и легких нарушениях чтения и письма [29].

Таким образом, в конце IX-начале XXв. проблему нарушений письменной речи рассматривали с двух позиций:

- 1) как один из компонентов умственной отсталости;
- 2) как изолированное, самостоятельное расстройство, не связанное с умственной отсталостью.

Авторы, рассматривавшие дисграфию как расстройство, не связанное с умственной отсталостью, указывали на целый ряд причин. В большинстве случаев сходились во мнении, что в основе патологии чтения и письма лежат дефекты зрительного восприятия и памяти (дефекты зрительного образа слов и отдельных букв). Именно поэтому был введен термин «врожденная словесная слепота» (Ф. Фарбург, П. Раншбург) для обозначения нарушений чтения и письма. П. Раншбург ввел термин «легастения» для обозначения легкой степени нарушений письма и термин «графастения» для обозначения наиболее выраженных.

Постепенно понимание природы нарушений письменной речи менялось. Со временем появились разграничение понятий «аграфия» и «дисграфия», «алексия» и «дислексия». Появляются классификации нарушений чтения и письма. Критерии для классификации дисграфии выделяются различные: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

В рамках психофизиологического подхода относятся классификации С.С. Ляпидевского, О.А. Токаревой и др. Расстройства письма рассматриваются как результат нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Выделяют три вида дисграфии:

1) акустическая дисграфия: недифференцированность слухового восприятия, недоразвитие анализа и синтеза звуков. Характеризуется смешением, пропуском, заменой букв, обозначающих сходные по артикуляции и звучанию звуки. Отражение неправильного звукопроизношения на письме.

2) оптическая дисграфия обусловлена нестабильностью зрительных впечатлений и представлений, то есть некоторые буквы не распознаются и не соотносятся с соответствующими звуками. Буквы каждый раз воспринимаются по-разному. Дети часто путают рукописные буквы. При тяжелой дисграфии написание слов невозможно, возможно писать только отдельные буквы. Наблюдаются зеркальные буквы, особенно у леворуких детей.

3) моторная дисграфия характеризуется нарушением движений руки при письме и нарушением связи между моторными и зрительными образами звуков и слов [48].

В настоящее время процесс письма рассматривается как сложный многоуровневый процесс, поэтому выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторов является недостаточным.

В дальнейшем, основываясь на клинико-психологическом подходе, А.Н. Корнев рассматривал дисграфию как один из симптомов в комплексе

других, преимущественно неврологических или мозговых (энцефалопатических) нарушений. Выделил два вида нарушений письма – дисграфия (аграфия) и дизорфография. Среди дисграфий А.Н. Корнев назвал дисфонологические (паралалические, «косноязычие на письме»; фонематические) и метаязыковые (диспраксические (моторные) и вследствие нарушений языкового анализа и синтеза). Среди дизорфографий автор выделил морфологическую и синтаксическую [48].

С точки зрения нейропсихологического подхода, письменная речь представляет собой систему, состоящую из множества компонентов. Деятельность этой системы зависит от работы различных отделов мозга. Каждый компонент несет свою функциональную нагрузку. Недостаточная сформированность любого из компонентов нарушает формирование всей функции.

Нейропсихологический анализ трудностей овладения письмом показывает, что в процесс письма у детей, начинающих осваивать новые виды деятельности, вовлечены все компоненты структурно-функциональной организации мозга, выделенные А.Р. Лурией. Функциональная организация письма представлена ниже:

Блок I – регуляция тонуса и бодрствования. Поддерживает активный тонус коры головного мозга во время письма.

Блок II – приём, переработка и хранение информации.

1. Переработка слухоречевой информации – распознавание фонем, лексем, слухоречевая память.

2. Переработка кинестетической информации – различение артикулем; кинестетический анализ движений во время письма.

3. Переработка зрительной информации – актуализация зрительных образов букв и слов.

4. Переработка полимодальной информации – ориентация элементов буквы, строки в пространстве, координация зрения и движения, актуализация зрительно-пространственных образов слов.

Блок III – программирование, регуляция и контроль.

1. Эфферентная (серийная, последовательная) организация движения – моторное (кинестетическое) программирование графических движений.

2. Управление психической деятельности – планирование, реализация и контроль акта письма.

Трудности в овладении навыками письма могут стать препятствием в формировании каждого из компонентов. Кроме того, эти нарушения могут проявляться как изолированно, так и в сочетании друг с другом. На процесс письма большое влияние оказывают "фоновые" механизмы, отвечающие за мышечный тонус, поддержание осанки и координацию движений. Поскольку письмо является отражением устной речи, нельзя игнорировать тот факт, что недостаточно сформированные речевые компоненты отчетливо проявляются в письме.

Авторы рассматривают нарушения письма как нарушение формирования и развития высших психических функций. Т.В. Ахутина выделяет варианты трудностей письма: по типу регуляторной дисграфии; дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры головного мозга; зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу.

В своих трудах А.Л. Сиротюк объединила все нарушения письма в 3 группы:

- 1) речевые дисграфии (моторную и сенсорную);
- 2) неречевые дисграфии (гностические);
- 3) дисграфии как нарушение (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированности мотивов [48].

Общепринятой является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена в рамках логопедического подхода. Нарушения

письма рассматриваются как речевое нарушение, то есть дисфункция речевой системы. В рамках данной классификации нарушения письма делятся на пять типов:

1. Артикуляторно-акустическая. Может быть при дизартрии, ринологии, дислалии полиморфного характера. Школьник опирается на дефектное звукопроизношение. На письме допускает замены, пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в устной речи. Ошибки на письме могут сохраниться после коррекции звукопроизношения в связи с отсутствием опоры на правильную артикуляцию (отсутствие четких кинестетических образов звуков). Хотя замены и пропуски могут не всегда проявляться на письме за счет компенсаторных возможностей (опора на сохранные функции).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), то есть акустическая дисграфия. Может проявиться при сенсорной алалии и афазии. Для данного вида дисграфии характерны следующие проявления: замены букв, соответствующих фонетически близким звукам, хотя в устной речи звуки произносятся правильно: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-ть, ч-щ, ц-т, ц-с), а также при обозначении твердых и мягких согласных. Часто: замена гласных даже в ударном положении (лес – лис).

3. Нарушения письменной речи, основанные на нарушениях языкового анализа и синтеза. Этот вид дисграфии проявляется в ошибках деления предложений на слова, анализе, синтезе слогов и фонем. Искажается структура слова и предложения. Наиболее частые нарушения – это ошибки фонематического анализа (искажается звукобуквенная структура слова). Это проявляется в пропусках согласных при их стечении; пропусках гласных; перестановках букв; добавлении букв. Наблюдаются ошибки слогового анализа: пропуски, добавления, перестановки слогов. Ошибки языкового анализа на уровне предложения проявляются в слитном написании слов,

особенно предлогов, с другими словами; в отдельном написании приставки и корня.

4. Аграмматическая дисграфия. Может наблюдаться при дизартрии, алалии и у умственной отсталости. Причина в недоразвитии грамматического строя речи. Проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. При данном виде дисграфии нарушается последовательность предложений, а также смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями (искажения морфологической структуры слов, замена префиксов, суффиксов, нарушение предложно-падежных конструкций, нарушение согласования по числам и родам).

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Может наблюдаться у левшей и при органических поражениях мозга. Данный вид дисграфии проявляется в заменах и искажениях зрительных образов букв на письме. Заменяются графически сходные рукописные буквы [21].

Таким образом, в настоящее время существует несколько подходов к классификации дисграфии. Каждый из подходов берет за основу разные нарушения (речевые, невербальные). Однако каждый из перечисленных подходов отводит особое значение развитию фонематических процессов как основе формирования грамматически правильного письма, так как если школьник не имеет четкого представления о звуковом составе слова, то он не сможет записать его правильно.

1.2 Специфика проявлений на письме нарушений фонематических процессов у обучающихся с легкой умственной отсталостью

Для успешного формирования письма большое значение имеет развитие фонематических процессов. Это подтверждают данные, полученные в работах А.Р. Лурия, Е.Н. Российской, Л.Г. Парамоновой, Р.Е. Левиной, А.Н. Корнева и др.

По мнению А.Р. Лурия, звуковой анализ слова является начальной задачей процесса письма и включает в себя следующие этапы:

- а) определение последовательности звуков в слове;
- б) уточнение звучания, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в отчетливые обобщенные звуки речи (фонемы).

Причем постепенно происходит переход от осознанно выполняемого действия к автоматизированному навыку. Артикуляция участвует при акустическом анализе и синтезе. Затем фонема переходит в зрительную схему графических символов (графем), где обязательно учитывается пространственное расположение ее элементов.

Заключительная операция – выполнение определенных последовательных движений – «кинем», необходимых для записи слов, в соответствии со зрительной схемой букв [33].

Е.Н. Российская, Л.Г. Парамонова в своих работах указывают на важность развития фонематических процессов у школьников для овладения письмом. По мнению авторов, для формирования орфографически правильной речи необходимо усвоение основных принципов русского правописания – морфологического и фонетического в равной мере. Фонетический принцип основывается на умениях, которые усваиваются детьми еще в дошкольном возрасте. Для успешного овладения фонетическим принципом орфографии должны быть сформированы определенные предпосылки. Л.Г. Парамонова, на основе работ Р.Е. Левиной, основными предпосылками овладения фонетическим принципом русской орфографии считает:

- 1) способность четко и безошибочно различать все звуки речи. Если эта предпосылка не сформирована, то различить акустически близкие фонемы на слух не удастся. На письме это проявляется в виде замены букв;
- 2) правильное произношение слова при письме («чистое» звукопроизношение). Если это условие не выполняется, в устной речи

происходит замена звука, то в письменной речи это проявится в виде замены буквы, соответствующей заменяемому звуку;

3) владение звуковым анализом и синтезом слов. Несформированность данной предпосылки на письме проявляется в виде пропусков, вставки, перестановки, букв (слогов);

4) четкое различение букв по виду. Если эта предпосылка не сформирована, то дети допускают оптические ошибки, которые проявляются в недописывании элементов букв, добавлении лишних элементов, замене похожих букв, зеркальном отображении букв [42].

А.Н. Корнев считает фонетический принцип основой графики. Определяет его как основное правило, имеющее ряд исключений. К ним относится постоянство буквенного обозначения морфем независимо от произнесения и «словарные слова» [24].

В своих трудах А.Н. Корнев описывает этапы развития фонематического восприятия у детей, выделенные Р.Е. Левиной. К этим этапам относятся:

1) дофонетическая стадия – неумение различать окружающие звуки, неспособность к восприятию звуков речи и активной речи;

2) начальная стадия овладения восприятием фонем: различаются наиболее контрастные фонемы. Слова воспринимаются целостно, с опорой на просодические признаки (интонационные и ритмические);

3) различение звуков по их фонематическим признакам. Дети начинают различать правильное и неправильное произношение. Неправильно произнесенные слова еще не распознаются;

4) в восприятии доминирует образ правильного звука. Распознавание неправильно произнесенных слов сохраняется. Однако эти образы фонем еще неустойчивы;

5) завершение развития восприятия фонем. Восприятие и произношение звуков становится правильным, ребенок прекращает узнавать неправильно произнесенные слова.

Все перечисленные этапы фонематического развития при нормальном развитии ребенка происходят естественным образом при оптимальных условиях речевой среды. С началом обучения грамоте в детском саду и в школе связан следующий этап:

б) распознавание звуковой стороны слова и его составных элементов. Этот этап является предпосылкой для овладения фонематическим анализом [24]. Соответственно, если к началу обучения в школе дети не достигли данного этапа, то резко возрастает риск нарушений формирования письма.

Перечисленные научные работы свидетельствуют о важности развития фонематических процессов для освоения навыка письма. Звуковой анализ называют начальным этапом в процессе письма, так как при несформированности языкового анализа процесс освоения письма замедляется, искажается, возникает большой риск дисграфических проявлений как у обучающихся, у которых трудности в освоении письма являются самостоятельным нарушением, так и у обучающихся, у которых данные трудности проявляются в структуре дефекта в сочетании с интеллектуальной недостаточностью. Остановимся подробнее на особенностях письма и специфике проявлений на письме фонематических нарушений у школьников с умственной отсталостью.

Трудности письма наиболее выражены и часто встречаются у обучающихся с умственной отсталостью. Это связано с тем, что умственная отсталость – это стойкое и выраженное недоразвитием познавательной деятельности, обусловленное диффузным органическим поражением центральной нервной системы. У умственно отсталых школьников имеются дефекты в развитии речевой деятельности, проявляющиеся в недоразвитии всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической и синтаксической. Иными словами, для школьников с умственной отсталостью характерно системное недоразвитие речи.

По мнению Р.И. Лалаевой, у умственно отсталых школьников могут быть все виды дисграфий, характерные и для других групп обучающихся. В

частности, артикуляторно-акустическая дисграфия; акустическая дисграфия, обусловленная нарушением слуховой дифференциации звуков речи; дисграфия, связанная с различными нарушениями языкового анализа и синтеза (сегментация предложений на слова, слоговой и звуковой анализ, синтез); а также нарушения письма по типу аграмматической и оптической дисграфии [27].

Смешанная дисграфия, основанная на нарушениях фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, наиболее часто встречается у обучающихся с умственной отсталостью. Это связано с особенностями их фонематического развития. Причина нарушений в задержке сроков появления речи по сравнению со сверстниками: задерживается появление речи, следовательно, проявляется отставание в развитии фонематических процессов. По мнению В.Г. Петровой, первоклассник с умственной отсталостью имеет речевой опыт трех - четырехлетнего ребенка [44].

На основании проведенных исследований, Р.И. Лалаева характеризует уровень развития восприятия фонем у первоклассников с интеллектуальными нарушениями как начальный. Он характеризуется нечетким различением и распознаванием фонемных рядов (слогов, слов) со сходными наборами звуков. В частности, для него характерно неполное различение звуков с близкими акустическими и артикуляционными признаками [27].

Умственно отсталые дети испытывают трудности во всех видах фонематического анализа, как при выделении звуков на фоне слов, выделении начальных и конечных звуков, так и при определении порядка, количества и позиции звуков в слове. На нарушения звукового анализа как на причину нарушений письма у детей с умственной отсталостью указывала Е.Н. Завьялова. Автор обращала внимание на особенность восприятия этими детьми слов целиком, не раскладывая на составные части. Поэтому такой школьник не «слышит» гласные звуки, а выделяет, в большинстве случаев, только согласные [18].

Г.А. Каше считает, что причина нарушения фонематических процессов у обучающихся с легкой умственной отсталостью кроется в неполноценном формировании дифференциации звуков. Формирование навыка различать фонемы, отличающиеся тонкими артикуляционными или акустическими признаками: шипящих и свистящих звуках, [р] и [л], реже – звонких и глухих, твердых и мягких, взрывных и фрикативных, требует более длительного времени [22].

Ряд учёных (А.К. Аксёнова, Р.Е. Левина, Г.А. Каше) сходятся во мнении, что одной из причин явной неподготовленности школьников к звуковому анализу является отсутствие интереса к звуковой оболочке слова даже при специальной организации со стороны взрослого. По наблюдению Р.И. Лалаевой, умственно отсталые дети испытывают значительные трудности при выделении отдельных звуков в словах, поскольку не могут соотносить отдельно произносимые звуки со звуками в речевом потоке. Наибольшие сложности вызывает выделение первого и последнего звуков в слове. Особенно трудно «услышать» последний согласный. С определением начального согласного детям справиться гораздо легче, чем с определением конечного согласного. Но начальный гласный выделяется детьми с наименьшими затруднениями, по сравнению с начальным согласным. Умение определять последовательность, количество и место звука в слове обучающихся с умственной отсталостью формируется длительно по времени [27].

По мнению Р.И. Лалаевой, причины нарушений фонематического анализа обусловлены:

- 1) нарушения слухо-произносительного различения (при анализе слова звуки заменяются по сходным акустическим и артикуляторным признакам);
- 2) трудности в интериоризации действия фонематического анализа (перенос этого действия в умственный план) и формирования фонематических представлений, то есть обучающиеся не могут успешно выполнять фонематический анализ, если не произносят слова вслух;

- 3) неумение сегментировать слог на звуки;
- 4) несформированность фонематического анализа как действия, определяющего временной порядок звуков, входящих в его состав.

По мнению В.Г. Петровой, нарушения фонематической стороны речи оказывают вторичное резко отрицательное влияние на дальнейшее развитие мышления и речи у умственно отсталых школьников. Если ребёнок нечетко воспринимает слова в целом, части слов, не различает фонемы, близкие по звучанию, то понимание им значения слов значительно затруднено. Следовательно, это негативно сказывается на расширении словарного состава языка, его грамматического строя. В дальнейшем эти нарушения приводят к трудностям в овладении грамотой данными обучающимися [44].

Таким образом, анализ изученной литературы позволяет сделать вывод, о том, что в настоящее время существует ряд научных работ, которые указывают на важность развития фонематических процессов для освоения навыка письма. Развитие фонематических процессов у обучающихся с легкой умственной отсталостью имеет ряд особенностей, отличный от сверстников с нормативным развитием. Данные особенности влияют на дальнейший процесс овладения грамотой данными обучающимися.

1.3 Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений фонематической стороны речи

Эффективность логопедической работы во многом зависит от того, насколько правильно и грамотно была проведена диагностика речевого развития.

В настоящее время существует ряд методик, которые позволяют оценить состояние всех сторон устной и письменной речи. Известны методики логопедического обследования Т.В. Ахутиной, Т.П. Бессоновой, Г.А. Волковой, О.Е. Грибовой, С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, О.Б. Иншаковой, Л.В. Лопатиной, М.А. Поваляевой, Р.И. Лалаевой,

Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой, Е.А. Стребелевой, Н.М. Трубниковой, Т.А. Фотековой.

С.Д. Забрамная указывает на необходимость обследования звукопроизношения не только для изучения произносительной стороны речи, а также и для оценки уровня восприятия звуков и их различения на слух.

В методике И.Н. Садовниковой указывается на необходимость соблюдения гибкой тактики обследования, которая должна зависеть от достигнутого ребёнком уровня. Данная методика используется для изучения степени овладения грамотой и особенностей дисграфии в зависимости от этапа и требований школьной программы на момент обследования. Набор заданий методики И.Н. Садовниковой включает в себя списывание слов и предложений (печатный, рукописный текст), письмо под диктовку (строчные и прописные буквы, слоги, слова различной слоговой структуры, предложения и короткие тексты). Для обучающихся 2-3 классов предусмотрены дифференцированные задания – составление и запись рассказа по серии сюжетных картинок. Автор считает необходимым изучать фонематические процессы (фонематическое восприятие, речевое внимание, звуковой анализ и синтез), так как считает причиной затруднений при дифференциации звуков, близких по звучанию, недостаточную сформированность функций рече-слухового анализатора при условии сохранности физического слуха [51].

О.Б. Иншакова разработала стандартизированную методику выявления нарушений письма у младших школьников. Обучающиеся выполняют устноречевые и письменные пробы: слуховой диктант, списывание с печатного и рукописного текста. Для оценки используется балльная система. Обращается внимание не только на допущенные ошибки (при списывании, слуховом диктанте), но и подсчитывается количество ошибок, которые ребенок самостоятельно нашел и исправил, то есть выявляется уровень сформированности контроля над процессом письма. Важным условием является выполнение обучающимся одинаковых работ дважды (например, в

конце 1 класса и в начале 2 класса). Это позволяет выявить динамику в развитии навыка письма за определенный промежуток времени. Данные, полученные в процессы выполнения школьниками заданий, используются для построения коррекционной работы с учетом принципов индивидуального и дифференцированного подхода [15].

В настоящее время для диагностики и коррекции трудностей в обучении успешно применяется нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова). Авторы данного подхода говорят о том, что у обучающихся наблюдаются не только нарушения устной и письменной речи, но и недостаточная сформированность неречевых компонентов познавательной деятельности. Поэтому при проведении логопедического обследования необходимо изучать речевые и невербальные механизмы нарушений. Такой подход позволит разработать эффективную стратегию коррекционной работы с детьми, так как данные, полученные в ходе обследования, наглядно показывают картину речевого развития, а также его зависимость от степени сформированности неречевых компонентов. Оцениваются все стороны речи (экспрессивная, импрессивная, устная, письменная). Полученные результаты позволяют проанализировать особенности выполнения заданий на двух уровнях: логопедическом и нейропсихологическом. Логопедический уровень помогает констатировать сформированность разных сторон речи через систему оценок и вычерчивание речевого профиля. На нейропсихологическом уровне проводится углубленный анализ, который помогает выявить, как недостаточность различных компонентов речи, так и понять качественную специфику этой недостаточности и лежащих в ее основе психологических механизмов [59].

А.Н. Корнев при оценке навыков чтения и письма ставит ряд задач. Первой задачей автор считает необходимость в уточнение характера трудностей и степени отставания в этих навыках. Затем нужно провести диагностику интеллекта с целью определения первичности и вторичности нарушения в формировании данного навыка, выявить, связано ли оно с

интеллектуальными нарушениями или является самостоятельным нарушением. Следующей задачей, по мнению А.Н. Корнева, является изучение устной речи, основных языковых средств и речевых навыков, необходимых для овладения чтением и письмом. На этом этапе тяжесть нарушения письма сопоставляется с уровнем развития устной речи. Выявляются речевые механизмы, способствующие развитию трудностей письма. Четвертой задачей автор считает анализ психопатологической картины (выраженность психоорганической симптоматики, реакция ребенка на трудности в учебе).

В письменной речи А.Н. Корнев предлагает диагностировать:

- 1) усвоение обучающимся графем и звукобуквенных связей;
- 2) навыки графического моделирования слова;
- 3) дисграфические нарушения сенсibilизированным тестом (списывание и исправление деформированного текста);
- 4) каллиграфические характеристики письма, автоматизацию каллиграфических навыков, графо-моторную зрелость [24].

Г.А. Волкова считает необходимым во время логопедического обследования изучить анамнестические данные ребёнка, выяснить особенности развития в ранний период. Это связано с тем, что при анализе нарушений речевая деятельность рассматривается как сложная многоуровневая функциональная система, компоненты которой (фонетика, лексика, грамматика, фонематические процессы и семантика) взаимозависимы и взаимообусловлены. Первичная несформированность одного из компонентов оказывает влияние на формирование всей речевой системы в целом. Психолого-педагогический анализ структуры речевых дефектов позволяет выявить особенности взаимодействия неречевых и речевых отклонений в каждом случае [11].

Состояние письменной речи оценивается на основе анализа работ, выполненных школьниками письменно. Обращается внимание на разные типы ошибок:

1) ошибки нарушений звукового состава слова (замены согласных, гласных; пропуск, перестановка или добавление букв, слогов и частей слова; раздельное написание частей слова);

2) лексические и грамматические ошибки (нарушения согласования, управления, замена слов по сходству звучания, по сходству значения, пропуск слов, слитное письмо нескольких слов);

3) графические ошибки (замена по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальное написание букв);

4) орфографические ошибки (написание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, написание букв в начале предложений, написание имен и кличек животных, написание мягких согласных, безударной гласной в корне двусложных слов);

5) ошибки на правила правописания, в соответствии с требованиями школьной программы того класса, в котором учится ребенок.

О.Е. Грибова разработала технологию организации логопедического обследования устной и письменной речи детей разного возраста. Она опиралась на психолого-педагогическое направление российской логопедии школы Р.Е. Левиной, в рамках которого симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено принципиально новое понимание речевой деятельности как сложного функционального единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга [12].

О.Е. Грибова сформулировала подходы к проведению обследования:

1) от общего к частному. Сначала выясняются общие проблемы в развитии речи, а затем, при необходимости, выявленные нарушения обследуются более подробно. Поэтому нет необходимости в проведении полного обследования. Например, при отсутствии ошибок, связанных с фонемным распознаванием на письме, задание «Выбери картинку на звук» не предлагается;

2) от простого к сложному. Сначала предлагаются более сложные задания в соответствии с возрастной нормой, в случае их неуспешного

выполнения предлагаются упрощенные задания, что позволяет выявить «зону ближайшего развития» у обучающихся, уровень речевого развития которых ниже возрастной нормы.

3) от письменной речи к устной, так как письменная речь более сложный вид для ребенка речевой деятельности. Если по результатам обследования письменной речи выявляются ошибки, свидетельствующие о несформированности языковых средств устной речи и/или неречевых психических процессов, оптико-пространственных представлений и графомоторных навыков, проводится их углубленное обследование. Таким образом, отпадает необходимость проведения полного протокольного обследования ребенка [12].

При разработке своей методики Р.И. Лалаева опиралась на психолингвистический подход. При исследовании анализируются процессы речеобразования. Анализ проводится по элементам, а анализ по единицам (Л.С. Выготский), это отличает психолингвистический подход от других. За единицу принимается психологическая операция. В процесс порождения речевого высказывания операции складываются в сложные речевые действия и в целом в еще более сложную деятельность.

Изучается процесс продуцирования речевых высказываний у обучающихся 6-10 лет, имеющих речевые нарушения. Предназначена для детей, имеющих и не имеющих интеллектуальные нарушения. Данная методика позволяет выявить характер первичного и вторичного речевого недоразвития у детей. Обследование речи проводится в два этапа. Сначала проводится изучение письменных работ школьников, выполнение ими различных видов письменных работ (списывание, диктанты, изложение), обследуется чтение. Затем проводится специальное обследование детей с нарушениями чтения и письма. Обследование на этом этапе позволяет определить симптомы, механизм, тип степень тяжести дислексии и дисграфии [27].

Таким образом, в перечисленных методиках логопедического обследования обращается внимание на учет особенностей речевого развития и социальной ситуации развития в раннем возрасте и возрастных особенностей развития устной речи в момент обследования (звукопроизношение, лексико-грамматический строй, связная речь, фонематические процессы). Авторы методик сходятся во мнении о необходимости анализа письменных работ обучающихся с целью дифференциации дисграфических нарушений от ошибок, связанных с недостаточным усвоением программного материала на уроках русского языка (орфографических ошибок), а также для определения вида данных ошибок (замены, пропуски, перестановки, слитное/раздельное написание слов, предлогов). Основными видами работ для изучения особенностей письменной речи считают слуховой диктант, списывание с печатного и рукописного текста. Большинство авторов рассматривают возможность проведения неполного логопедического обследования. Это объясняется тем, что при реализации подхода от общего к частному (О.Е. Грибова), если обучающийся справляется с более сложным заданием (например, составляет развернутый, грамматически правильно оформленный рассказ), то нет необходимости предлагать более «простые» задания.

Все представленные методики логопедического обследования считают обязательным условием изучение фонематической стороны речи, в частности, навыков различения звуков речи и языкового анализа и синтеза.

Исходя из результатов логопедического обследования строится стратегия дальнейшей коррекционной работы с обучающимися по преодолению нарушений письма. По мнению Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Токаревой и др. стратегия коррекционной работы должна учитывать преобладающий вид дисграфии у данного школьника, особенности проявлений дисграфических ошибок, структуру дефекта, а также индивидуальные психологические особенности. В связи с тем, что преобладающим видом дисграфии у

обучающихся с умственной отсталостью является смешанная дисграфия, проявляющаяся в ошибках фонемного распознавания и языкового анализа и синтеза.

В своих трудах Р.И. Лалаева описывает 3 основных этапа коррекции. Автор предлагает начать с развития языкового анализа и синтеза на уровне предложения (определение количества, места и последовательности слов в предложении). Следующим этапом автор называет развитие слогового анализа и синтеза. Третий, заключительный этап – развитие звукового анализа и синтеза (выделение заданных звуков и определение позиции, порядка и количества звуков в слове).

В предложенной А.В. Ястребовой методике логопедической работы при нарушениях чтения и письма устранение дефицитов в развитии фонематической стороны речи является первым этапом коррекционной работы. Данный этап направлен на последовательное решение следующих задач. Сначала необходимо обратить внимание на развитие фонематического слуха. Далее автор считает необходимым преодолеть нарушения звукопроизношения. Сюда относятся занятия по постановке и автоматизации звуков, дальнейшее введение поставленных звуков в речь. Затем работа ориентирована на формирование звуко-буквенного анализа. Следующими этапами логопедической работы, направленной на преодоление нарушений чтения и письма по А.В. Ястребовой, являются устранение дефицитов в развитии словарного запаса и грамматических структур; формирование и совершенствование навыков построения связного высказывания [64].

В своей методике логопедической работы Е.В. Мазанова опирается на принцип поуровневого анализа речи И.Н. Садовниковой для преодоления препятствий для развития языкового анализа и синтеза. На основе этого принципа выделяют три основные группы специфических ошибок: ошибки на уровне букв и слогов (анализ и синтез букв и слогов); ошибки на уровне слов (слоговой и морфологический анализ и синтез) и ошибки на уровне словосочетаний, предложений и текстов (языковой анализ и синтез). Поэтому

коррекционная работа проводится поэтапно и направлена на профилактику и устранение данных видов ошибок [34].

В методиках, основанных на нейропсихологическом подходе, проявления дисграфических ошибок связывают с недостаточной сформированностью блока программирования, регуляции и контроля. Т.В. Ахутина разработала методику по преодолению нарушений в развитии данного блока. Работа строится на основе совместной деятельности педагога и ребенка. Причем данная деятельность проходит определенные этапы от совместной деятельности, контролируемой педагогом к самостоятельной деятельности ребенка. Это обеспечивается за счет обеспечения специальных условий, описанных в методике [5].

Таким образом, большинство описанных выше методик направлено на устранение речевых дефицитов как основной причины нарушения письма. Однако ряд научных исследований говорит о необходимости учета неречевых компонентов познавательной деятельности, оказывающих влияние на формирование письма. Поэтому для построения логопедической работы по преодолению дисграфии необходим интегрированный подход, учитывающий речевые и невербальные механизмы письма.

Выводы по главе I

На основе анализа литературы по вопросу исследования, можно сделать вывод, что нарушение письма у обучающихся с легкой умственной отсталостью остаётся актуальной проблемой и требует новых подходов к организации логопедической работы по преодолению дисграфии.

Наиболее распространенным нарушением письма у обучающихся с интеллектуальными нарушениями является смешанная дисграфия, проявляющаяся в ошибках, связанных с недостаточной сформированностью фонематических процессов.

В настоящее время существует ряд методик обследования письменной речи, разработанных в рамках разных направлений научного исследования процесса письма (психолингвистический, логопедический, нейропсихологический и др. подходы). Все представленные методики логопедического обследования считают обязательным условием изучение фонематической стороны речи, в частности, навыков различения звуков и языкового анализа и синтеза.

Существует разные научные подходы к объяснению механизмов проявления данных дисграфических ошибок. Ряд исследователей в рамках логопедического подхода объясняют нарушения письма недостаточной сформированностью языковых операций, указывают на устноречевые предпосылки (дифференциация фонем, языковой анализ и синтез).

Однако авторы, занимающиеся изучением процесса письма в рамках нейропсихологического подхода, говорят о недостаточности для описывания механизмов нарушений письма говорить только о речевых предпосылках. Отсутствие самоконтроля, мотивации, низкая работоспособность, нарушение эмоционально-волевой сферы способствуют проявлению большого количества ошибок в письменных работах школьников данной нозологической группы. Авторы в рамках данного подхода говорят о речевых и неречевых механизмах дисграфических ошибок.

Поэтому для организации логопедической работы по преодолению нарушений письма по типу смешанной дисграфии у умственно отсталых обучающихся на диагностическом этапе необходимо использовать не только традиционные методы логопедического обследования (диктант, списывание), но и изучить сформированность нейропсихологических компонентов познавательной деятельности, в частности, мотивационно-энергетический и регулятивный компоненты.

ГЛАВА II. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СМЕШАННОЙ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ»

2.1 Паспорт и план реализации проекта

Цель: разработать, апробировать и оценить результативность программно-методического и дидактического обеспечения, направленного на преодоление смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках фонемного распознавания и языкового анализа и синтеза, у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Область применения проектной идеи: коррекционная педагогика (логопедия).

Адресная направленность: учителя-логопеды, работающие с третьеклассниками и четвероклассниками с легкой умственной отсталостью.

Проблема, которую призван решить данный проект: отсутствие единообразия в подходах к преодолению фонематических нарушений у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

С одной стороны, существующие системы работы по преодолению проявлений смешанной дисграфии у обучающихся направлены на развитие фонематических процессов, не в полной мере учитывают нейропсихологические механизмы нарушений. С другой стороны, в методиках работы, направленных на развитие неречевых механизмов, нечетко прослеживается последовательность коррекционной работы по развитию фонематической стороны речи как базы для грамотного письма. Имеющиеся задания на основе нейропсихологического подхода не всегда доступны по степени сложности для обучающихся данной нозологической группы.

Целевая группа: третьеклассники и четвероклассники с легкой умственной отсталостью, у которых выявлена смешанная дисграфия, проявляющаяся в ошибках различения звуков и языкового анализа и синтеза.

Продукт проекта: программно-методическое и дидактическое обеспечение для преодоления фонематических нарушений при смешанной дисграфии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью с учетом нейропсихологического подхода (рабочая программа коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью»; комплекс заданий, направленных на коррекцию смешанной дисграфии, проявляющей в ошибках дифференциации звуков и языкового анализа и синтеза, с учетом нейропсихологического подхода, систематизированных в форме рабочей тетради).

Ресурсное обеспечение проекта:

Материально-технические условия: принтер, компьютер, бумага, канцелярские принадлежности (ручки, цветные и простые карандаши).

Кадровые условия: учитель-логопед.

Учебные и методические материалы: диагностический материал для выявления механизмов смешанной дисграфии у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Реализация проекта осуществлялась на базе одного из муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений Красноярского края. В проекте принимали участие 4 ребёнка.

Для реализации проекта нами был составлен план работы, в котором отражены пять этапов. Содержание этапов и сроки реализации каждого из них отображены в таблице 1.

Таблица – 1 План реализации проекта

Этапы проекта	Сроки	Содержание работы
Предпроектный	Февраль – июнь 2022	<p>Изучить организационно-педагогические условия и контингент третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью на базе общеобразовательной организации.</p> <p>2. Проанализировать существующее программное, методическое и дидактическое обеспечение, используемое учителями-логопедами общеобразовательной организации, в которой реализуется проект, для преодоления трудностей письма у обучающихся с легкой умственной отсталостью.</p>
Диагностический	Октябрь – ноябрь 2022	<p>1. Выявить и классифицировать преобладающие дисграфические ошибки у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.</p> <p>2. Выявить особенности проявления фонематических нарушений, обуславливающие дисграфические ошибки у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.</p> <p>3. Уточнить невербальные механизмы дисграфических ошибок у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.</p>
Разработческий	Декабрь 2022 – январь 2023	<p>Разработать программное, методическое и дидактическое обеспечение для третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью по преодолению смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках фонемного распознавания и языкового анализа, с учетом нейропсихологического подхода:</p> <ul style="list-style-type: none"> – рабочую программу коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью»; – рабочую тетрадь к программе коррекционного курса; – методические рекомендации для учителей-логопедов по работе с рабочей тетрадью.
Этап апробации	Февраль – 15 мая 2023	<p>Провести серию логопедических занятий с третьеклассниками и четвероклассниками с легкой умственной отсталостью с использованием разработанного программно-методического и дидактического обеспечения на базе общеобразовательной школы Красноярского края (22 занятия).</p>
Оценка результативности проекта	16 – 31 мая 2023	<p>Оценить результаты реализации проекта через определение динамики в преодолении смешанной дисграфии.</p>

2.2 Предпроектный и диагностический этапы

Реализация проекта осуществляется на базе муниципальной общеобразовательной школы Красноярского края. В данной организации совместно с обучающимися по Основной общеобразовательной программе начального общего образования обучаются дети по Адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – АООП) вариант 1 в специальных классах-комплектах. Зачисление на обучение по варианту 1 АООП производится на основании заключения Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии и с согласия родителей (законных представителей). Специфической особенностью данной общеобразовательной организации является большое количество обучающихся – воспитанников Детского дома. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся осуществляют педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед. Фронтальные коррекционные занятия со всеми специалистами включены в общее расписание внеурочных занятий.

На предпроектном этапе была поставлена задача проанализировать имеющееся программно-методическое и дидактическое обеспечение для преодоления дисграфии у обучающихся с легкой умственной отсталостью, используемое учителями-логопедами общеобразовательной организации, на базе которой проводится реализация проекта. В процессе исследования было произведено ознакомление с наполнением кабинета учителя-логопеда в общеобразовательной организации, был опрошен коллектив специалистов, осуществляющих коррекционную деятельность в данном учреждении. Было выяснено, что в наличии у учителя-логопеда имеется комплекс методик и пособий, направленных на коррекцию дисграфии. Однако, эти пособия адресованы детям с нарушениями речи, не имеющим нарушения интеллекта, то есть работа по данным дидактическим материалам подразумевает постоянную адаптацию заданий к способностям и особенностям обучающихся данной нозологической группы. Также данные методики не

учитывают нейropsychологические механизмы, лежащие в основе нарушений письма.

Для участия в проекте выбраны 4 обучающихся 3-4 классов по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Анализе медицинского и психолого-педагогического материала детей – участников проекта выявлено:

1. Двое обучающихся являются воспитанниками Детского дома
2. Все дети – участники проекта имеют заключение психиатра «Легкая умственная отсталость»
3. Все дети – участники проекта обучаются по АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (Вариант 1) более 3 месяцев
4. Все обучающиеся имеют нарушения письменной речи
5. Все обучающиеся в 1 классе имели речевые нарушения, двое обучающихся в анамнезе имеют заключение невролога «Дизартрия»
6. Нарушений звукопроизношения в настоящее время данные обучающиеся не имеют
7. Один обучающийся успешно осваивает АООП (на «хорошо»), двое обучающихся осваивают программу на «хорошо» и «удовлетворительно», один обучающийся осваивает программу на «удовлетворительно», но испытывает значительные затруднения при её освоении по предметным областям «Язык и речевая практика», «Математика».

Противопоказание к участию в проекте: в проект не принимались обучающиеся, проходившие обучение по АООП образования обучающихся с легкой умственной отсталостью меньше, чем за 3 месяца до зачисления в класс. Это связано с трудностями адаптации к новому классу, а для некоторых обучающихся – к новому месту жительства, так как большое количество учеников – воспитанники Детского дома.

Цель диагностического этапа – выявить особенности проявления и механизмы дисграфических ошибок у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

В основе – технология логопедического обследования, предложенная О.Е. Грибовой. Обучающимся предлагаются задания, адаптированные под уровень их интеллектуального развития с учетом подходов, сформулированных автором:

1. От общего к частному.
2. От сложного к простому.
3. От письменной речи к устной.
4. «От экспрессивной языковой компетентности к импрессивной» [12].

На основе данного подхода нами была составлена схема обследования, представленная на рисунке 1.

1 этап: Первичное изучение письма	2 этап: Специально организованное обследование письма	3 этап: Обследование устной речи	4 этап: изучение неречевых психических процессов
Изучение письменных работ с целью выявления и классификации дисграфических ошибок	Выполнение обучающимися специально подобранных письменных заданий с целью уточнения симптоматики преобладающих дисграфических ошибок, выявленных на 1 этапе	Проводится с целью уточнения механизмов нарушений письменной речи	Проводится с целью уточнения неречевых механизмов нарушений письменной речи

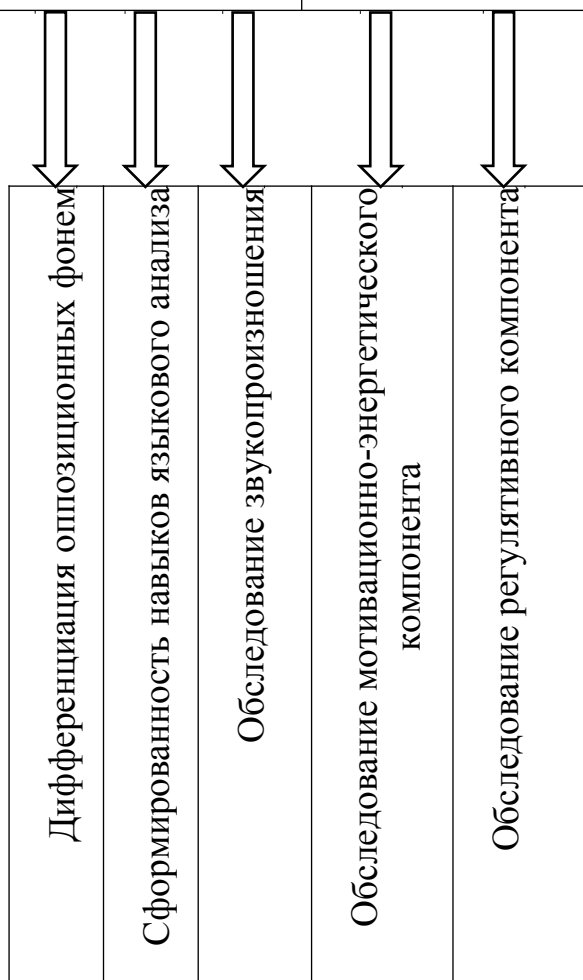


Рисунок 1 – Содержание диагностического этапа

I этап: первичное изучение письма. Обследование на данном этапе проводится с целью выявления наличия и классификация дисграфических ошибок у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью. Используется метод анализа письменных работ (1 контрольная работа, 10 классных работ).

II этап предполагает проведение специально организованного обследования письма с целью уточнения симптоматики преобладающих дисграфических ошибок, выявленных на I этапе. Обучающиеся выполняют специально подобранные письменные задания: написание под диктовку текста, слов, слогов, букв. При оценивании результатов учитываются следующие критерии: количество допущенных дисграфических ошибок и уровень сложности, на котором допущена ошибка:

0 баллов – не допускает дисграфических ошибок

1 балл за каждую допущенную ошибку на материале текста (диктант)

2 балла за каждую допущенную ошибку на материале слов

3 балла за каждую допущенную ошибку на слоговом материале

4 балла за каждую допущенную ошибку на буквенном материале.

Баллы суммировались как в целом по количеству допущенных дисграфических ошибок, так и по каждому типу ошибок (ошибки дифференциации фонем; языкового анализа и синтеза), в частности.

На III этапе обследуется устная речь с целью уточнения механизмов нарушений письменной речи. Предлагаются задания на:

1) дифференциацию оппозиционных фонем: обучающимся необходимо сделать выбор картинок, в названиях которых есть как заданный звук, так и противоположная фонема. За каждую из 5 серий выставляются баллы:

3 балла – справляется с серией картинок без ошибок либо 1-2 ошибки с самокоррекцией;

2 балла – 3-5 ошибок, исправленных в ходе самокоррекции, или 1-2 ошибки, исправленные с помощью логопеда (организующего типа), или 1-2 неназванные картинки;

1 балл – 3-5 ошибок, исправленных с помощью логопеда (организующего типа);

0 баллов – допущенные ошибки не исправляет даже с помощью.

Максимальная сумма баллов по всем 5 сериям равна 15 баллам.

2) сформированность навыков языкового анализа: обследуются сложные (определение количества предложений в тексте, количества и порядка слов в предложении, слогов в словах, звуков в слове) и элементарные формы языкового анализа (выделение начальных и конечных звуков в слове, определение позиции звука в слове, анализ на уровне слога). Максимальное количество баллов по данной пробе равно 37 баллам (11 баллов за сложные формы, 26 баллов за элементарные формы языкового анализа).

На IV этапе проводится изучение неречевых психических процессов с целью уточнения невербальных механизмов нарушений письменной речи. Изучается взаимосвязь мотивационно-энергетического и регуляторного компонентов познавательной деятельности с процессом письма. Для диагностики используется опросник, предложенный С.А. Домишкевичем (разделы «Мотивационно-энергетический компонент», «Регулятивный компонент») [15]. Метод: анкетирование педагогов.

Мотивационно-энергетический компонент изучается по критериям, предложенным в опроснике:

- 1) работоспособность ребёнка на уроке;
- 2) темп деятельности на уроке;
- 3) продуктивность деятельности;
- 4) устойчивость внимания;
- 5) произвольность поведения;
- 6) реакция на успехи и неудачи.

Оценка: по каждому критерию выставляется балл (1-5). Максимальное количество баллов – 27 баллов.

Регулятивный компонент познавательной деятельности изучается и оценивается по следующим критериям:

- 1) особенности восприятия инструкции к выполнению заданий репродуктивного характера;
- 2) предварительная ориентировка в условиях самостоятельного выполнения задания;
- 3) степень самостоятельности при выполнении отдельных видов учебных заданий;
- 4) контроль в ходе выполнения учебных заданий;
- 5) обнаружение ошибок.

Оценка: по каждому критерию выставляется балл (1-5). Максимальное количество баллов – 25 баллов.

Был проведен количественный и качественный анализ всех этапов диагностического обследования обучающихся. Изучение письменных работ обучающихся показало, что дети – участники проекта на письме допускают разные виды дисграфических ошибок. Однако преобладающими являются ошибки, связанные с нарушением процессов различения звуков и нарушений языкового анализа и синтеза, а именно замены и смешения оппозиционных звуков по критериям «звонкость – глухость», «твердость – мягкость», аффрикат, добавление и пропуски слогов, букв, слитное написание слов, упускание границ предложения. Для уточнения симптоматики выявленных дисграфических ошибок обучающиеся под диктовку писали текст, слова, слоги, буквы. Обследование обучающихся, у которых при анализе письменных работ выявлено меньшее количество ошибок, проводилось в подгрупповой форме (2 обучающихся), в индивидуальной форме – с двумя обучающимися, у которых при анализе письменных работ выявлены множественные дисграфические ошибки. Для выполнения письменных заданий с подгруппой понадобилась одна встреча. Для выполнения заданий

индивидуально понадобилось по две встречи с каждым ребенком. Это обусловлено индивидуальными особенностями обучающихся, темпом и работоспособностью каждого обучающегося. Анализируя полученные данные на II этапе обследования, мы условно выделили 4 степени выраженности нарушений письма:

1. Незначительные нарушения – единичная ошибка при написании под диктовку текста; при написании словесного, слогового и буквенного материала ошибок не допускает.

2. Легкая – допускает ошибки при письме под диктовку текста, при написании слов – единичная ошибка; при написании слогов, букв ошибок не допускает.

3. Умеренная – допускает ошибки при письме под диктовку текста и слов, единичная ошибка – при написании слогов; при письме под диктовку букв ошибок не допускает.

4. Тяжелая – значительные затруднения при написании текста под диктовку, множественные ошибки при написании слов, слогов и букв.

Результаты письменных работ, полученных при обследовании первого и второго ребенка, соответствуют легкой степени выраженности нарушений письма (37 и 41 балл соответственно). Данные обучающиеся большинство ошибок допускают на уровне текста: наблюдаются замены букв ю-ё, б-п, и-е, ж-ш, д-т, в-ф, г-к; множественные ошибки при оформлении границ предложения, а также раздельное написание частей слова. При написании слов – пропускают мягкий знак. В письме под диктовку слогов и букв ошибок не допускает (Приложение Е, обучающиеся 1, 2).

При обследовании третьего ребёнка выявлены множественные ошибки при написании по диктовку текста, слов: переставляет, пропускает согласные и гласные буквы, переставляет слоги в словах, делает ошибки при оформлении границ предложения, допускает слитное написание слов и предлогов, слов между собой, а также раздельное написание частей слов, замены ч-щ, а-о, я-е, ь-и. При написании слогов пропускает гласные буквы,

допускает единичную перестановку букв в слоге. Единичные ошибки при написании букв под диктовку: ч-ц, е-э. Для данного обучающегося характерна выраженная степень нарушений письма (146 баллов) (Приложение Е, обучающийся 3).

Четвёртый обследуемый испытывает значительные затруднения при письме текста под диктовку, допускает множественные ошибки: замены, пропуск гласных и согласных букв, пропуск целых слов и частей предложения, не оформление границ предложений. При написании слов опускает гласные, согласные буквы и слоги. Допускает многочисленные ошибки при написании буквенных соединений в словах, замены ч-ц, о-ё, и-ь. При написании слогов допускает множественные ошибки: замены и-е, пропуски гласных и согласных в конце и в середине слога. При письме под диктовку букв делает замены в-ф, ч-ц. Для данного обучающегося характерна тяжелая степень выраженности нарушений письма (267 баллов) (Приложение Е, обучающийся 4).

Таким образом, выявлено значительное преобладание ошибок, которые можно отнести к дисграфическим ошибкам, основанным на трудностях фонемного распознавания и на нарушениях языкового анализа. Все обучающиеся допускают замены на письме: у всех детей наблюдаются замены букв по твердости – мягкости, у троих обучающихся – кроме замен по твердости – мягкости, замены и смешения по звонкости – глухости. Однако наиболее распространенными являются ошибки языкового анализа. Все обследованные дети испытывают трудности с выделением границ предложения, написанием предлогов и слов, а также допускают раздельное написание частей слова.

Двое обучающихся переставляют слоги, буквы в словах, делают пропуски части предложения при письме под диктовку. Отличие заключается в количестве и уровне сложности, на котором допущена ошибка (текст, слово, слог, буква). Для уточнения механизмов нарушения письменной речи

необходимо обследование устной речи: навыка дифференциации фонем и языкового анализа.

На основе анализа результатов III и IV этапов в соответствии с полученными баллами были условно выделено четыре уровня успешности. Баллы переводились в %.

Таблица 2 – Уровни успешности III и IV этапов обследования

№	Уровни	% от максимального количества баллов	Балл			
			III этап		IV этап	
			Дифференциация фонем	Языковой анализ	Мотивационно-энергетический	Регулятивный
1.	Выше среднего	80% и выше	12 и выше	27 и выше	22 и выше	20 и выше
2.	Средний	60-79,9%	9-11	20 – 26	17 - 21	15 – 19
3.	Ниже среднего	47-59,9%	7-8	16 – 19	13 – 16	12 – 14
4.	Низкий	46,9% и ниже	6 и ниже	15 и ниже	12 и ниже	11 и ниже

Подробно опишем качественную характеристику результатов, полученных при III этапе обследования. На уровне выше среднего при различении оппозиционных звуков в некоторых сериях картинок ошибок не допускает, а в остальных сериях делает до 5 ошибок в каждой серии, которые исправляет самостоятельно или 1-2 ошибки, исправленные с помощью логопеда. С элементарными формами языкового анализа справляется самостоятельно без ошибок, при выполнении заданий на обследование сформированности сложных форм языкового анализа допускает ошибки при определении количества предложений в тексте, количества и последовательности слов в предложении, слогов в слове, путает понятия «звук» и «буква».

На среднем уровне – делает до 5 ошибок в каждой серии, исправленных самостоятельно или до 2 ошибок, исправленных с помощью взрослого. При выполнении заданий, которые направлены на обследование

элементарных форм языкового анализа, ошибок не допускает. В заданиях на обследование сложных форм языкового анализа и синтеза: путает понятия «звук» и «буква», «гласный» – «согласный», количество слогов в слогах определяет с помощью, количество и порядок слов в предложении определяет с ошибками, определение последовательности звуков в слове вызывает затруднения

На уровне ниже среднего допускает до 2 ошибок в каждой серии картинок, исправленных с организующей помощью логопеда и до 5 ошибок, которые самостоятельно не выявляет и не исправляет. Допускает ошибки в элементарных формах языкового анализа: безошибочно определяет наличие звука в слове, его положение в начале слова; в конце и в середине - вызывает затруднения. Выявлены множественные ошибки при обследовании сформированности сложных форм языкового анализа, обучающая помощь к самостоятельному верному выполнению данных заданий не приводит.

На низком уровне делает до 5 ошибок в каждой серии картинок в сочетании с ошибками, которые не исправляет даже после оказания помощи. Заданий на обследование сформированности элементарных форм языкового анализа выполняет со значительными трудностями: часто верно определяет наличие заданного звука в слове, начальный звук; при определении конечного звука и звуков в середине слова или слога ошибается, место заданного звука в слове назвать не может. Со сложными формами языкового анализа не справляется даже после обучающей помощи.

Анализ результатов устноречевых проб показал у двоих обучающихся относительно сформированный навык дифференциации звуков речи (уровень выше среднего). Данные обучающиеся не испытывают затруднений при дифференциации фонем по звонкости – глухости, иногда ошибаются при различении звуков по твердости – мягкости, при оказании стимулирующей помощи допущенную ошибку исправляют верно. Один обучающийся справился с выполнением устных заданий на дифференциацию фонем на среднем уровне. Допускал единичные ошибки при различении звуков по

критерию «звонкость – глухость», которые исправил самостоятельно. Наибольшие трудности вызвало различие шипящих звуков Ч-Щ и аффрикат Ц-Ч. Попытки дать верный ответ при дифференциации данных фонем к успеху не привели. Один обучающийся показал низкий уровень сформированности навыка фонемного распознавания: допускал множественные ошибки при различении практически всех предлагаемых оппозиционных звуков. После оказания стимулирующей помощи ошибки не исправил.

Анализ результатов устноречевых проб сформированности языкового анализа показал, что обследуемые обучающиеся не справляются с определением количества предложений в тексте даже с использованием внешней опоры. Все дети путают понятия «звук», «буква», «слог». После уточнения значения данных понятий двое учеников переходят к верному выполнению заданий (один – к самостоятельному, один – к выполнению с организующей помощью), двое детей продолжают допускать ошибки. Двое обучающихся успешно справляются с заданиями на элементарные формы языкового анализа. Двое школьников верно определяют первый звук в слове, но затрудняются при определении позиции звука в слове (конец, середина слова), назывании конечного звука и в середине слова. Допущенные ошибки, в основном, не исправляют после оказания организующей помощи.

В таблице 3 представлены результаты, полученные на II (специально организованное обследование письма) и III (устноречевые пробы) этапах обследования.

Таблица 3 – Сопоставление результатов II и III этапов

Обучающийся	Письмо (степень выраженности нарушения)		Устная речь (уровень)	
	Ошибки языкового анализа (балл)	Ошибки дифференциации фонем (балл)	Языковой анализ (балл/%)	Дифференциация фонем (балл/%)
Обучающийся 1	Легкая		Высокий	Высокий

	25	12	28 / 82	13 / 86
--	----	----	---------	---------

Окончание таблицы – 1

Обучающийся	Письмо (степень выраженности нарушения)		Устная речь (уровень)	
	Ошибки языкового анализа (балл)	Ошибки дифференциации фонем (балл)	Языковой анализ (балл/%)	Дифференциация фонем (балл/%)
Обучающийся 2	Легкая		Средний	Высокий
	27	14	26 / 77	12 / 80
Обучающийся 3	Умеренная		Средний	Средний
	113	33	24 / 71	9 / 60
Обучающийся 4	Тяжелая		Низкий	Низкий
	237	30	14 / 44	6 / 40

В общем, данные, полученные на II и III этапах обследования, подтверждают взаимосвязь между дисграфическими ошибками и недостаточной сформированностью фонематических процессов у всех обучающихся. Чем ниже уровень сформированности навыков дифференциации звуков речи и языкового анализа и синтеза, тем более выражены дисграфические ошибки в письменных работах.

У двоих обучающихся, у которых условно определена легкая степень выраженности нарушений письма, уровень сформированности навыка дифференциации звуков речи высокий. Наибольшие трудности связаны со сформированностью языкового анализа и синтеза. Затруднения вызывает оформление границ предложения на письме и определение количества предложений в тексте в устной пробе.

У обучающегося, показавшего тяжелую степень выраженности нарушений письма, выявлен низкий уровень сформированности языкового анализа и дифференциации фонем (на письме замены, перестановки, пропуски гласных и согласных букв, пропуски целых слов и частей предложения, границы предложения не оформляет; в устной пробе – количество предложений в тексте, а также количество, порядок слов в предложении определяет неверно, множественные ошибки при выполнении

слогового и звуко-буквенного анализа; при письме под диктовку слов, слогов и букв делает замены букв в-ф, ч-ц, в устных пробах данные звуки не дифференцирует). Представленные результаты свидетельствуют о речевых механизмах нарушения письма у данных обучающихся.

Однако среди обследуемых детей у одного обучающегося выявлена негрубая, но диссоциация между степенью выраженности нарушения письма и уровнем сформированности фонематических процессов. Школьник с умеренной степенью нарушения письма в устноречевых пробах показал сформированность навыков языкового анализа и дифференциации фонем на уровень выше предполагаемых. Обучающийся на письме допустил замены по звонкости – глухости, но в устных пробах с различением данных звуков справился. Устное задание на определение количества и порядка слов в предложении выполнял самостоятельно или с помощью логопеда (стимулирующего типа). На письме допускал слитное написание слов и раздельное написание частей слова. С заданием на определение количества и последовательности звуков справлялся, а на письме пропускал гласные и согласные буквы. Представленные результаты свидетельствуют о влиянии на проявления нарушений письма иных факторов, не связанных с недостаточной сформированностью фонематических процессов.

С целью уточнения неречевых механизмов нарушений письма мы провели IV этап обследования. На этом этапе проводилось изучение сформированности мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности с помощью учительского опросника С.А. Домишкевича [15].

Качественный анализ результатов обследования регулятивного компонента показал относительную сформированность у одного обучающегося умения самостоятельно исправлять ошибки при указании на них, остальные обучающиеся самостоятельно исправить ошибки не могут. По критериям: особенности восприятия инструкции по выполнению репродуктивных заданий; предварительная ориентировка в условиях

самостоятельного выполнения заданий; степень самостоятельности при выполнении определенных учебных заданий и контроль в ходе выполнения учебных заданий получены низкие результаты у всех обследуемых детей. Школьники воспринимают только инструкции к определенным действиям, всегда нуждаются в руководстве учителя при выполнении заданий, не контролируют правильность действий и не могут правильно оценить результат своей работы.

Максимальный уровень сформированности мотивационно-энергетического компонента, который смогли продемонстрировать школьники – уровень ниже среднего (у одного обучающегося при легкой степени выраженности нарушения письма), остальные школьники – показали низкий уровень (легкая, умеренная и тяжелая степень выраженности нарушения письма). Все обучающиеся относительно адекватно реагируют реакция на успехи и неудачи, прилагают усилия на преодоление замечаний. Выявлены следующие особенности работоспособности: у двоих детей признаки утомления наблюдаются только в случае нарушения режима дня, после перенесенных соматических заболеваний, при выраженных эмоциональных перегрузках; у остальных школьников работоспособность кратковременная, неустойчивая, пытаются работать только в эмоционально положительные моменты. У одного ребенка темп деятельности относительно нормальный, возрастной, у двоих – темп изменяющийся при низком качестве, у одного – низкий, данный ученик не успевает за классом, периодически отказывается от деятельности. У двоих детей произвольность поведения достаточная на уроках, но домашние задания выполняют после напоминания, при затруднениях всегда обращаются к взрослому. Двое учеников выполняют задания только под контролем взрослого, произвольность поведения недостаточная. Эти же обучающиеся продемонстрировали низкую продуктивность деятельности, задания выполняют с большим количеством ошибок.

Анализ данных IV этапа обследования показал наибольшие нарушения в развитии регулятивного компонента у всех обучающихся (трудности восприятия и удержания инструкции, контроля исполнения текущей работы и её адекватной оценки). При изучении мотивационно-энергетического компонента получены низкие результаты (недостаточная продуктивность деятельности и произвольность поведения; низкая работоспособность и темп деятельности; высокая отвлекаемость). Причем наблюдается следующая закономерность: чем более выражены нарушения письма, тем ниже уровень развития мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов.

Для определения механизмов дисграфических ошибок уровни сформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности у детей, участвовавших в проекте, сопоставлялись с количеством ошибок разного вида, допущенных ими в письменных работах и в устноречевых пробах. Результаты, полученные на II, III и IV этапах обследования представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Сопоставление результатов, полученных на II, III и IV этапах обследования.

Обучающийся	Речевые механизмы, Уровень/балл				Невербальные механизмы (компоненты) Уровень/балл	
	II этап		III этап		IV этап	
	Письмо		Устная речь		Регулятивный	Мотивационно-энергетический
	Ошибки языкового анализа	Ошибки дифференциации фонем	Языковой анализ	Дифференциация фонем		
Балл / %						
Обучающийся 1	Легкая		Выше среднего	Выше среднего	Ниже среднего	Средний
	25	12	28 / 82	13 / 86	12 / 48	17 / 67
Обучающийся 2	Легкая		Средний	Выше среднего	Низкий	Ниже среднего
	27	14	26 / 77	12 / 80	9 / 36	15 / 56
Обучающийся 3	Умеренная		Средний	Средний	Низкий	Низкий
	113	33	24 / 71	24 / 71	6 / 24	10 / 37
Обучающийся 4	Тяжелая		Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
	237	30	14 / 44	14 / 44	5 / 20	9 / 33

Сопоставление полученных результатов показало, что все обследуемые обучающиеся имеют смешанную дисграфию, проявляющуюся в ошибках дифференциации звуков в речи и языкового анализа и синтеза. Определены следующие механизмы ошибок:

1. Ведущая несформированность неречевых механизмов при относительной сформированности речевых предпосылок. Двое обучающихся в устноречевых пробах показали уровень развития фонематических процессов выше среднего, средний. При изучении нейропсихологических механизмов данные дети продемонстрировали преобладание низкого уровня сформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности.

2. Недостаточная сформированность неречевых механизмов при относительной сформированности устноречевых предпосылок. Один обучающийся, показавший при выполнении устных заданий средний уровень сформированности фонематических процессов, на письме продемонстрировал степень выраженности нарушений письма ниже предполагаемой. Это объясняется оказанием организующей помощи ребёнку при выполнении устноречевых проб. Регулятивный и мотивационно-энергетический компоненты познавательной деятельности сформированы на низком уровне.

3. Грубая несформированность устноречевых предпосылок и неречевых механизмов познавательной деятельности. Один обучающийся с тяжелой степенью выраженности нарушений письма имеет низкий уровень сформированности навыков дифференциации звуков речи и языкового анализа, мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности. Данный школьник ошибается при различении фонем в устной речи, при выполнении языкового анализа, при оказанной ему организующей помощи допущенные ошибки не исправляет. Низкий уровень сформированности мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов усугубляют проявления ошибок данного типа на письме.

Выводы, которые были сформулированы на основе анализа результатов диагностического этапа проектного обследования, представлены на рисунке 2.

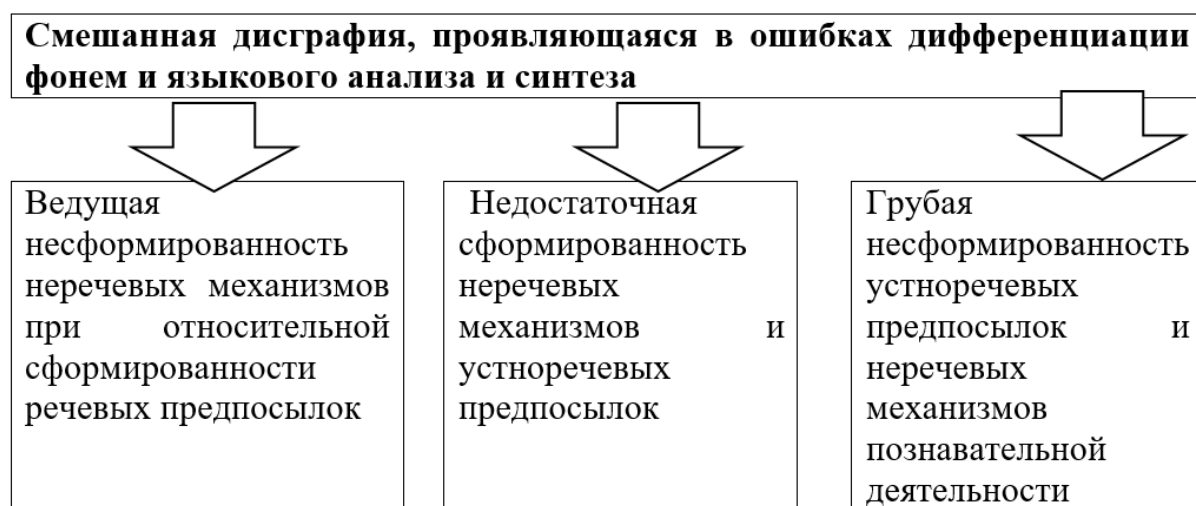


Рисунок 2 – Механизмы смешанной дисграфии, проявляющейся в дисграфических ошибках дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Выявленные механизмы положены в основу дифференциации логопедической работы. В содержании рабочей программы коррекционного курса выделены предметные результаты освоения программы на минимальном и достаточном уровне.

2.3 Описание продукта проекта (разработческий этап)

Изучив результаты, полученные на диагностическом этапе проектного исследования, проанализировав психолого-педагогическую и программно-методическую литературу, посвященную проблеме коррекции дисграфии у младших школьников, мы пришли к выводу о необходимости разработки программного, методического и дидактического обеспечения по преодолению смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза, у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью с учетом нейropsихологического подхода. В комплект программно-методического обеспечения входят:

- 1) рабочая программа коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов»;
- 2) рабочая тетрадь к программе коррекционного курса;
- 3) методические рекомендации для учителей-логопедов по применению рабочей тетради на логопедических занятиях.

Разработанное программное и дидактическое обеспечение учитывает специфические (специальные) и общепедагогические принципы логопедической работы.

Среди специальных принципов логопедического воздействия следует выделить следующие:

- 1) Принцип развития: на основе результатов диагностического этапа определены направления логопедической работы по коррекции проявлений смешанной дисграфии. Данные направления предполагают выполнение заданий на дифференциацию звуков речи и языковой анализ и синтез в зоне ближайшего развития, дальнейшее усложнение заданий по мере освоения необходимых навыков.

2) Этиопатогенетический принцип: учёт механизмов смешанной дисграфии, которые были определены на диагностическом этапе (как устноречевых предпосылок, так и неречевых компонентов познавательной деятельности). При коррекции дисграфических ошибок, проявляющихся в нарушениях распознавания звуков речи, языкового анализа и синтеза, необходимо формировать навык дифференциации фонем, элементарных и сложных форм языкового анализа и синтеза; а также учитывать несформированность регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности.

3) Принцип дифференцированного подхода: в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся (степени выраженности нарушений письма, темпа и работоспособности), выявленных на диагностическом этапе обследования, логопедическая работа с тремя обучающимися проводилась в подгрупповой форме, с одним обучающимся – индивидуально.

Кроме того, в логопедической работе должны учитываться общепедагогические принципы, как доступность, наглядность, индивидуальный подход.

Рабочая программа коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» имеет своей целью коррекцию нарушений письма и чтения, проявляющихся в ошибках различения фонем, языкового анализа и синтеза, у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью, для успешного освоения образовательной программы и адаптации в учебной деятельности.

Включает работу по следующим направлениям:

1. Развитие навыка дифференциации фонем.
2. Развитие языкового анализа и синтеза.

3. Компенсация нарушений неречевых компонентов познавательной деятельности (учет недостаточной сформированности мотивационно-энергетического, развитие регулятивного компонентов).

Выделенные направления работы реализуются параллельно на каждом логопедическом занятии. Форма организации работы – подгрупповая и индивидуальная. В подгруппу объединяются обучающиеся по близкой степени выраженности нарушений письма, по схожему темпу деятельности и работоспособности на занятии. Периодичность занятий – 2 академических часа в неделю.

В рамках рабочей программы коррекционного курса составлено тематическое планирование, включающее логопедическую работу по коррекции нарушений фонематических процессов, первичное и итоговое логопедическое обследование, промежуточный мониторинг динамики. Тематическое планирование составлено в соответствии с выявленными на диагностическом этапе обследования дефицитами сформированности навыков дифференциации оппозиционных фонем (по критериям «твёрдость – мягкость», «звонкость – глухость», аффрикат) и языкового анализа (на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

Первичное логопедическое обследование проводится в начале учебного года. Оно включает в себя анализ письменных работ обучающихся, написание текстов, слов, слогов и букв под диктовку, а также выполнение устноречевых проб на изучение навыка дифференциации звуков речи и языкового анализа.

Итоговое логопедическое обследование проводится в конце учебного года. Оно предполагает повторное написание под диктовку текста, предложенного на этапе первичного обследования; изучение и анализ письменных работ (классных и контрольных), выполненных обучающимися на уроках русского языка в конце 4 четверти.

Результаты проведения первичного и итогового логопедического обследования фиксируются в Протоколе.

Первичное и итоговое изучение неречевых компонентов познавательной деятельности выполняется с использованием учительского опросника С.А. Домишкевича (разделы «Мотивационно-энергетический», «Регулятивный» компоненты).

Промежуточный мониторинг проводится в течение учебного года по мере освоения обучающимися тематических разделов по фонемному различению, языковому анализу и синтезу, а также по мере поэтапной компенсации неречевых компонентов познавательной деятельности: раздел «Различение на письме твердых и мягких согласных»; «Звукобуквенный и слоговой анализ и синтез»; раздел «Глухие и звонкие согласные звуки и буквы», «Языковой анализ на уровне слова»; раздел «Свистящие и шипящие звуки и буквы», «Аффрикаты», «Языковой анализ и синтез на уровне словосочетания и предложения».

Рабочая программа коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» направлена на компенсацию недостаточной сформированности невербальных механизмов познавательной деятельности с учетом условий, предложенных Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой.

Развитие регулятивного компонента осуществляется в течение учебного года путем перехода от совместного с педагогом выполнения действий к самостоятельной деятельности обучающегося. Данная работа включает в себя следующие этапы:

1. Совместное выполнение действий по речевой инструкции взрослого (контроль педагогом). На начальных этапах дается подробная, пошаговая инструкция для обучающихся по выполнению заданных действий. Постепенно школьников приобщают к самостоятельному прочтению инструкций. Инструкции написаны короткими предложениями (не более трёх к одному заданию). Дети учатся разбивать инструкцию на последовательные шаги (под контролем логопеда) и выполняют их поэтапно.

2. Совместное пошаговое выполнение действий по наглядной программе. На этом этапе даются пошаговые инструкции к заданию и памятка по его выполнению. Памятка может быть уже готовой, либо составленной школьником. Логопед регулирует деятельность школьников вопросами организующего характера.

3. Совместное выполнение действий по наглядной программе (переход от пошаговой к свернутой форме реализации). На данном этапе обучающийся получает инструкцию к заданию. Самостоятельно ее прочитывает, делит на шаги. Определяется с наглядностью, которая ему может помочь при выполнении задания. Поэтапность выполнения отслеживает, ориентируясь на наглядность (памятку). Действия каждого этапа согласует с логопедом только в случае затруднений.

4. Самостоятельное выполнение действия по усвоенной программе с возвращением к наглядной программе в случае затруднения. Самостоятельно читает инструкцию к однотипным заданиям, определяет этапы выполнения. В случае затруднений, самостоятельно определяется с необходимой наглядностью и контролирует с ее помощью выполнение задания.

5. Самостоятельное выполнение задания по усвоенной программе и перенос ее на новый материал.

Рабочая программа коррекционного курса направлена на компенсацию нарушений мотивационно-энергетического компонента за счет соблюдения следующих условий:

1. Обеспечение мотивации за счет поддержания позиции школьника как субъекта обучения. Задания подобраны таким образом, что школьник эмоционально вовлечен в процесс учения, где задания ему по силам. Это объясняется тем, что эмоционально-значимый материал проходит более глубокую обработку и лучше запоминается. Мотивация поддерживается за счет введения персонажа, насыщения занятий игровыми заданиями, заданиями – соревнованиями.

2. Оптимальная работоспособность поддерживается за счет смены видов деятельности, регулярное чередование периодов напряженной активной работы и расслабления; ритмичности (цикличности) работы: настройка на работу (приветствие, нейрогимнастическое упражнение), реализация задачи, получение подкрепления (поддерживающая похвала за успешное выполнение (можно выделить какой-то кусочек или аспект работы, похвалить за старание в определенный период времени). Объем задачи, после которой необходимо подкрепление, сначала минимален, и увеличивается постепенно.

3. Формы предъявления и закрепления материала носят многоканальный характер (зрительный, тактильный, двигательный, опора на проговаривание).

Промежуточный мониторинг развития мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности осуществляется в течение учебного года в сроки, предусмотренные календарно-тематическим планированием рабочей программы коррекционного курса (в период проведения промежуточного мониторинга по другим направлениям работы). Проводится в форме опросника для педагога.

Рабочая программа коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» содержит планируемые личностные и предметные результаты освоения коррекционного курса. Среди личностных результатов названы следующие: развитие адекватных представлений о собственных возможностях; приобретение первоначальных навыков социальной, социокультурной адаптации, коммуникативных навыков и нормам социального взаимодействия и речи; принятие и освоение обучающимся своей социальной роли, формирование и развитие социально значимых мотивов учебной деятельности; развитие навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях.

Предметные результаты описывают достижения обучающихся на минимальном и достаточном уровнях по всем направлениям работы: развитие навыка дифференциации фонем, развитие языкового анализа и синтеза на письме и чтении, развитие неречевых психических процессов. Освоение предметными результатами на достаточном уровне предполагается обучающимися, у которых дисграфические ошибки обусловлены ведущей несформированностью неречевых механизмов при относительной сформированности речевых предпосылок и недостаточной сформированностью неречевых механизмов и устноречевых предпосылок. У данных обучающихся выявлена лёгкая и умеренная степень выраженности нарушений письма. Освоение предметными результатами на минимальном уровне адресовано обучающимся, у которых выявлена грубая несформированность устноречевых предпосылок и неречевых механизмов. Данные школьники показали тяжёлую степень выраженности нарушений письма. Предметные результаты освоения рабочей программы коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» представлены в Приложении Л.

Разработанная рабочая тетрадь является приложением к рабочей программе коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью». Она содержит к себе комплекс заданий, направленных на преодоление выявленных дисграфических ошибок, а также на компенсацию нарушений неречевых компонентов познавательной деятельности. Задания структурированы в соответствии с тематическим планированием рабочей программы коррекционного курса. Набор упражнений для каждого занятия содержит ритуалы приветствия; нейрогимнастические упражнения; комплект заданий по изучаемой теме; рефлекссию; ритуал прощания. Ритуалы приветствия и нейрогимнастические упражнения проводятся с целью установления позитивного эмоционального

настрою, мотивации к взаимодействию. Сменяются через каждые 4 занятия. Комплект заданий по отработываемой теме на начальных этапах содержит в себе 5 упражнений, впоследствии количество упражнений увеличивается до 7. Выполнение данных упражнений учитывает необходимость смены видов деятельности для поддержания работоспособности и регуляции темпа деятельности на занятии (письменные задания сочетаются с игровыми: с мячом, ребусы, шарады, пазлы и т.п.). Успешность выполнения заданий обучающийся оценивает цветовым символом – раскрашивает кружок рядом с заданием в соответствующий цвет (зелёный – «справился с заданием отлично без затруднений», желтый – «задание выполнил, но были затруднения», красный – «задание показалось очень сложным»). Во время рефлексии происходит перенос цвета с кружочка на «кольца пирамидки», анализ успешности выполнения заданий и возникших затруднений. «Пирамидка» наглядно демонстрирует успешность выполнения заданий на конкретном занятии, а также помогает логопеду и обучающемуся контролировать динамику в овладении отработываемым навыком (смена цвета колец на зелёный к концу прохождения изучаемой темы). «Пирамидка» включена в набор упражнений в промежуточном мониторинге. Адекватность оценки школьником успешности выполнения заданий отслеживается путем сравнения количества правильно выполненных заданий и допущенных ошибок (выявленных логопедом) и выбранного цвета самим обучающимся. Ритуал прощания «Хорошие новости» позволяет оставить у школьника положительное впечатление от проделанной работы, чувство успешности от выполненных заданий, помогает настроить на преодоление выявленных ребенком трудностей на последующих занятиях. Рефлексия «Пирамидка успеха» и ритуал прощания «Хорошие новости» включены в содержание рабочей тетради в течение всего года. Задания в рабочей тетради построены в последовательности, предусматривающей постепенное усвоение программы действий от педагога к ребенку, то есть помогают развить регулятивный компонент познавательной деятельности. Для этой задачи на первых этапах

работы инструкцию к заданиям дает логопед, затем обучающиеся читают инструкцию самостоятельно. Сначала дается пошаговая инструкция, сформулированная короткими предложениями. Логопед учит детей делить инструкцию на этапы. Правильность выполнения каждого этапа сначала контролирует педагог. Затем к пошаговым инструкциям добавляется наглядный алгоритм выполнения задания. Постепенно инструкция приобретает более свернутый характер, в задании помещается памятка, опираясь на которую обучающийся осуществляет контроль за правильностью выполнения. Логопед оценивает сначала каждый этап, затем переходит к оценке конечного результата. Памятки могут быть представлены в тетради в готовом виде, могут составляться обучающимися. По мере освоения программы задания в рабочей тетради строятся так, что школьники самостоятельно выполняют аналогичные задания, но в случае затруднений могут обратиться к памяткам с предыдущих занятий. На завершающем этапе дети самостоятельно выполняют не только аналогичные задания, но и выполняют перенос на новый материал.

Сборник упражнений для нейрогимнастики представляет собой подборку нейропсихологических игр, систематизированную Р.В. Мухамедьяровой. Данные игры при регулярном применении способствуют развитию неречевых психических процессов (улучшают функции долгосрочной памяти; обеспечивают более быстрое восприятие и обработку информации, которая поступает из окружающего мира; повышают физическую и умственную работоспособность). Нейрогимнастические упражнения включаются в структуру каждого занятия на начальном этапе для установления мотивации на взаимодействие обучающихся с логопедом, формирования положительного эмоционального настроения на работу. Используются такие упражнения, как «Кулак – ребро – ладонь», «Кольцо» (по очереди и как можно быстрее перебирать пальцами рук, соединяя их в кольцо с большим пальцем (в прямом и обратном порядке)), «Цепочка» (по очереди и как можно быстрее перебирать пальцами рук, соединяя их в

кольцо с большим пальцем поочередно. В «кольцо» попеременно пропускаем «кольца» из пальцев другой руки (прямом порядке и в обратном)), «Нос – ухо» (левой рукой держимся за правое ухо, правой рукой – за нос. Затем хлопок и меняем положение) и др.

Подборка ритуалов приветствия и прощания включает в себя комплекс упражнений, направленных на создание положительных эмоций настроя на дальнейшую работу, способствует созданию непринужденной, доброжелательной атмосферы, активизации и закрепления позитивного отношения к совместной деятельности. Проиллюстрируем некоторые из них. Например, приветствие «Давайте здороваемся». Обучающиеся становятся в круг. По хлопку педагога здороваются друг с другом: если прозвучал один хлопок, то здороваются за руку, если два хлопка – плечами, три хлопка – спинами. Ритуал приветствия «Передай улыбку по кругу». Логопед говорит школьникам: «У меня хорошее настроение, и я хочу передать свою улыбку вам по кругу». Дети приветствуют друг друга улыбкой. Каждый ритуал приветствия применяется на протяжении четырех занятий. Ритуал прощания «Хорошие новости» используется в течение всего учебного года. Обучающиеся по очереди делятся «новостями», что хорошего, интересного произошло на логопедическом занятии, каких успехов школьники добились сегодня.

В структуру рабочей тетради включены методические рекомендации для учителей-логопедов по применению тетради на логопедических занятиях по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся.

Таким образом, мы предполагаем, что разработанное нами программное, методическое и дидактическое обеспечение будет способствовать развитию навыков фонемного распознавания, языкового анализа и синтеза; преодолению дисграфических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью невербальных компонентов познавательной деятельности (регулятивного, мотивационно-энергетического).

2.4 Этап апробации

Апробация рабочей программы коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» и рабочей тетради к данной программе проходила в период с февраля по май 2023 года на базе одной общеобразовательной школы Красноярского края. За данный период было проведено 22 логопедических занятия со школьниками данной нозологической группы. Занятия проводились в подгрупповой (трое обучающихся) и индивидуальной форме (один обучающийся). В подгруппу объединялись дети в зависимости от степени выраженности нарушения письма (лёгкая, умеренная) и по близкому темпу деятельности при выполнении заданий. В индивидуальной форме посещал занятия один обучающийся, у которого выявлена тяжелая степень выраженности нарушений письма. Для данного ученика были характерны низкий темп и низкая работоспособность при выполнении заданий.

Работа на каждом занятии строилась по направлениям, выделенным рабочей программой:

1. Развитие навыка дифференциации фонем.
2. Развитие языкового анализа, синтеза.
3. Компенсация нарушений и развитие неречевых психических процессов (мотивационно-энергетический, регулятивный компоненты познавательной деятельности).

В рамках первого направления работы за период с февраля по май был пройден тематический блок «Гласные 1 и 2 ряда. Различение твердых и мягких согласных звуков». Проводилась работа по различению на письме гласных А-Я, О-Ё, У-Ю, Ё-Ю, Э-Е, Ы-И, а также всегда твёрдых и всегда мягких согласных, использование на письме мягкого знака.

Параллельно с данным направлением проводилась работа по развитию языкового анализа, синтеза на письме. За период апробации проекта изучены тематические блоки «Звук и буква»:

- 1) актуализировали понятия «Звук», «Буква», представления о гласных и согласных звуках и буквах;
- 2) совершенствовали умение выделять первый и последний звуки в слове, определяли местоположение и количество звуков в слове).

В рамках тематического блока «Слог» обучающиеся выполняли следующие задания:

- 1) выделяли первый слог в слове;
- 2) понимали роль гласных в образовании слогов;
- 3) определяли количество слогов в слове;
- 4) делили слова на слоги;
- 5) составляли слова из слогов.

Обучающиеся, имеющие легкую степень выраженности нарушений письма, практически не допускали ошибок при выполнении заданий типа «Вставь пропущенную букву». Обучающийся с умеренной степенью выраженности нарушений письма в данных заданиях ошибался, исправлял ошибки только при совместной проверке. Обучающийся с тяжелой степенью выраженности нарушений письма с заданием подобного типа справлялся с большим количеством ошибок, верно выполнял его только в совместной деятельности с логопедом. При списывании слов с пропущенными буквами на начальных этапах все обучающиеся допускали ошибки (в зависимости от степени выраженности письма варьировалось количество допущенных ошибок при списывании). Впоследствии обучающиеся с легкой и умеренной степенью выраженности нарушений письма при списывании ошибок не допускали. У обучающегося, имеющего тяжелую степень выраженности нарушений письма, снизилось количество ошибок при списывании.

Выполнение слогового анализа выполнялось в совместной деятельности с логопедом с использованием наглядности (памятка

«Телеграф»). Сначала все обучающиеся выполняли задания на слоговой анализ и синтез только в совместной деятельности. Впоследствии школьники с легкой степенью выраженности нарушений письма освоили способ выполнения заданий данной типа и ошибок практически не допускали. Обучающийся с умеренной степенью выраженности нарушений письма к самостоятельному выполнению заданий перешёл, но выполнял их с ошибками. Ошибки исправлял в процессе совместной проверки. Обучающийся с тяжелой степенью выраженности нарушений письма за период апробации проекта к самостоятельному выполнению заданий данного типа не перешел. Школьник удерживал необходимость использования памятки для выполнения заданий, но самостоятельно не соблюдал алгоритм деятельности.

Компенсация нарушений неречевых психических процессов проводилось за счет организации условий развития регулятивного и для компенсации мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности. В начале каждого занятия проводились ритуалы приветствия «Давайте поздороваемся», «Передай улыбку по кругу», «Поприветствуй друга», «Волшебный клубочек», «Здравствуй, друг» (в кругу, с использованием мяча, клубка и т.п.), а также нейрогимнастические упражнения («Кулак – ребро – ладонь», «Кольцо», «Цепочка», «Нос – ухо»). Данные ритуалы способствовали компенсации мотивационно-энергетического компонента познавательной деятельности (создание позитивного эмоционального настроя к совместному взаимодействию, положительная мотивация к выполнению).

Сначала все упражнения обучающиеся выполняли только совместно с логопедом (чтение инструкции, обсуждение алгоритма выполнения, оценка правильности). Темп деятельности, работоспособность сначала полностью регулировал педагог. Первоначально обучающиеся не успевали выполнить 7 предварительно запланированных заданий за урок, возникла необходимость в сокращении их количества (до 4). Впоследствии в занятия добавили

подвижные игры, направленные на развитие фонематических процессов, а также предоставили возможность смены видов деятельности. Использование подвижных игр позволило поддерживать работоспособность школьников, постепенно увеличить количество выполняемых упражнений. Темп деятельности обучающегося с умеренной степенью выраженности нарушений письма при работе в группе на начальном этапе был ниже, чем у обучающихся с легкой степенью выраженности. Обучающийся, занимающийся в индивидуальной форме, на первых этапах испытывал трудности ориентировки на листе рабочей тетради. Большое количество времени затрачивал на нахождение места выполнения, инструкцию к выполнению задания не удерживал самостоятельно. В связи с перечисленными трудностями инструкция к заданиям сокращалась учителем-логопедом (уменьшался объём работы к заданию).

Развитие регулятивного компонента познавательной деятельности происходило на основе перехода от полностью совместных действий логопеда и обучающихся к совместному пошаговому выполнению действий по наглядной программе. Для этого в набор заданий включены памятки - алгоритмы выполнения заданий. Сначала обучающиеся под руководством педагога обучались пользоваться данной памяткой. Впоследствии обучающиеся, имеющие легкую степень выраженности нарушений письма, научились пользоваться памяткой в сроки, запланированные рабочей программой коррекционного курса. Обучающийся с умеренной степенью выраженности нарушений письма способ использования памятки освоил позднее своих сверстников, занимающихся с ним в подгруппе. Школьник, у которого выявлена тяжелая степень выраженности нарушений письма, за период апробации проекта способ использования памятки не освоил, на протяжении всего периода нуждался в постоянном контроле за ходом и правильностью выполнения заданий.

Для оценки успешности выполнения заданий обучающимися использовался прием «Пирамидка»: дети раскрашивали круги рядом с

номером задания зелёным цветом – если задание оказалось для ребёнка лёгким, красным – если показалось трудным, желтым – если с заданием справился, но испытывал затруднения (либо были допущены ошибки при проверке). Однако обучающиеся старались зависить свою успешность выполнения заданий, стремились раскрасить «кольца пирамидки» в зелёный цвет. Поэтому возникла необходимость в добавлении механизма регуляции адекватности самооценки успешности выполнения обучающимися заданий. Для этого школьникам давалась возможность выбора из трёх цветов только в том случае, если логопедом были отмечены ученики, не испытывающие трудностей при выполнении задания. В остальных случаях детям на выбор представлялось только два цвета (жёлтый и красный). Инструментом регуляции адекватности оценки успешности стало использование логопедом пирамидок, на которых педагог самостоятельно оценивает (раскрашивает в соответствующий цвет) каждого ребенка. В конце занятия проводилось сравнение совпадений цветов колец и выставление обучающимися себе баллов (чем больше совпадений, тем выше балл за занятие).

В конце каждого занятия проводился ритуал прощания «Хорошие новости», на котором обучающиеся делились впечатлением, что хорошего произошло на занятии. Для всех обучающихся оказалось сложным самостоятельно провести рефлексию. На начальных этапах, в большинстве случаев, дети показывали пальцем на номер задания, не обозначая словом, что им понравилось выполнять. В процессе работы обучающиеся стали словесно обозначать наиболее приятные задания, но выбор делали либо в пользу игровых (подвижных) заданий, либо в пользу заданий, выполняемых последними.

Позитивный эмоциональный отклик и желание выполнять задания получил формат – внешний вид рабочей тетради, хотя данный критерий как элемент компенсации мотивационно-энергетического компонента рабочей программой на этапе разработки не закладывался. Карточки к каждому занятию постепенно собирались в папку-скоросшиватель в обратном

порядке, то есть карточка для текущего занятия всегда находилась сверху под обложкой, поэтому ребята охотно принимали задания, интересовались, что нового сегодня для них содержит тетрадь, имели возможность оценить динамику.

2.5 Результативно-оценочный этап

На результативно-оценочном этапе нами была проведена оценка результатов реализации проекта через определение динамики в преодолении смешанной дисграфии, проявляющейся в ошибках фонемного распознавания и языкового анализа и синтеза, у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью. Для данной цели обучающимся были предложены тексты для написания диктантов, аналогичные текстам, используемым на диагностическом этапе. Обследование проводилось на базе общеобразовательной школы Красноярского края в период с 16 по 31 мая 2023 года. Обучающиеся, у которых на диагностическом этапе была определена легкая и умеренная степень выраженности нарушений, выполняли задание в подгруппе. Обучающийся, имеющий по результатам диагностического этапа тяжелую степень выраженности нарушений письма, писал диктант индивидуально.

Анализ результатов диагностического и результативно-оценочного этапов обследования показал положительную динамику в развитии навыка дифференциации фонем. Позитивные изменения наблюдаются в снижении количества допущенных ошибок при написании аффрикат Ч-Ц, заменах гласных I и II ряда, И-Е и заменах согласных по критерию «звонкость – глухость». Однако при написании контрольного диктанта обучающийся, допустивший на диагностическом этапе наименьшее количество ошибок данного типа, допустил одну ошибку Ч-Щ, а количество ошибок И-Е увеличилось с одной до двух.

Это свидетельствует о необходимости продолжения работы по развитию неречевых механизмов познавательной деятельности, так как в устноречевых пробах на диагностическом этапе с различением данных фонем школьник справился. Значительная динамика наблюдается у обучающегося с тяжелой степенью выраженности нарушений письма: снизилось количество замен по признаку твердости – мягкости; в

контрольном диктанте не допустил ошибок, связанных с различением аффрикат Ч-Ц (было 7 ошибок на диагностическом этапе), согласных Щ-Щ (была 1), замен гласных И-Е (было 2).

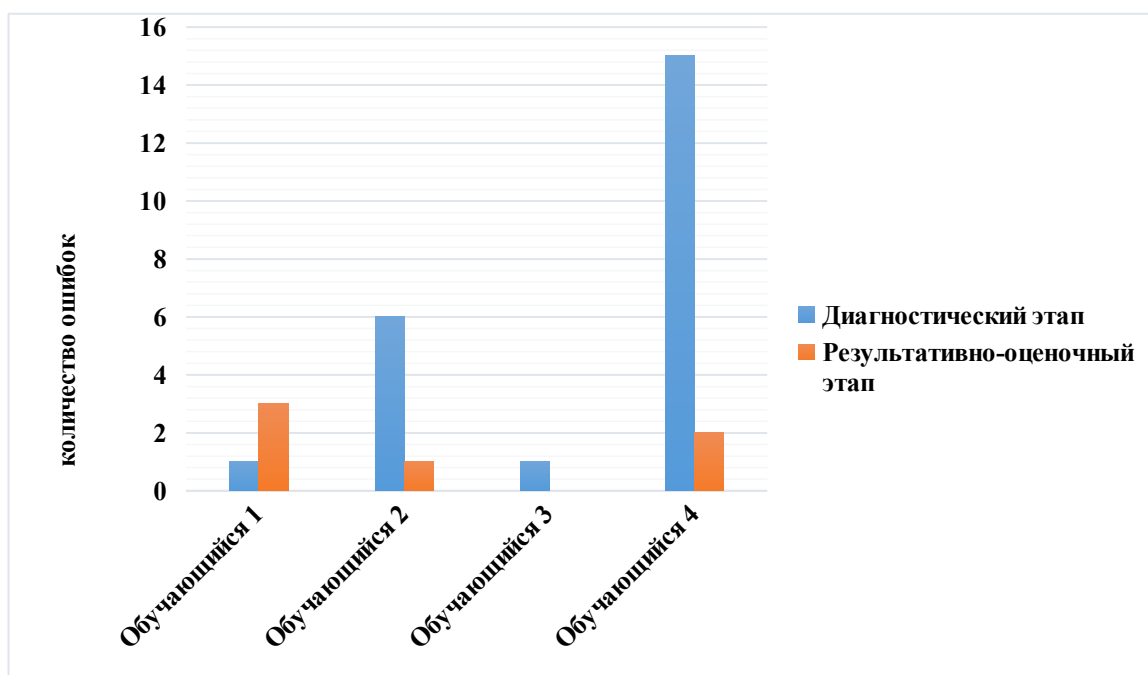


Рисунок 3 – Количество ошибок дифференциации фонем, допущенных обучающимися на диагностическом и результативно-оценочном этапах.

Анализ результатов написания контрольного диктанта показал следующие изменения в развитии языкового анализа, синтеза. У всех обследуемых школьников отмечается положительная динамика. Обучающийся 1 не допустил ни одной ошибки языкового анализа. Количество ошибок языкового анализа и синтеза, допущенных обучающимися на диагностическом и результативно-оценочном этапах, представлено на рисунке 4.

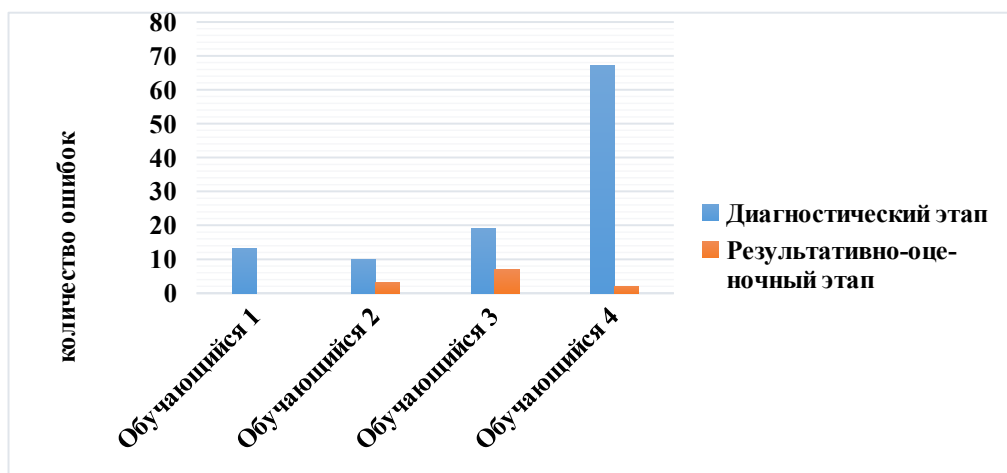


Рисунок 4 – Количество ошибок языкового анализа и синтеза, допущенных обучающимися на диагностическом и результативно-оценочном этапах.

Наименьшее количество ошибок школьники допустили при определении границ предложений. В большинстве случаев, дети верно расставляли точки, но начало предложения не оформляли. Обучающиеся 3 и 4, у которых определена умеренная и тяжелая степень выраженности письма соответственно, при написании диктанта на диагностическом этапе допускали множественные пропуски слогов, целых слов и частей предложения. При написании контрольного диктанта ошибок данного типа обучающиеся практически не допускали (единичная ошибка – пропуск слова обучающимся 3). У обучающегося 4 на диагностическом этапе наблюдались множественные ошибки, связанные с нарушением слогового состава слов (множественные элизии, антиципации). При написании контрольного диктанта ошибок данного типа не выявлено. У обучающегося 3 при первичном написании диктанта было трудно дифференцировать ошибки по критерию «Раздельное написание слов», так как данный школьник все буквы в словах писал раздельно. При написании контрольного диктанта тенденция к раздельному написанию у него сохранилась, но написанный текст стал более читаемым и границы между словами стали четко определяемыми. Значительная динамика наблюдается при анализе письменной работы, выполненной обучающимся 4, по критерию «Пропуск гласных». На

диагностическом этапе школьник допустил 52 ошибки данного типа, при написании контрольного диктанта таких ошибок не допускал. Сохранились ошибки при снижении их количества по критериям «Пропуск согласных», «Раздельное написание слов», «Пропуск слов».

В развитии регулятивного компонента методом наблюдения выявлены положительные изменения. Все обучающиеся дослушивают инструкцию к заданию до конца, совместно с логопедом делят инструкцию на конкретные пошаговые действия. Трое обучающихся освоили способ пошагового выполнения заданий. Для оценки правильности выполнения каждого шага обращаются к педагогу. Под его контролем исправляют обнаруженные ошибки. Эти же школьники научились при выполнении заданий ориентироваться на наглядные схемы (под контролем логопеда). Четвертый обучающийся нуждался в постоянной стимулирующей помощи и контроле за ходом выполнения и правильностью со стороны специалиста.

Наблюдаются изменения со стороны развития мотивационно-энергетического компонента. При соблюдении условий, предусмотренных рабочей программой коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» (чередование видов деятельности: выполнение заданий, ритуалы приветствия и прощания, физпаузы) поддерживалась достаточная работоспособность и оптимальный темп деятельности на протяжении всего урока. У троих обучающихся, имеющих легкую и умеренную степень выраженности нарушений письма, продуктивность деятельности на занятии возросла. Школьники выполняли в полном объеме 5 тематических заданий за урок (на начальном этапе справлялись только с четырьмя). Продуктивность деятельности школьника с тяжелой степенью выраженности нарушений также имеет положительные сдвиги в динамике. Данный ребёнок стал справляться с 5 тематическими заданиями при условии упрощения либо сокращения инструкции к заданиям. У всех обучающихся наблюдалась неустойчивая реакция на успехи и

неудачи, но при помощи логопеда дети, в большинстве случаев, выполняли адекватную оценку.

Таким образом, разработанное нами программно-методическое и дидактическое обеспечение, направленное на преодоление фонематических нарушений при смешанной дисграфии у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью с учетом нейропсихологического подхода, на группе обучающихся – участников проекта показало свою результативность. Разработанный нами комплект способствует развитию навыков дифференциации звуков речи, языкового анализа и синтеза, а также учитывает доступность заданий для обучающихся данной нозологической группы, и условия, способствующие компенсации нарушений регулятивного, мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности.

Выводы по главе II

На предпроектном этапе мы выяснили, что у всех обучающихся по Адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) варианту 1 выявлены нарушения письма. Данные результаты подтверждают выводы, сделанные нами при изучении психолого-педагогической и логопедической литературы. Анализ организационно-педагогических условий и имеющегося программно, методического и дидактического обеспечения для преодоления дисграфии у обучающихся с легкой умственной отсталостью, используемого учителями-логопедами в образовательной организации Красноярского края – базе проектного исследования, показал недостаток программно-методического и дидактического обеспечения для логопедической работы с обучающимися данной нозологической группы.

Проанализировав все данные, полученные на диагностическом этапе, при изучении письменных работ обучающихся на уроках, при специально организованном обследовании, результаты устноречевых проб, было отмечено, что у большинства обследуемых школьников недостаточно сформированы навыки дифференциации звуков речи, языкового анализа и синтеза. Однако у некоторых школьников в устноречевых пробах была выявлена достаточная сформированность фонематических процессов, но степень выраженности нарушений письма разная. Данное наблюдение обусловило необходимость в уточнении механизмов, выявленных дисграфических ошибок. Поэтому на диагностическом этапе мы провели изучение вербальных компонентов познавательной деятельности. Результаты изучения регулятивного, мотивационно-энергетического компонентов показали их низкую сформированность у всех обследуемых обучающихся. Мы сделали вывод, что при организации логопедической работы по преодолению смешанной дисграфии у обучающихся с легкой умственной

отсталостью необходимо развивать фонематические процессы (дифференциация фонем, языковой анализ и синтез), а также создавать условия для компенсации мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов познавательной деятельности.

На разработческом этапе нами была разработана рабочая программа коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью». В соответствии с тематическим планированием программы составлен комплекс заданий, систематизированных в форме рабочей тетради. Задания подобраны таким образом, что они способствуют не только развитию речевых механизмов, но и направлены на компенсацию недостаточной сформированности и развитие неречевых механизмов. К рабочей тетради разработаны методические рекомендации для учителей-логопедов по работе с тетрадью на логопедических занятиях.

На этапе апробации нами было проведено 22 логопедических занятия. Результаты проделанной логопедической работы оценивались на результативно-оценочном этапе. Для этой цели обучающиеся писали под диктовку текст, аналогичный тексту диагностического этапа. При анализе диктанта выявлено, что обучающиеся стали меньше допускать ошибок дифференциации фонем, снизилось количество ошибок языкового анализа, синтеза. Наблюдение за работой обучающихся в ходе выполнения заданий показало положительные сдвиги в развитии неречевых компонентов познавательной деятельности.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что разработанное нами программно-методическое и дидактическое обеспечение на группе обучающихся – участников проекта показало свою результативность. Разработанный нами комплект способствует развитию навыков дифференциации звуков речи, языкового анализа, синтеза, а также учитывает доступность заданий для обучающихся данной нозологической группы, и

условия, способствующие компенсации нарушений невербальных компонентов познавательной деятельности.

Заключение

В настоящее время в общеобразовательные школы поступают дети, имеющие различные нарушения познавательной деятельности. Среди них большое количество обучающихся с легкой умственной отсталостью. Школьники данной нозологической группы испытывают затруднения в овладении навыком письма.

На основе анализа психолого-педагогической и логопедической литературы нами сделан вывод о том, что существуют разные подходы к пониманию механизмов нарушений письма. Общепринятым является подход, в рамках которого трудности в овладении письмом рассматриваются как речевое нарушение (логопедический подход). Л. С. Волкова, Р.И. Лалаева и др. отмечают широкое распространение дисграфических ошибок, которые принято традиционно относить к ошибкам, связанным с нарушением навыка дифференциации фонем и ошибками языкового анализа и синтеза. Однако существует ряд исследователей (Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, А.Л. Сиротюк), которые указывают на обусловленность нарушений процесса письма несформированностью неречевых психических процессов (нейропсихологический подход).

На предпроектном этапе мы изучили контингент третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью, провели анализ организационно-педагогических условий и имеющегося программно-методического и дидактического обеспечения для преодоления дисграфии у обучающихся с легкой умственной отсталостью, используемого учителями-логопедами. Было выяснено, что в наличии у учителя-логопеда имеется комплекс методик и пособий, направленных на коррекцию дисграфии. Однако, эти пособия адресованы детям с нарушениями речи, не имеющим нарушения интеллекта, то есть работа по данным дидактическим материалам подразумевает постоянную адаптацию заданий к способностям и особенностям обучающихся данной нозологической группы. Также

имеющиеся методики не учитывают нейропсихологические механизмы, лежащие в основе нарушений письма.

На диагностическом этапе для выявления особенностей проявления фонематических нарушений, обуславливающих дисграфические ошибки у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью, был проведен анализ письменных работ, выполненных как на уроках, так и при специально организованном обследовании. Для уточнения речевых механизмов нарушений письма школьники выполняли устноречевые пробы на дифференциацию фонем, языковой анализ и синтез. Было выявлено, что при близком уровне сформированности речевых предпосылок, степень выраженности нарушений письма разная. Данный вывод обусловил необходимость в уточнении неречевых механизмов дисграфических ошибок у школьников данной нозологической группы. Полученные результаты показали, что все обследуемые обучающиеся имеют смешанную дисграфию, проявляющуюся в ошибках фонемного распознавания и языкового анализа и синтеза. Выделены следующие механизмы нарушения письма: ведущая несформированность неречевых механизмов при относительной сформированности речевых предпосылок; недостаточная сформированность неречевых механизмов при относительной сформированности устноречевых предпосылок; грубая несформированность устноречевых предпосылок и неречевых механизмов познавательной деятельности. Следовательно, есть необходимость в организации логопедической работы, учитывающей выявленные механизмы нарушений.

На разработческом этапе составили программно-методическое и дидактическое обеспечение по преодолению смешанной дисграфии у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью с учетом нейропсихологического подхода: рабочую программу коррекционного курса «Логопедические занятия. Преодоление смешанной дисграфии и дислексии у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной

отсталостью»; рабочую тетрадь к данной программе; методические рекомендации к рабочей тетради.

На этапе апробации было проведено 22 логопедических занятия в подгрупповой и индивидуальной форме. В структуру занятий входили ритуалы приветствия, прощания, подвижные игры, наборы устных и письменных заданий в соответствии с тематическим планированием рабочей программы коррекционного курса, рефлексия.

На результативно-оценочном этапе школьники писали под диктовку текст, аналогичный тексту диагностического этапа. Полученные результаты показали снижение количества ошибок фонемного распознавания и языкового анализа в письменной работе школьников. Выявлена положительная динамика в развитии регулятивного, мотивационно-энергетического компонентов познавательной деятельности у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Таким образом, цель и задачи проектной работы реализованы. В качестве дальнейшей перспективы предполагается применение разработанного нами программного, методического и дидактического обеспечения, направленного на преодоление фонематических нарушений при смешанной дисграфии у третьеклассников и четвероклассников с легкой умственной отсталостью, в течение календарного учебного года.

Библиография

1. Азова, О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. канд. пед. наук / О.И. Азова. – М., 2006. – 220 с.
2. Аксёнова, А.К., Якубовская, Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская // Дефектология. – 1987. – №6. – С.32-43.
3. Антонова, Ю.Ю., Горбатовская, М.Д. Профилактика дисграфии у детей с общим недоразвитием речи / Ю.Ю. Антонова, М.Д. Горбатовская // Евразийский союз ученых. – 2018. – Т. 49, № 4. – С. 37-39.
4. Ахутина, Т.В. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. Индивидуальный подход / Т.В. Ахутина. – М.: В. Секачев, 2014. – 57 с.
5. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / Т.В. Ахутина. – СПб.: Изд-во С.-Петрб. ун-та, 2001. – 213 с.
6. Ахутина, Т.В., Иншакова, О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
7. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина. – М.: Академия, 2015. – 288 с.
8. Буковцова, Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением операций анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью: дис. канд. пед. наук / Н.И. Буковцова. – Самара, 2001. – 202 с.
9. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.

10. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие / Т.Г. Визель. – М.: Астрель, 2005. – 127 с.
11. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. – СЕЮ.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.
12. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
13. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму: формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. – М., 1959. – 264 с.
14. Додина, В.П., Прилепко, Ю.В. Механизмы проявления дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников / В.П. Додина, Ю.В. Прилепко // Инновации в науке: вопросы теории и практики: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Костанай, 2017. – С. 7-13.
15. Домишкевич, С.А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и психологическом консультировании: Монография. Часть 1. Функционально-уровневый подход в психолого-педагогической диагностике / С.А. Домишкевич. – Иркутск, 2002. – 40 с.
16. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 335 с.
17. Ефименкова, Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 206 с.
18. Завьялова, Е.Н. О характере ошибок в письме учащихся I-III классов вспомогательной школы / Е.Н. Завьялова // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. М., Учпедгиз, 1951. – Вып. 3. – С. 107-121.

19. Ивановская, О.Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: метод. пособие / О.Г. Ивановская. – Спб., 2019. – 544 с.
20. Иншакова, О.Б., Иншакова, А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1-2 (4-5). – С. 37-41.
21. Карасева, О.В. Развитие навыков языкового анализа и синтеза как профилактика дисграфии у первоклассников / О.В. Карасева // Образование в России: опыт, проблемы и перспективы развития. По материалам всероссийской и межвузовской научно-практических конференций. – Сергиев Посад, 2017. – С. 56-63.
22. Каше, Г.А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов вспомогательной школы и опыт их преодоления: дис. канд. пед. наук / Г.А. Каше. – М., 1965. – 186 с.
23. Козырева, О.А., Решетникова, О.А. Выявление дисграфии у учащихся 3 классов общеобразовательной школы: монография / О.А. Козырева, О.А. Решетникова. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Крск., 2016. – 164 с.
24. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
25. Костакова, Е.А. Комплексный подход к коррекции дисграфии в логопедической практике / Е.А. Костакова // Интернаука. М., 2020. – №34 (163). – С. 9-10.
26. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2007. – 179 с.
27. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 224 с.

28. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В.В. Лебединский. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 88 с.
29. Левченко, Е.В. Развитие фонематического восприятия младших школьников / Е.В. Левченко // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 117-123.
30. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 219 с.
31. Логопедия: Учебник для студентов дефектологического факультета педагогических вузов / Под редакцией Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
32. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1962. – 431 с.
33. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
34. 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. – 213 с.
35. Манылова, Е.А. Теоретические основы изучения дисграфии на почве языкового анализа и синтеза / Е.А. Манылова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, 2017. – С. 461-463.
36. Мамаева, А.В., Шаповаленко, Л.О. Анализ существующих подходов к пониманию основных сущностных характеристик умственной отсталости / А.В. Мамаева, Л.О. Шаповаленко // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки, 2018. – №1. – С.38-52.

37. Медведева, Е.Ю., Ольхина, Е.А. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. – № 7-2. – С. 321-325.
38. Никашина, Н.А. Нарушения письменной речи у младших школьников / Н.А. Никашина. – М.: Знание, 2004. – 265 с.
39. Одинокова, Н.А. Логопедическая работа по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у учащихся 2-х классов 55 общеобразовательной школы / Н.А. Одинокова // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: Материалы научно-практической конференции, 2017. – 194 с.
40. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – 2015. – 118 с.
41. Орлова, Д.И. Нарушения произношения и письма у учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. канд. пед. наук / Д.И. Орлова. – АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. Москва: [б. и.], 1967. – 22 с.
42. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб., 2006. – 128 с.
43. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2001. – 286 с.
44. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
45. Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под ред. О.Б. Иншаковой. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 240 с.
46. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70860670/?ysclid=119f56d0oo> (дата обращения: 16.10.2023).

47. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1026/> (дата обращения: 16.10.2023).
48. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 158 с.
49. Правдина, О.В. Логопедия: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. / О.В. Правдина. – М.: "Просвещение", 1973. – 272 с.
50. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах и схемах / Т.В. Пятница. – Минск: Аверсэв, 2006. – 103 с.
51. Русский язык: Энциклопедия. – М., 1979. – С.205.
52. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. Пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: ПАРАДИГМА, 2011. – 279 с.
53. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 184 с.
54. Сиротюк, М.В. Смешанная дисграфия - миф или реальность? / М.В. Сиротюк // Дефектология, 2006. – №2. – С.26-30.
55. Соболева, С.А. Игры и упражнения по профилактике и коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / С.А. Соболева // Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Выборгского района». Режим доступа URL: <http://creab.vyb.gov.spb.ru/stati/igry-i-uprazhnenija-po-profilaktike-i-korrekcii-disgrafii-na-pochve-na/> (дата обращения: 16.10.2023).
56. Тараканова, А.А. Формирование операций анализа и синтеза у младших школьников с нарушениями письма. Практическая психология и логопедия / А.А. Тараканова. – М., 2015. – № 5. – С. 44-48.

57. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева. – М.: Просвещение, 1999. – 159 с.
58. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по спец. Педагогика и психология / Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
59. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
60. Хватцев, М.Е. Аграфия и дисграфия: Хрестоматия по логопедии / М.Е. Хватцев. – М., 1997. – С.113-120.
61. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: "Юрист", 2001. – 256 с.
62. Шипкова, К.М., Цветков, А.В., Семенович, А.В., Сергиенко, А.А., Селявко, Л.Е. Нейропсихология: эпоха Л.С. Цветковой / К.М. Шипкова, А.В. Цветков, А.В. Семенович, А.А. Сергиенко, Л.Е. Селявко // Медицинская психология в России. – 2017. – №3. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologiya-epoha-l-s-tsvetkovoy> (дата обращения: 16.10.2023).
63. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. – М., ИНТОР, 1998. – 112 с.
64. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
65. Яструбинская, Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е.А. Яструбинская // Логопедия, 2004. – № 2. – С.60-70.
66. Bogdanowicz M. Diagnosis and Treatment of Children with Reading and Writing Difficulties in Poland. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/0156655890360207> (дата обращения: 29.10.2023)

67. Dessefontet R., Chambrier A. Exploring Phonological Awareness Skills in Children With Intellectual Disability. Режим доступа: <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.6.476> (дата обращения: 29.10.2023)
68. Lauren M. LeJeune; Samantha A. Gesel; Christopher J. Lemons. Explicit Phonological Awareness Instruction for Preschoolers With Down Syndrome. Режим доступа: <https://meridian.allenpress.com/inclusion/article-abstract/6/4/239/307/Explicit-Phonological-Awareness-Instruction-for?redirectedFrom=fulltext> (дата обращения: 29.10.2023)
69. R. Michael Barker, Rose A. Sevcik, Robin D. Morris, MaryAnn Romsik. A Model of Phonological Processing, Language, and Reading for Students With Mild Intellectual Disability. Режим доступа: <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.5.365> (дата обращения: 29.10.2023)
70. Wallace T., Tichá R. General Outcome Measures for Students with Significant Cognitive Disabilities: Pilot Study. Technical Report. University of Minnesota, 2007, 43 p., с. 3; 12, с. 333.