

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Букатар Снежанна Олеговна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ РЕГУЛЯТОРНОЙ ДИСГРАФИИ У
ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-3-Х КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ III УРОВНЯ**

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

Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
к.п.н., доцент Беляева О. Л.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогики Проглядова Г. А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогики Мамаева А.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Студент Букатар С. О.
(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
1.1. Понятие дисграфии, её симптоматика и классификации	9
1.2. Особенности письменной речи детей с ОНР III уровня	17
1.3. Обзор методик по выявлению нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня	24
ГЛАВА 2. ПРОВЕДЕНИЕ И АНАЛИЗ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА	30
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	
2.2. Анализ результатов обследования особенностей проявлений и механизмов дисграфических ошибок на пропуски, замены и перестановки букв у обучающихся 2-3 – х классов с ОНР III уровня	43
2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфических ошибок у обучающихся 2-3 – х классов с ОНР III уровня	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	75
ПРИЛОЖЕНИЯ	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), который утвержден приказом 1598 Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года, коррекция нарушений устной речи, а также коррекция и профилактика нарушений чтения и письма является одним из требований к осуществлению коррекционной работы с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [51].

Младшие школьники с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют значительную часть обучающихся общеобразовательных школ. Проявления речевой недостаточности у таких детей приводят к сложностям в усвоении школьной программы, а особенно программы по русскому языку.

Отечественными исследователями достаточно глубоко изучена и подробно описана речевая симптоматика детей ОНР. Однако особенности неречевых процессов детей данной категории изучены недостаточно.

Опираясь на принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (Левина Р.Е., 1968) [40], отметим, что для детей с ОНР характерно недостаточная устойчивость и распределение внимания, низкая продуктивность запоминания, для многих характерна ригидность мышления, недостаточная сформированность навыков самоконтроля и регуляции деятельности. Все перечисленные особенности снижают качество учебной деятельности детей с ОНР и письма в том числе.

Трудности в овладении письмом детьми с ОНР рассматривались в работах О.Е. Грибовой, Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной, С. Б.

Яковлевой, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, И.К. Колповской и др [19, 23, 27, 37, 47, 61, 68, 81].

В научных трудах А.Н. Корнева, Е.И. Кириченко, В.В. Ковалева, В.А. Ковшикова [24, 25, 26] упоминается, что нарушение письма у детей с ОНР часто сопровождается рядом особенностей: психофизический инфантилизм, выраженная неравномерность психического развития и недостаточность психических функций в целом. Дети данной категории имеют все предпосылки к проявлению недостаточности регуляторных процессов.

Исследованием процесса письма с точки зрения нейропсихологического подхода занимались такие ученые как: А.С. Лурия, Т.В. Ахутина, Т.А.Фотекова, А.Н. Корнев, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович и др [5, 29, 43, 58, 75].

Однако особенности проявлений регуляторной дисграфии именно у младших школьников с общим недоразвитием речи изучены не достаточно. По нашему мнению, необходимо комплексное сопоставительное исследование особенностей речевой и неречевой симптоматики при таком виде отклоняющегося развития как ОНР. Для продуктивной и целенаправленной коррекционной работы по преодолению дисграфии на основе дисфункции третьего блока мозга у детей данной категории необходимо поэтапно изучить все характерные черты и механизмы образования дисграфических ошибок. Это подчеркивает актуальность проблемы, как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Исходя из вышесказанного, **проблема исследования** состоит в недостаточной разработанности научно-практических материалов по преодолению регуляторной дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи на основе комплексного подхода с учетом механизма ошибок на письме и компонентов познавательной деятельности.

Объект исследования: письменная речь обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня.

Предмет исследования: симптоматика и механизмы дисграфических ошибок у обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня.

Гипотеза:

1. Под регуляторной дисграфией мы понимаем нарушение письменной речи, связанное с дисфункцией 3 блока мозга и обусловленное недостаточностью произвольной регуляции действий, а именно функций программирования и контроля.

2. Мы предполагаем, что несформированность речевых и неречевых предпосылок процесса письма имеют непосредственное влияние на проявление дисграфических ошибок на замены, пропуски и перестановки букв у обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня.

3. Выявленная взаимосвязь, позволит нам составить методические рекомендации для логопедической работы по преодолению дисграфии у данной категории детей.

Цель исследования: определить особенности проявления и механизмы дисграфических ошибок на пропуски, замены и перестановки букв у обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня.

В соответствии с поставленной проблемой, целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать теоретические источники по проблеме исследования.

2. Уточнить симптоматику дисграфических ошибок у обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня.

3. Выявить особенности звукопроизношения, дифференциации фонем, звукового анализа и синтеза, мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов у обучающихся данной категории.

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

5. Составить методические рекомендации по преодолению дисграфии у обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня, с учетом симптоматики и механизмов проявления дисграфических ошибок на письме.

Методологической базой и теоретической основой исследования являются:

— положения Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о системном строении высших психических функций;

— представление о трех функциональных блоках мозга, учение о мозговой организации и самоадаптации человека, методы клинической нейропсихологической диагностики (А.Р. Лурия);

— положение о поэтапном формировании умственных действий П.Я. Гальперина;

— положение о системно-динамической локализации психических функций (А.Н. Леонтьев);

— положение о психологическом базисе письма и его развитии в процессе онтогенеза (Р.Е. Левина);

— положение о взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (А.Н. Корнев).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс методов исследования:

1. Теоретические методы:

— теоретический анализ научно-педагогической, психологической и специальной литературы;

2. Эмпирические методы:

— изучение документации обследуемых детей (анализ личных дел, медицинских карт, заключений психолого-медико-педагогической комиссии, протоколов учителя-логопеда, письменных работ по русскому языку),

— беседы с родителями и учителями,

— наблюдение на уроках и во вне учебной деятельности,

- констатирующий эксперимент,
- количественный и качественный анализ результатов исследования.

Научная новизна. Уточнена симптоматика и механизмы проявления дисграфических ошибок на пропуски, замены и перестановки, и определена взаимосвязь между недостатками на письме и неречевыми психическими процессами у обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня.

Теоретическая значимость. В работе уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения о симптоматике, механизмах проявления дисграфических ошибок у детей с ОНР.

Практическая значимость исследования. Учитывая выявленную симптоматику и механизмы проявления дисграфических ошибок на языковой анализ и синтез, на дифференциацию фонем, и недостаточное развитие компонентов познавательной деятельности, составлены методические рекомендации для обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня. Эти рекомендации могут быть использованы учителем-логопедом в логопедической работе по преодолению дисграфии у обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня, а также разработанные методические рекомендации могут быть применены в работе учителя начальных классов обучающихся 2-3-х классов с ОНР III уровня.

Достоверность результатов обусловлена применением теоретически обоснованных методов обследования, достаточным объемом выборки.

Организация исследования. Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней школы № 30 Красноярска с 05.12.2016 по 16.12.2016 года. Была отобрана группа детей для проведения исследования в составе 15 человек с недостатками чтения и письма, обусловленными общим недоразвитием речи III уровня (ОНР III уровня). Согласно рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), детям данной

категории рекомендованы занятия с учителем - логопедом. В процессе проведения исследования на основе анализа результатов предварительного этапа экспериментальную группу сформировали 12 человек с недостатками чтения и письма, обусловленными общим недоразвитием речи III уровня (ОНР III уровня).

Эксперимент проводился в период с 2015 по 2017 г.

Исследование проходило в 3 периода:

1. 2015-ноябрь 2016г. – определение теоретической и методологической основы исследования, анализ литературных источников по теме исследования, формулировка цели и задач исследования, выбор объекта и предмета исследования, подборка диагностического материала.
2. Декабрь 2016 г. – проведение констатирующего эксперимента.
3. Декабрь 2016 – октябрь 2017 г. – проведение качественного и количественного анализа результатов исследования, разработка методических рекомендаций, оформление диссертационного исследования.

Апробация результатов исследования:

1. Участие и выступление на VIII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». (Красноярск, 2016.г.);
2. Участие и выступление в научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология и практика». (Красноярск, 2017 г.).
3. **Структура и объем работы.** Исследовательская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературных источников в количестве 84 источника, из них 12 диссертационных исследований, 14 статей из периодических изданий, 2 источника на иностранном языке, 1 приказ Минобрнауки России, 1 Федеральный закон, 12 приложений. Также в работу вошли 1 схема, 14 таблиц и 7 гистограмм.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие дисграфии, её симптоматика и классификации

Письмо это процесс психической деятельности, имеющий сложную психофизиологическую организацию, и осуществляющий работу за счет общности процессов различных зон головного мозга.

В процессе овладения письмом, меняются его структура, иерархия психических функций и процессов, которые его обеспечивают.

Письменная речь младших школьников, заимствует качества, структуру и характеристики устной речи. Это не совсем письменная речь, а лишь адаптированная к ее целям и обстоятельствам устная, вследствие этого свойства этих видов речи на раннем этапе обучения детей письму значимо не отличаются. Развитые формы устной и письменной речи считаются разными по своим функциям, структуре и характеристике психологическими образованиями. Сформированная письменная речь выступает как деятельность построения целостных по смыслу высказываний, текстов, она представляет собой специфическое средство общения и обобщения опыта.

Письмо как вид речевой деятельности подразумевает фиксацию своих мыслей с помощью заданного графического символа. Письмо – очень сложный вид деятельности, в его образовании участвуют все отделы коры головного мозга. Психофизической составляющей письма является взаимодействие работы разных анализаторов - речедвигательного, слухового, зрительного. При письме взаимодействуют такие психические процессы как мышление, память, внимание, воображение, речь экспрессивная и импрессивная. Процесс письма включает в себя ряд психофизических

составляющих: акустическое распознавание; артикуляционное соотнесение; зрительная фиксация; удерживание в памяти графических символов и их правильная пространственная организация; устойчивое внимание, знать и уметь воспользоваться орфографическими и пунктуационными правилами [28].

При письме нужно произвести фонематический анализ слова, соотнести каждую фонему с буквой, написать буквы в определенной последовательности. У детей, овладевающих письмом, этот процесс развернут по составу выполняемых операций и осуществляется на произвольном уровне. По мере освоения письма, изменения его роли и значения в жизни школьника происходит не только объединение и автоматизация операций процесса письма, но и меняется его психологическое содержание. Операциональная сторона письма отступает на второй план, письмо начинает функционировать как письменная речь - высшая ступень речевого развития. Однако не всегда это происходит полноценно и своевременно. Одной из возможных причин нарушения такого «перехода» является дисграфия [31].

Спорность существующих представлений о дисграфии, ее причинах, механизмах, симптомах связана с расхождением в научных подходах к ее изучению. В историческом аспекте существуют разные подходы к пониманию дисграфии, к ее классификации (психолого-педагогический, нейропсихологический, психофизиологический, мультидисциплинарный подходы).

С точки зрения психолого-педагогического подхода понятие дисграфия рассматривали следующие авторы: Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Е.А. Логинова.

Р.И. Лалаева дает такое определение: «Дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических

функций, участвующих в процессе письма» [33] Однако И.Н. Садовникова конкретизирует его, и дает более развернутое понятие: «Дисграфия - это частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, не связанных с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта» [55]. Е.А. Логинова в своем определении указывает возрастной этап и дает следующее определение: «Дисграфия - это стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение техникой письма считается завершенным» [42].

Такие авторы как А.Л. Сиротюк, А.Н. Корнев изучали дисграфию с позиции нейропсихологического подхода.

А.Л. Сиротюк [59] связывает частичное нарушение навыков письма с очаговыми поражениями, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга. А.Н. Корнев уточняет и определяет дисграфию как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха. Его исследования позволили выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниями нервно-психической деятельности. Автор выделил дисфонологические и диспраксическую дисграфии, дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа синтеза [31].

Психофизиологический подход к изучению понятия дисграфии известен такими авторами как, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев.

О.А. Токарева рассматривает дисграфию как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Автор говорит о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевод звуков в буквы.

Нарушение того или иного анализатора позволило выделить моторную, акустическую, оптическую виды дисграфии. [64]

М.Е. Хватцев разработал классификацию дисграфии с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушения письма. Ученый рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и расстройства речевой функции и языковых операций письма. Он связал дисграфию с недостаточностью языкового развития детей и выделил пять видов, два из которых на почве расстройств устной речи и оптическая присутствуют в современной классификации [74].

Представители мультидисциплинарного подхода дают более широкий анализ понятия дисграфии.

Рассмотрим работы клиницистов-невропатологов Р.А. Ткачева и С.С. Мнухина. В рамках своего исследования Р.А.Ткачев проводил наблюдение за детьми с трудностями чтения и письма. В результате, автор пришел к выводу, что в основе дисграфии и дислексии лежат, прежде всего, нарушения памяти. Ученый утверждает, что проявление дисграфии и дислексии вызвано недостаточностью ассоциативных связей между зрительными образами букв и слуховыми образами соответствующих звуков. Однако отмечает, что интеллект при этом сохранен.

Более подробный и широкий анализ дисграфии дается в исследованиях С.С.Мнухина. Ученый утверждал, что дисграфия и дислексия может встречаться как у детей с нормой развития интеллекта, так и у умственно отсталых детей. Автором отмечается, что дисграфия и дислексия встречается значительно чаще у детей с различной степенью умственной отсталости, в отличие от их нормально развивающихся сверстников. Из своих исследований и трудов других авторов, С.С. Мнухин приходит к выводу, что дисграфия и дислексия не являются обособленным расстройством, а сопровождаются рядом других недоразвитий [46].

Классификаций дисграфии предложено достаточно много, разными авторами с точки зрения разных подходов. На современном этапе одной из действующих классификаций является классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург) в 70-80-х гг. В основе лежит учет несформированности языковых операций.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ведущее звено - дефектное произношение звуков (замены, смешения, пропуски).

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания. Основное ядро нарушения - несформированность фонематических дифференцировок (замены и смешения звуков, близких по акустическим параметрам).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза: 1) нарушение звукобуквенного анализа и синтеза (пропуски, перестановки, добавления букв в слове); 2) нарушение слогового анализа и синтеза (пропуски, перестановки, вставки слогов); 3) нарушение слогового анализа и синтеза на уровне предложений (пропуски, перестановки, вставки слов, слитное написание слов в предложении).

4. Аграмматическая дисграфия. Связана с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, с несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Это нарушение смысловых и грамматических связей, искажение морфологической структуры слов, нарушение согласования слов, искажение предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложения.

5. Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, мнезиса, зрительного анализа и синтеза пространственных представлений. Основные проявления: зеркальные замены - реверсии вертикальные (прописные в, д) и горизонтальные (с, э), литеральные (на

уровне буквы) и зеркальные (на уровне слова); кинетические ошибки - дописывание лишних элементов или, наоборот, недописывание элементов буквы. [34].

Дисграфию в чистом виде встретишь не часто, в большинстве своем это смешанные виды.

Н.А. Бернштейн, Т.В. Ахутина предлагают выделить формы дисграфии с позиции нейропсихологического подхода.

Классификация учитывает уровневую организацию мозга по Н.А. Бернштейну.

1. Дисграфия и дислексия, обусловленные недоразвитием или нарушением гностико-праксического уровня: 1) оптические (гнозис); 2) моторные (праксис).

Оптические дисграфии подразделяются на несколько форм: а) агностическая (литеральная) дисграфия и дислексия. Нарушение узнавания начертания букв; б) вербальная (симультанная) дисграфия и дислексия. Нарушение зрительной схемы слова, трудность слияния букв в слоги, а слогов в слова; в) оптико-пространственная (зеркальная) дисграфия и дислексия.

Моторные дисграфии и дислексии делятся на две формы: а) окулomotorная дисграфия и дислексия, связанные с прослеживающими движениями глаз; б) моторная дисграфия и дислексия, связанные с проблемой кинетических движений руки.

2. Дисграфия и дислексия, связанные с нарушением символического языкового уровня: 1) фонологическая дисграфия; 2) дисорфография. [8]

Т.В. Ахутина выделяет наиболее распространенные формы дисграфии, связанные с функциональными блоками мозга и особенностями функционирования левого и правого полушарий головного мозга:

1. Регуляторная дисграфия связана с дисфункцией третьего блока и связана со слабостью функций программирования и контроля. Характерно

упрощение программы, трудности распределения внимания между технической стороной письма и использованием орфографических правил, трудности переключения. Ошибки: повторы (персеверации) букв, персеверации элементов букв; пропуски элементов букв, букв и слогов; антиципации (предвосхищения) букв; слипание (контаминация) слов; проблемы с оформлением границ предложения; дисорфографические ошибки.

2. Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу связана с несформированностью зрительно-пространственных функций и дефицитом акустического гнозиса. Характерна сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; трудности в удержании строки, постоянные колебания наклона и высоты букв, диспропорциональность элементов букв; раздельное написание букв внутри слова; трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы (кинетические и оптические ошибки); необычный способ написания букв; невозможность создания навыка идеограммного письма; пропуск и замена гласных, в том числе ударных; нарушение порядка букв; тенденция к фонетическому письму (как слышу, так и пишу); трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два знаменательных слова, слово с предлогом пишутся слитно.

3. Дисграфия, обусловленная недостаточностью переработки информации по левополушарному типу. Характерна несформированность фонологических процессов; пропуск согласных; замены или смешения согласных, сходных по звучанию и произношению; искажения и пропуски слов, концов фраз, связанные со слабостью слухоречевой памяти.

4. Дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния активного тонуса коры. Связана с вниманием и снижением работоспособности. Ошибки очень напоминают регуляторную дисграфию. Чем сильнее устает ребенок, тем больше он допускает ошибок. [4]

Исходя из симптоматики дисграфии, И.Н. Садовникова стойкие специфические ошибки, классифицировала по группам:

- 1) ошибки на уровне буквы и слога;
- 2) ошибки на уровне слова;
- 3) ошибки на уровне предложения (словосочетания).

1) Ошибки на уровне буквы и слога.

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

В последние годы отмечает И.Н. Садовникова у младших школьников стали обнаруживаться ошибки, которые нельзя отнести ни к одному из известных типов, а именно: в словах, начинающихся с прописной буквы, первая буква воспроизводится дважды, но во второй раз уже в виде строчной - Аавгуст, Рручей, Сскоро, Ггрибы, Оосень, Рребята. Эти ошибки - результат механического закрепления графо-моторных навыков, к которому привели первоклассников письменные упражнения в "Прописях", где предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Вв, Лл, Сс, Ии, Ёё, Хх, Ээ.

2) Ошибки на уровне слова.

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи слова предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленил в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова. ("и дут", ", "поп росил", ", "кдому, надерево").

Морфемный аграмматизм является отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. (рука - "рукища", нога - "ногища")

Несформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении различных морфем ("сильнеет греет солнышко", "взмахнул лопатый").

3) Ошибки на уровне предложения.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в аграмматизмах, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи.[56]

Таким образом, спорность существующих представлений о дисграфии, ее причинах, механизмах, симптомах связана с расхождением в научных подходах к ее изучению. Существуют разные подходы к пониманию дисграфии, к ее классификации (психолого-педагогический, нейропсихологический, психофизиологический мультидисциплинарный подходы). Принципиальное отличие нейропсихологического подхода состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты высших психических функций.

1.2. Особенности письменной речи детей с ОНР III уровня

Проблема обучения детей с общим недоразвитием речи (ОНР), при котором нарушены все компоненты языковой системы, являлась предметом

изучения многих авторов (Р.Е. Левина, 1961; Н.А. Никашина, 1964; Л.Ф. Спирова, 1968; С.Н. Шаховская, 1969; Е.Ф. Собонович, 1981; Т.Б. Филичева, 1985; Г.В. Чиркина, 1985; В.П. Глухов, 1987; О.Е. Грибова, 1989; Т.В. Туманова, 1997; Ж.В. Антипова, 1998; Т.П. Бессонова, 1999; А.В. Ястребова, 1999; Е.А. Чаладзе, 2001 и др.) [2, 9, 17, 18, 37, 47, 60, 63, 65, 68, 76, 78, 81].

Впервые термин ОНР был введён в 50-60 годах 20 века основоположником логопедии в России Р.Е.Левиной. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии (всегда), а также ринолалии, дизартрии (иногда). Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности:

Более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам;

Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена;

Экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, т.е. ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли;

Речь детей с ОНР малопонятна. (Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Левина Р.Е.) [22, 38, 45, 67,69].

Общее недоразвитие речи выражается в том, что нарушается как звуковая сторона речи (включая фонематические процессы), так и смысловая. Имеет разную степень выраженности, имеющую, по классификации Р.Е. Левиной, 3 уровня:

I уровень – отсутствие общеупотребительной речи;

II уровень – начало общеупотребительной речи.

III уровень – фразовая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [40].

Вследствие нарушения устной речи, нарушается и письмо. Дисграфия возникает, как правило, у детей с III уровнем речевого развития, так как при

тяжелых формах ОНР дети вообще оказываются не в состоянии овладеть письмом. Для подготовки таких детей к обучению письменной речи необходимы систематические, в течение ряда лет, занятия по формированию их устной речи.

Обиходная речь детей с III уровнем речевого развития достаточно развита и не имеет грубых отклонений в словарном запасе, грамматическом построении фраз и фонетическом их оформлении. Ребенок может ответить на вопросы, составить элементарный рассказ по картинке, фрагментарно пересказать прочитанное, рассказать о волнующих его событиях, т.е. построить высказывание в пределах близкой ему темы. Однако в ситуации обусловленной речи (построение развернутых доказательств, рассуждений по определенной теме) у таких детей выявляется недостаточное развитие языковых средств.

Ребенок с III уровнем речевого развития владеет ограниченным словарным запасом, он не понимает значений некоторых даже самых простых слов и поэтому искажает их, пропускает, заменяет, смешивает. Недостаточная сформированность грамматического строя речи приводит к пропускам, заменам или искажениям предлогов, к ошибкам в управлении, согласовании и др.

Речь ребенка с ОНР носит преимущественно ситуативный характер и имеет форму диалога. Его самостоятельные высказывания характеризуются фрагментарностью, недостаточной связностью, логичностью [38].

Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень способности строить предложения. Обучающиеся 1-3 классов, как в устной, так и в письменной речи пользуются преимущественно простыми предложениями с небольшим распространением. При построении развернутых предложений и предложений сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, предложном и падежном управлении.

Также они затрудняются в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений. Ограниченность и неполноценность лексических средств наглядно проявляется при выполнении заданий, связанных со словоизменением и словообразованием. Дети допускают большое количество ошибок в употреблении суффиксов, приставок, окончаний. Они с трудом изменяют слова и образуют новые [41].

Связь общего недоразвития речи с трудностями в овладении письмом отмечается в работах многих авторов (О.Е. Грибовой, М.С. Грушевской, И.К. Колповской; Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной; Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой; И.Н. Садовниковой, С.Ф. Спириной; Т.В. Тумановой, С.Б. Яковлева; А.В. Ястребовой и др.). Все они отмечают, что у детей с ОНР оказывается несформированными многие речевые предпосылки овладения письмом [18, 20, 32, 39, 49, 52, 55, 61, 65, 81,82].

У детей с ОНР в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка, а именно:

Ошибки в предложно-падежном управлении;

Ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных и т.д.;

Раздельное написание приставок и слитное написание предлогов;

Различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; пропуск предлогов; слитное написание слов; неправильное определение границ предложения и т.д.;

Различные деформации слога-буквенного состава слова («разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов и т.д.).

У детей с общим недоразвитием речи также встречаются дисграфические ошибки на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем).

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки:

свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-ть, ч-щ, ц-т, ц-с). Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, а-у (туча - «точа»), е-и (лес - «лис»).

Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представления о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы. [42, 62].

В письменных работах детей могут встречаться также графические ошибки, недописывание отдельных элементов или лишние элементы букв, ошибки в пространственном расположении отдельных элементов букв.

Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи, проявляются у детей с ОНР на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова.

Зная правила правописания безударных гласных, ученик с ОНР, тем не менее, будет постоянно допускать много ошибок. Это связано с тем, что, во-первых, подбор родственных слов для него труден из-за ограниченности статичности и качественной неполноценности словарного запаса; во-вторых, у него недостаточно сформированы навыки выделения ударного звука; в-третьих, он не владеет навыками подбора проверочных слов из однокоренных. Кроме того, ученик при подборе однокоренных слов должен уметь видеть сходство их значений, а это возможно лишь при наличии устойчивого представления о звуковом составе слова. Так и о морфологическом составе слова (правописание безударных гласных; правописание падежных окончаний имен существительных, прилагательных, числительных, местоимений, окончаний глаголов;

правописание суффиксов и приставок и т.д.). Характерны и ошибки, обусловленные недостаточной сформированностью синтаксических обобщений.

Самостоятельные письменные работы учащихся с ОНР (изложения, сочинения) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств [54].

По мнению Р.Е. Левиной, изучавшей недостатки письма у детей с ОНР, грамотное написание, очевидно, определяется не только знанием правила, оно подготавливается еще задолго до его изучения опытом устного общения и обобщениями, возникающими в этом опыте. У детей с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму.

Как известно, дети с нормальной речью на протяжении всего дошкольного возраста усваивают необходимый словарный запас, овладевают грамматическими формами. У них также формируется готовность к овладению звуковым анализом и синтезом слов. Но у детей с разными формами речевой патологии происходит отставание в развитии этих процессов. Поэтому дети с ОНР оказываются неспособными полностью овладеть письмом и чтением даже в младшем школьном возрасте [3, 53].

Ряд авторов, которые занимались исследованием проблемы ОНР (Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) также отмечают у детей данной категории различные недоразвития познавательной деятельности [40, 60, 68].

Невербальные процессы детей с ОНР изучены в меньшей степени, чем проявления речевой симптоматики. Но, как сказано и в отечественной, и в зарубежной литературе, развитие психических процессов детей с ОНР

отличается своей дефицитарностью [14]. В исследованиях многих авторов отмечено, что у таких детей отмечается отставание в развитии наглядно-образного мышления, зрительной и тактильной памяти, зрительной перцепции, прогностической деятельности (Н.Ц. Васильева, 1991; Л.М. Шипицина и др., 1991; Л.И. Переслени, Т.А. Фотекова; А.П. Воронова, 1993). Такими детьми недостаточно хорошо воспринимаются ритмы (Krascke, 1975), плохо запоминаются зрительно-пространственные отношения (Wuke, Asso, 1979), у детей с ОНР недостаточно сформированы зрительно-пространственные представления (И.Т. Власенко.,1988; Н. Я. Семаго, 2001), таким детям требуется гораздо больше времени на выполнение проб, которые связаны с мысленным вращением объектов (Johnston J. R.) [10,12, 13, 50, 57, 70, 79, 83,84]

Исходя из особенностей развития психических процессов, речевых и неречевых предпосылок детей с общим недоразвитием речи, можно предположить, что одна из часто встречающаяся форм нарушения письменной речи у детей с ОНР - регуляторная дисграфия, которая связана с дисфункцией третьего блока мозга, со слабостью функций программирования и контроля, проявляющаяся в ошибках на упрощение программы по типу патологической инертности и на языковой анализ и синтез.

Причиной недоразвития психических процессов при ОНР рассматривается учеными с разных позиций. В трудах отечественных исследователей выделяется 3 основных подхода. Первый подход расценивает недоразвитие психических процессов при ОНР как вторичную задержку в развитии, которая зависит от характера первичного дефекта. (Р.Е. Левина, 1951; С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун, 1969; С.Н. Шаховская, 1969; И.Т. Власенко, 1990 и др.) [11, 39, 44, 78]. Второй подход имеет противоположное первому мнение о проблеме недоразвития познавательных процессов при ОНР, согласно данному подходу при ОНР наблюдается умственная

отсталость (И.З.Бернштейн, 1971; В.В.Ковалев, Е.И.Кириченко, 1970; Р.А. Белова-Давид, 1969; Е.И.Кириченко, 1977) [7, 8, 24, 25]. Исследователи третьего подхода утверждают, что проблему о природе недостаточности развития познавательной деятельности детей с ОНР необходимо рассматривать дифференцированно, потому, как это состояние имеет варианты с различным этиопатогенезом (Мастюкова и др., 1972) [45].

Проанализировав различные подходы к проблеме отклонений в познавательной деятельности детей с ОНР, изучив специфику недостаточности письменной речи детей данной категории, мы полагаем, что у детей с общим недоразвитием речи существует ряд ошибок в письменной речи, которые носят стойкий характер, и имеют как речевые так и неречевые предпосылки их проявления. Следовательно, можно сделать предположение, что дети с ОНР имеют предрасположенность к проявлению дисграфии, связанной со слабостью функцией программирования и контроля, а именно регуляторной дисграфии.

1.3. Обзор методик по выявлению нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

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

На данный момент в диагностике очень широко применяются нейропсихологические методы. Исследователи этого направления изучают структурные компоненты, входящие в состав высших психических функций

(в том числе письма), основываются они на новейших представлениях о генезисе и структуре высших психических функций как сложнейших функциональных систем, их динамической и системной локализации. Эти методы могут быть продуктивны и в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Нарушения в развитии у таких детей неоднородны и не ограничиваются речевыми механизмами. У многих из них отмечена несформированность высших психических функций.

Использование нейропсихологических методов при обследовании детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи является необходимым и актуальным, так как у детей данной категории страдают не только речевые, но неречевые механизмы, которые способны компенсироваться при своевременной коррекционной работе, лишь к старшему школьному возрасту [4].

Об этом говорится в работе Т.А. Фотековой. Детям с общим недоразвитием речи характерна устойчивая несформированность вербальных характеристик, которая не компенсируется к старшему школьному возрасту. У школьников данной речевой патологии более прогрессивная, чем в норме и при задержке развития, динамика развития высших психических функций на всем протяжении школьного обучения. Но при этом, наличие основных положительных изменений в показателях развития высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи отмечается только к старшему школьному возрасту.[71]

Рассмотрим некоторые из существующих методик данного подхода.

Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева предлагают методику для диагностики речи в целом у детей, которая совмещает в себе классические для логопедии приемы с некоторыми нейропсихологическими методами. Методика представлена в виде теста, процедура ее проведения и система оценки стандартизированы. Что позволяет наглядно представить картину речевой патологии, а также оценить, на сколько выражены нарушения

разных сторон речи. К тому же стандартизированность удобна тем, что можно отследить динамику развития речи ребенка и эффективность коррекционного воздействия [6, 75].

Не менее информативна методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной. Методика представлена в виде теста, создана для диагностики нарушений речи детей школьного возраста. Задания достаточно сложные и информативные. Авторская методика дает возможность выявить речевой профиль школьника, а также понять психологические механизмы выявленных трудностей. Методика позволяет проанализировать речевую недостаточность на нейропсихологическом уровне, выявить психологические механизмы дефекта, определить речевые операции, каких языковых связей нарушены или не сформированы. Авторы прописали задания и инструкции к ним для первых, вторых и третьих классов по отдельности, что позволяет учитывать возрастные особенности детей и осуществить дифференцированный подход при обследовании. Процедура обработки и интерпретации данных дает возможность сделать анализ особенностей выполнения проб методики на нейропсихологическом и логопедическом уровнях в комплексе. Оценивание проводится в стандартной балльной системе, однако авторы внесли систему дополнительных оценок, некоторые из которых реализуются через начисление штрафов. Учитывая все положительные характеристики данной методики, следует отметить и имеющиеся недостатки. Методика недостаточно объемная, сжатая, следовательно, не может включить все аспекты письменной речи детей, где могут быть допущены ошибки. К тому же, оценивание результатов обследования представлено обобщенно, не показано конкретного анализа и учета ошибок [69].

Методика обследования А.Н. Корнева позволяет уже более детально исследовать письменную речь школьников. В каждом разделе А.Н. Корнев приводит серию заданий, которые соответствуют задаче определенного

раздела. Главной задачей своего диагностического метода автор ставит конкретизация характера трудностей и степени отставания в навыках письма и чтения. Обследование письма составляет оценка операций символизации и операции графического моделирования слова. В методике показана авторская группировка типов ошибок. Следует отметить, что А.Н. Корнев советует, обратить особое внимание на соотнесение характера и распределения ошибок при выполнении заданий ребенком. Еще одной особенностью методики наличие очень интересного и информативного теста на выявление дисграфических нарушений – списывание и исправление деформированного текста и тест Кортиса для диагностики нарушений моторного компонента письма [29, 31].

К изучению механизмов нарушения письменной речи школьников с общим недоразвитием речи с точки зрения психолого-педагогического подхода обращались многие авторы.

По мнению Шурыгиной И.А. представители данного подхода в основе нарушений письменной речи видели нарушение или недостаточную сформированность разных высших психических функций, но аспекты взаимосвязи нарушения устной речи и недоразвития психической деятельности, и системный характер их недоразвития остается недостаточно изученным. Более глубокое изучение этой проблемы расширило бы представления о механизмах дисграфии. [80]

Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова составили свой план дифференциальной диагностики расстройств чтения и письма у школьников. Обследование проводится в два этапа. На первом этапе ставится задача-выявление детей с нарушением чтения и письма, на втором этапе задачей обследования служит выявление симптоматики, механизмов и вида дислексии и дисграфии, и степени их выраженности. Методика имеет хороший речевой материал к каждому заданию, который имеет доступную форму. Но описанный авторами языковой материал не дифференцирован по

возрастам, так как приведенный речевой материал предназначен только для обучающихся вторых классов общеобразовательной школы. К тому же в методике не указан точный способ выявления и учета ошибок в работах детей. Однако авторы разработали примерные конспекты занятий, которые могут быть полезны при планировании коррекционной работы, что может помочь начинающим логопедам [36].

Такие исследователи как Л.Ф. Спирина и Е.Н. Российская советуют начинать диагностику письменной речи с обследования процесса анализа и синтеза звукового состава слова. Авторы детально описали приемы определения различных трудностей у ребенка в процессе письма, в своих методических рекомендациях к диагностике письменной речи детей. Достаточно неплохо на каждом этапе диагностики описан анализ и учет ошибок, которые возникают на письме. К каждой из проб составлены задачи. У авторов также прописан анализ результатов диагностики и выбора путей коррекционного воздействия [54, 63].

И.Н. Садовникова показала свой способ проверки уровня сформированности письменной речи. Задачами обследования ставится определение степени овладения грамотой, учитывая этап и требования программы школы к моменту диагностики; определение нарушений письменной речи. В методике имеется хороший речевой материал, который представлен в нескольких вариантах для каждого класса начальной школы, и подобраны задания для проверки навыков письма. На основе того, что И.Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письменной речи, у нее качественно описана система выявления и учета специфических ошибок для последующего определения вида дисграфии у детей. К тому же, у автора имеется и образец таблицы учета ошибок [55].

Таким образом, мы рассмотрели различные подходы к проблеме отклонений в познавательной деятельности детей с ОНР, изучили специфику недостаточности письменной речи детей данной категории, и пришли к

выводу, что у детей с общим недоразвитием речи существует ряд ошибок в письменной речи, которые носят стойкий характер, и имеют как речевые так и неречевые предпосылки их проявления. Следовательно, мы можем сделать предположение, что дети с ОНР имеют предрасположенность к проявлению дисграфии, связанной со слабостью функцией программирования и контроля, а именно регуляторной дисграфии.

Для раскрытия истинного механизма нарушения письма детей с общим недоразвитием речи и построения качественной коррекционной работы необходимо комплексное исследование, с использованием методик психолого-педагогического и нейропсихологического подходов. Психолого-педагогические методы предполагают, прежде всего, совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма. Нейропсихологическое обследование, охватывает как речевые, так и неречевые возможности ребенка, что позволяет провести качественную функциональную диагностику и разработать стратегию эффективной, направленной коррекции.

ГЛАВА 2. ПРОВЕДЕНИЕ И АНАЛИЗ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: выявить симптоматику и механизмы ошибок, проявляющихся в пропусках, заменах и перестановках букв у обучающихся 2-3 классов с ОНР III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «Средняя школа №30» города Красноярска с 05.12.2016 по 16.12.2016 года.

В школе обучаются 38 детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Во 2-3 классах учатся 17 детей с ограниченными возможностями здоровья. Из них 15 детей с недостатками чтения и письма, обусловленными общим недоразвитием речи III уровня (ОНР III уровня). Согласно рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), детям данной категории рекомендованы занятия с учителем - логопедом. Согласно Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, вводимого в действие с 1 сентября 2013 года статья 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья», все дети с данным логопедическим заключением обучаются по адаптированным основным образовательным программам начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (АООП НОО для обучающихся с ТНР). [66]

Констатирующий эксперимент был разделен на этапы. При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии

методы и приемы, а также схема обследования, предложенная В.В. Шакалиной. [77]

I. Предварительный этап.

II. Анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале.

III. Обследование устной речи.

IV. Этап обследования неречевых психических процессов.

Общая схема констатирующего эксперимента представлена на рисунке

1.

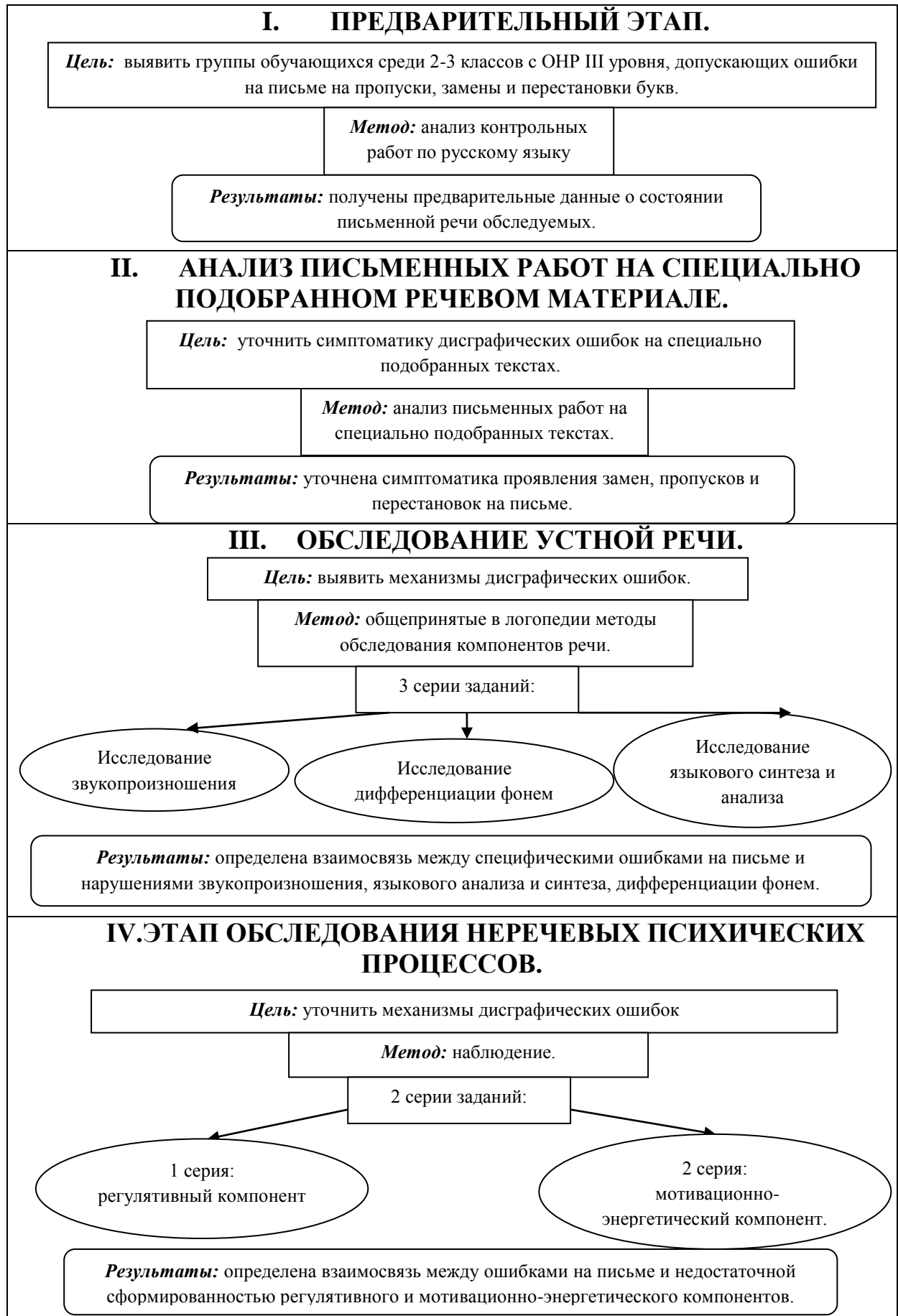


Рисунок 1 – Структура констатирующего эксперимента

1. Предварительный этап.

Нами были проанализированы письменные работы 15 обучающихся, имеющих недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня, у каждого испытуемого было просмотрено по 3 контрольные работы за последние 2 месяца.

Цель: выявить группы обучающихся среди 2-3 классов с недостатками чтения и письма, обусловленными ОНР III уровня, допускающих ошибки на письме на пропуски, замены и перестановки букв.

Методы: анализ письменных работ обучающихся.

Бальная оценка: каждая ошибка на пропуски, замены и перестановки букв оценивалась в 1 балл.

На основе анализа письменных работ, была сформирована экспериментальная группа. При комплектовании группы учитывались следующие условия:

- заключения и рекомендации ПМПК;
- стойкие дисграфические ошибки на замены, пропуски и перестановки букв.

На основе наблюдений за детьми, бесед с учителями и родителями (законными представителями), изучения психолого-педагогической и медицинской документации, были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы.

В экспериментальную группу вошли 12 младших школьников с логопедическим заключением недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня (100%). Из них 41,7% (5 человек) девочки и 58,3% (7 человек) мальчики. В качестве сопутствующих диагнозов у 50% (6 детей) резидуальная энцефалопатия (РЭП), у 8,3% (1 ребенка) минимальная мозговая дисфункция и резидуальная энцефалопатия (ММД и РЭП), у 8,3% (1 ребенка) выход из моторной алалии, 8,3% (1 ребенок) имеет логопедическое заключение дизартрия.

Подробно о группе детей, участвующих в эксперименте в таблице 1 приложения А.

При анализе письменных работ детей была отмечена неоднородность нарушений письма. Для разных обучающихся было характерно сочетание тех или иных видов специфических ошибок.

На основе анализа данных психологического обследования отмечено, что у детей экспериментальной группы уровень развития познавательных процессов снижен. Недостаточный уровень сформированности воображения имеют 8,3 % (1 ребенок), восприятия – 33,3 % (4 ребенка), памяти – 41,7 % (5 детей), мышления – 66,7% (8 детей). Достаточный или близкий к норме уровень развития воображения имеют 91,7 % (11 детей), восприятия – 66,7 % (8 детей), памяти – 58,3% (7 человек), мышления – 33,3 % (4 ребенка). (см. таблицу 2 приложения Б.).

100 % детей экспериментальной группы АООП НОО для обучающихся с ТНР осваивают, из них на «4-5» -41,7 % (5 детей), на «3-4» - 58,3 % (7 детей). При этом по математике 58,3 % (7 человек) имеют оценку «4», 41,7 % (5 человек) имеют оценку «3», по русскому языку 66,7% (8 человек) имеют оценку «4», 33,3 % (4 ребенка) имеют оценку «3», по чтению 75 % (9 человек) имеют оценку «4», 25 % (3 человека) имеют оценку «3». (см. таблицу 3 приложения В)

II. Анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале.

На данном этапе констатирующего эксперимента нами был составлен текст насыщенный ошибками, которые мы выявили на предварительном этапе.

Цель: уточнить симптоматику ошибок на письме на пропуски, замены и перестановки букв на специально подобранных текстах.

Методы: анализ письменных работ на специально подобранных текстах.

Стимульный материал: текст диктанта, составленный на основе текстов, представленных в методических рекомендациях А.В.Мамаевой [48].

Текст был составлен с учетом встречаемых ошибок. В частности он был насыщен словами с оппозиционными звуками по звонкости-глухости: т-д, б-п; звуками близкими по звучанию и артикуляции: ц-с, с-ш, щ-ш, ц-ч, р-л.

Текст диктанта соответствовал возрастным особенностям данной категории детей.

При проведении диктанта мы соблюдали ряд условий.

При оценивании учитывались только стойкие дисграфические ошибки на пропуски, перестановки и замены букв. Орфографические ошибки мы не рассматривали.

1. Были заранее подготовлены рабочие места учеников: убраны со столов все ненужные предметы, остались только необходимые для записи диктанта учебные принадлежности.

2. Слова с неизученными орфограммами заранее были записаны на доске и чётко проговаривались логопедом во время диктовки. Слова с непонятным лексическим значением были прокомментированы логопедом до прочтения текста диктанта в целом.

3. Логопед медленно и выразительно прочитала весь текст, предлагаемый для диктанта.

4. Затем текст диктанта читался по отдельным предложениям. Каждое предложение диктовалось два раза подряд: первый раз для восприятия и понимания, а второй раз – для записи. Обучающиеся приступали к записи предложения только по окончании его чтения логопедом.

5. После записи всех предложений текст диктанта читался повторно, с более продолжительными паузами после каждого предложения, чтобы обучающиеся успели проверить правильность написания слов, исправить выявленные ошибки, дописать слова, если они были пропущены.

6. После завершения работы было выделено время на самостоятельную проверку всей работы.

Текст диктанта:

У нас большой дом. На первом этаже магазин. В доме есть кот Пушок. Шерсть у Пушка пушистенная. Толя и Даша брат и сестра. Вчера они помогали дедушке на огороде. В пятницу ходили в цирк. В центре цирка арена. После ребята купались в пруду. На выходных все пошли в рощу. Толя нашел у обочины дороги птенца. Это был птенец чибиса [48].

Слова для справок: на огороде, цирк, арена, пошли, обочина.

Бальная оценка: каждая ошибка на пропуски, замены и перестановки букв оценивалась в 1 балл.

III. Обследование устной речи.

Цель: выявить механизмы дисграфических ошибок.

Методы: использовались общепринятые в логопедии методы обследования:

III этап включал в себя 3 серии заданий:

1. Исследование звукопроизношения.
2. Исследование дифференциации фонем.
3. Исследование сформированности навыков языкового синтеза и анализа.

Данный этап включал в себя несколько серий заданий.

1. *Исследование звукопроизношения*

Инструкция: «Назови картинки»

Использовался стимульный материал, предложенный О.Б. Иншаковой (см. приложение Г) [1].

Бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [69].

Свистящие:

[С] - Собака – усы - нос - сумка – автобус - снеговик

[С'] - Сеть – синий – гусь – семь – письма - апельсин

[З] - Зубы – коза – зонг – замок – ваза - звезда

[З'] - Узел – газета - обезьяна – зеленый – зебра - земляника

Шипящие:

[Ш] - Шапка – машина – душ – шахматы – мешок - шишка

[Ж] - Жук – желудь – ножи –ежи – ножницы - жираф

[Щ] - Щетка – ящик – плащ – щука – овощи – щепки

Аффрикаты:

[Ч] - Чайник – мяч – очки – чемодан – ключ – бабочка

[Ц] - Цепь – яйцо – огурец – цветы – пуговица – индеец

Соноры:

[Р] - Рыба – корова - топор – ведро – помидор – трактор

[Р'] - Репа – фонарь – дверь – ремень – веревка – брюки

[Л] - Лук – пила – дятел – лампа – молоток – белка

[Л'] - Лейка – лимон – ель – лев – телефон – пальто

Бальная оценка:[З, 69]

Каждая группа звуков оценивалась отдельно.

3 баллов — нормативное произношение всех звуков группы;

2 балла — один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизированы);

1 — искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 — искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка равна 12 баллам.

2. *Исследование дифференциации фонем.*

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

Стимульный материал: предметные картинки, названия которых содержат как заданный, так и оппозиционный звуки (см. приложение Д).

Бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [69], была нами адаптирована с учетом оказываемой помощи.

[Ш]: шапка, очки, ящик, машина, щетка, шахматы, бабочка, кошка, ключ, мышка, камыши, щенок.

[Ч]: цепочка, бабочка, ящик, цветы, котенок, щенок, очки, теленок, бочка, щетка, телефон, цыпленок.

[С]: цветы, шапка, самолет, зонт, кошка, лиса, коза, машина, цыпленок, собака, зубы, курица.

[Б]: дом, бабочка, помидор, яблоко, шляпа, бочка, щетка, дедушка, паровоз, барабан, подушки, капуста.

[Т]: ведро, торт, щетка, коза, помидор, стул, дом, тыква, курица, шляпа, собака, ракета.

[Л]: рыба, лук, белка, майка, сова, топор, юбка, волк, мухомор, вагон, яблоко, ракета.

Бальная оценка

Каждая картинка оценивалась отдельно.

3 балла – правильное выполнение.

2 балла - ошибка с самокоррекцией.

1 балл - ошибка исправлена с организующей помощью.

0 баллов - ошибка не выявлена и не исправлена, либо отказ от выполнения задания.

Максимальное количество баллов – 216

При ошибке, оказывается помощь (характер оказываемой помощи фиксируется):

- организующая (проверь, все ли картинки выбраны правильно);
- если после оказания организующей помощи ошибка ребенком не исправлена, ему предлагается выполнить задание с опорой на самостоятельное проговаривание названий картинок вслух;

- дальнейшее упрощение – проговаривание слова логопедом (логопед четко, но, не утрируя звук, проговаривает слова – названия предметов) [48].

3. *Исследование сформированности навыков языкового анализа и синтеза.*

Бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [69].

Инструкция: «Ответь на вопросы».

Использовался стимульный материал, предложенный А.В. Мамаевой [48].

Бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [69].

1. Сколько слов в предложении:

Осенью ласточки улетают на юг?

2. Какое 2-е слово в этом предложении?

3. Какое слово стоит после слова ЛАСТОЧКИ?

4. Какое последнее слово в этом предложении?

5. Сколько слогов в слове ТАНКИСТ?

6. Какой второй слог в слове ТАНКИСТ?

7. Сколько звуков в слове ТЕКСТ?

8. Сколько звуков в слове ВСТРЕЧА?

9. Сколько звуков в слове ТАКСИСТ?

10. Какой 3-й звук в слове ТАКСИСТ?

11. Какой звук стоит после [к] в слове ТАКСИСТ?

12. Назови гласные звуки в слове ТАКСИСТ?

13. Сколько согласных звуков в слове ТАКСИСТ?

Бальная оценка

3 балла — правильный ответ;

2 балла — самокоррекция;

1 балла — правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще»);

0 балла — неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Максимальный балл за серию — 39.

IV. Этап обследования неречевых психических процессов.

Цель: уточнить механизмы дисграфических ошибок.

Методы: наблюдение.

При проведении констатирующего эксперимента использовались схема наблюдения и система оценки С.А.Домишкевича [21] (см. приложение Е).

Нами использовались фрагменты анкеты, предложенные С.А.Домишкевичем, которые состоят из серий анкетных вопросов. Используя метод наблюдения, а также из данных, полученных в беседе с родителями и учителями, учитель-логопед заполнила анкету на каждого из исследуемых детей. Наблюдение проходило как в учебной деятельности на уроках, так и в свободное время на переменах.

1 серия: регулятивный компонент

1. При восприятии инструкции к выполнению заданий репродуктивного характера:

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

2. Предварительная ориентировка в условиях самостоятельного выполнения задания:

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

3. Ученик при выполнении отдельных видов учебных заданий:

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

4. В ходе выполнения учебных заданий:

- а) не контролирует правильность действий и не может оценить правильно результат своей работы (1)
- б) правильность текущей работы не контролирует, но может оценить итоговые результаты (2)
- в) контролирует правильность текущей работы и адекватно оценивает результаты (3)

5. При указании или обнаружении ошибок

- а) не может их самостоятельно исправить (1-2)
- б) самостоятельно исправляет ошибки (3)
- в) ошибок практически не встречается (4)

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

2 серия: мотивационно-энергетический компонент.

1. Работоспособность ребенка на уроке:

- а) кратковременная, неустойчивая, работает только в эмоционально-положительные моменты, признаки утомления появляются и во время внеучебных мероприятий (1)
- б) признаки утомления появляются только в учебной деятельности, к концу практически каждого урока (2)
- в) признаки утомления наблюдаются только в случае нарушений режима дня, после перенесенных соматических заболеваний, при выраженных эмоциональных перегрузках (3)
- г) высокая, устойчивая (4-5)

2. Темп деятельности на уроке:

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

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

в) обычно нормальный возрастной (3)

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

3. Продуктивность деятельности:

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

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

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

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

4. Устойчивость внимания:

а) низкая, постоянно отвлекается (1)

б) недостаточная, зависит от эмоциональной окраски материала (2)

в) достаточная, но при неинтересном материале отвлекается (3)

г) высокая даже при неинтересной работе (4)

5. Произвольность поведения:

а) низкая, следует собственным желаниям (1)

б) недостаточная, выполняет задания только под контролем взрослого (2)

в) достаточная на уроках, но домашние задания выполняет чаще после напоминания, при трудностях всегда идет к родителям (3)

г) высокая, самостоятельно приступает к выполнению домашних заданий, при затруднениях пытается справиться сам (4)

б. Реакция на успехи и неудачи:

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

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

Бальная оценка:

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

По каждой серии суммируются баллы [21].

2.2. Анализ результатов обследования особенностей проявлений и механизмов дисграфических ошибок на пропуски, замены и перестановки букв у обучающихся 2-3 классов с ОНР III уровня

Был проведен количественный и качественный анализ по каждому этапу и каждой серии эксперимента.

На *I этапе констатирующего эксперимента (предварительный этап)* группа испытуемых состояла из 15 детей.

Нами было проанализировано 45 письменных работ. Просматривались по три контрольных работы каждого испытуемого за последний период обучения.

На основе анализа результатов *I этапа констатирующего эксперимента (предварительного этапа)* нами условно выделено 4 уровня успешности:

1. Высокий – от 0 до 5 ошибок
2. Средний – от 6 до 10 ошибок
3. Ниже среднего – от 11 до 15 ошибок

4. Низкий – больше 15 ошибок

Результат предварительного этапа представлен в таблице 4 приложения Ж и ниже на рисунке 2 .

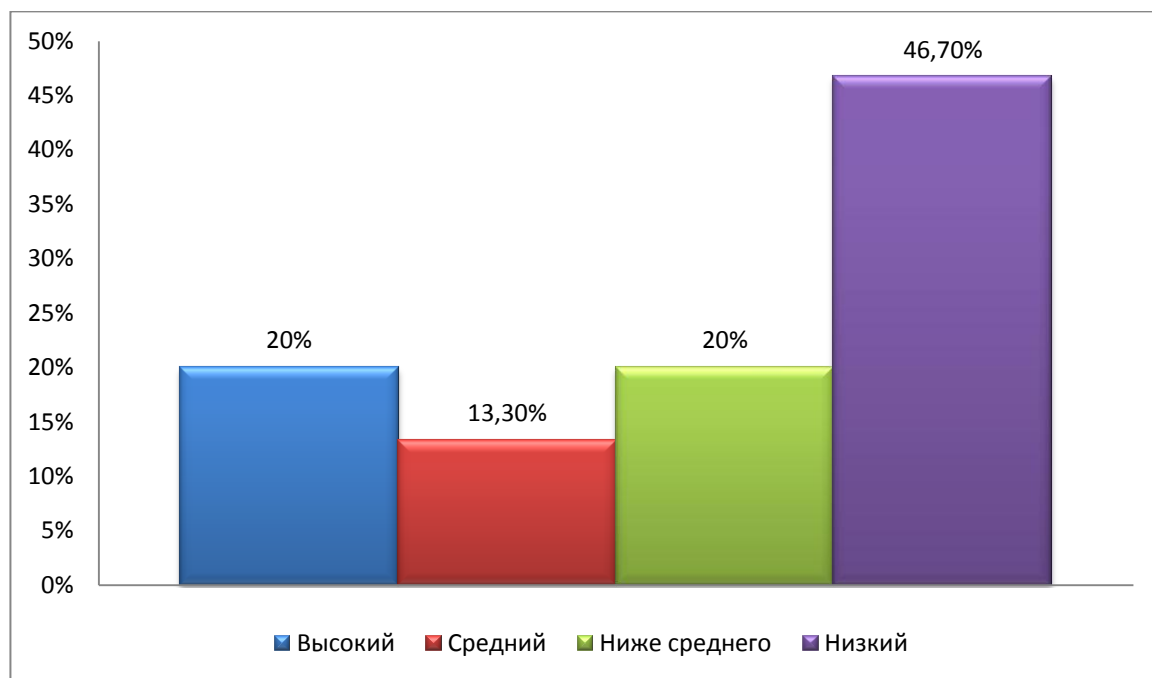


Рисунок 2 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества допущенных ошибок в письменных работах на предварительном этапе (%)

Как видно из рисунка 2, 20% испытуемых (3 ребенка) продемонстрировали высокий уровень успешности, данная категория детей не участвовали в дальнейшем эксперименте, т.к. в экспериментальную группу были отобраны дети, имеющие стойкие дисграфические ошибки.

Средний уровень выявлен у 13,3% (2 детей) испытуемых. Уровень ниже среднего показали 20% испытуемых (3 ребенка) и 46,7% (7 детей) продемонстрировали низкий уровень успешности.

Нами выделены наиболее часто встречающиеся ошибки:

- ошибки на замены букв: по признаку дифференциации свистящих и шипящих звуков: С-Ш – 20% (3 детей), по признаку дифференциации аффрикат: Ц-С – 6,7% (1 ребенок), по признаку дифференциации звуков по

звонкости и глухости: Б-П – 26,7% (4 детей); Т-Д- 26,7% (4 детей), по признаку дифференциации сонорных звуков: (Р-Л) – 6,7%(1 ребенок);

- ошибки на пропуски гласных – 46,7% (7 детей),
- на пропуски согласных при стечении – 46,7% (7 детей);
- антиципации – 33,3% (5 детей);
- персеверации – 20% (3 детей);
- контаминации – 13,3% (2 ребенка).

На основе анализа полученных данных, можно сделать вывод, что 80% испытуемых (12 детей) допустили ошибки смешанного характера, а именно ошибки на основе сложности фонемного распознавания и нарушения языкового анализа и синтеза.

Оптические ошибки выявлены лишь у незначительного количества испытуемых – 13,3 % (2 детей). Т.к. ошибки оптического характера носили единичный характер, в дальнейшем анализе нами они не учитывались.

По итогу была составлена сравнительная таблица 4 приложения Ж.

При анализе письменных работ детей была отмечена неоднородность нарушений письма. Для разных обучающихся было характерно сочетание тех или иных видов специфических ошибок, что подтверждало необходимость исследования состояния высших психических процессов, тесным образом связанных с процессом письма.

На II этапе констатирующего эксперимента (*анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале*) нами проанализированы письменные работы на специально подобранных текстах.

На данном этапе мы брали 12 испытуемых за 100%, т.к. именно 12 детей вошли в экспериментальную группу по итогам I этапа констатирующего эксперимента (предварительный этап).

На II этапе констатирующего эксперимента (*анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале*) испытуемые распределились по уровням успешности следующим образом:

1. Выше среднего – от 0 до 3 ошибок на замены, пропуски и перестановки;
2. Средний – от 4 до 7 ошибок на замены, пропуски и перестановки;
3. Ниже среднего – от 8 до 10 ошибок на замены, пропуски и перестановки;
4. Низкий – больше 10 ошибок на замены, пропуски и перестановки.

Результаты количественного и качественного анализа II этапа констатирующего эксперимента (анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале) представлены в таблице 5 приложения 3 и ниже на рисунке 3

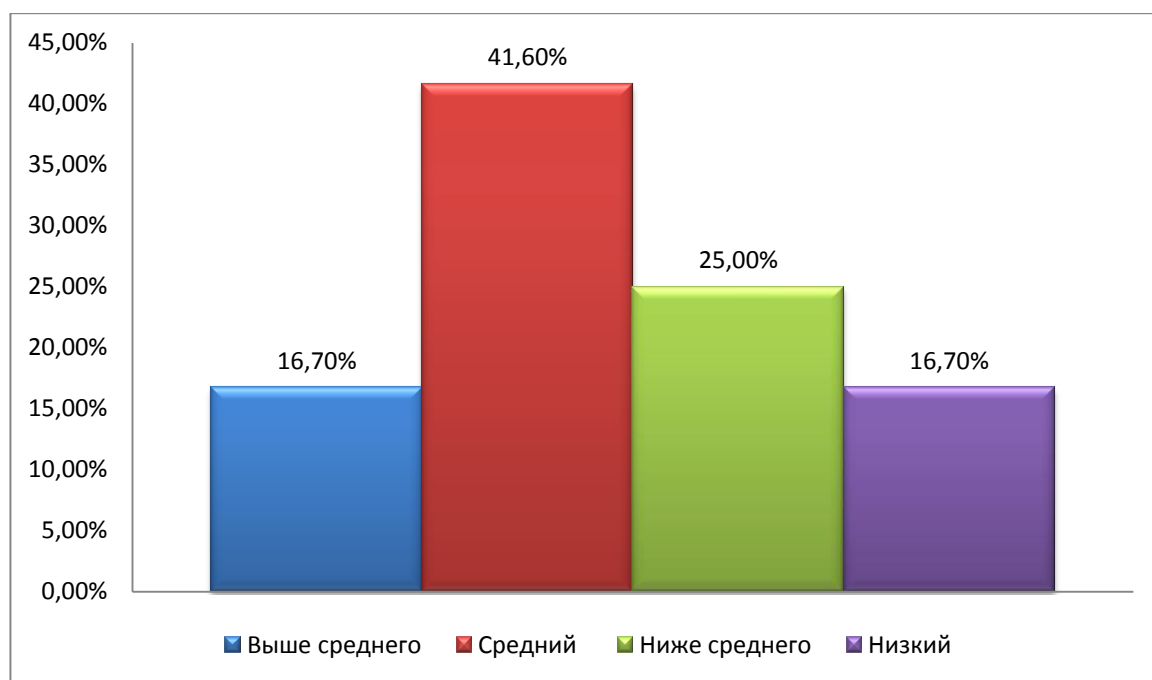


Рисунок 3 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества допущенных ошибок в письменных работах на специально подобранном тексте (%)

Уровень выше среднего продемонстрировали 16,7% испытуемых (2 детей), средний уровень – 41,6% (5 детей), уровень ниже среднего – 25% (3 детей), низкий уровень – 16,7% (2 детей).

Результаты представлены в таблице 5 приложения К.

Проанализировав итоги II этапа констатирующего эксперимента (анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале), мы пришли к выводу, что на специально подобранном тексте 100% испытуемых допустили дисграфические ошибки. У 16,7% (2 детей) отмечены ошибки исключительно языкового анализа и синтеза. 83,3% (10 детей) испытуемых допустили ошибки смешанного характера (ошибки фонемного распознавания и языкового анализа и синтеза).

Из допущенных ошибок на дифференциацию фонем преобладают ошибки на дифференциацию по звонкости и глухости: Т-Д – 33,3% (4 детей), Б-П – 33,3% (4 детей), также на дифференциацию свистящих и шипящих (С-Ш), их допустили 25 % (3 детей) испытуемых. Наиболее сформированной оказалась дифференциация сонорных звуков (Р-Л)– 8,3 % (1 ребенок), аффрикат (Ц-С)- 8,3 % (1 ребенок).

Из ошибок на языковой анализ и синтез подавляющее большинство допустили ошибки на пропуск гласных букв 58,3 % (7 детей), на пропуск согласных букв при стечении продемонстрировали также 58,3 % (7 детей) испытуемых, 25% (3 детей) допустили персеверации, антиципации– 41,7% (5 детей), контаминаций – 16,7% (2 детей).

Нами были обобщены результаты I (предварительный) и II (анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале) этапов констатирующего эксперимента. 100% (12 детей) продемонстрировали ошибки языкового анализа и синтеза, 83,3 % (10 детей) допустили ошибки на дифференциацию фонем. Проанализировав обобщенные результаты I и II этапов эксперимента, нами сделан вывод, что большее количество испытуемых допускают ошибки на языковой анализ и синтез. Опираясь на исследования Ахутиной Т.В. и Пылаевой Н.М., мы можем предполагать, что это проявления регуляторной дисграфии[6].

Из вышесказанного следует, что есть необходимость выявления механизмов дисграфических ошибок, т.е. более подробного исследования речевых и неречевых психических процессов.

Результат *III* этапа констатирующего эксперимента (обследование устной речи) представлен из анализа трех серий заданий.

На основе анализа результатов 1 серии заданий, исследование звукопроизношения, нами условно выделено 4 уровня успешности:

1. Высокий – 12 баллов
2. Средний – 10-11 баллов
3. Ниже среднего – 8-9 баллов
4. Низкий – 7 баллов и меньше

Результат 1 серии (исследование звукопроизношения) заданий *III* этапа констатирующего эксперимента (обследование устной речи) представлен в таблице 6 приложении К и ниже на рисунке 4.

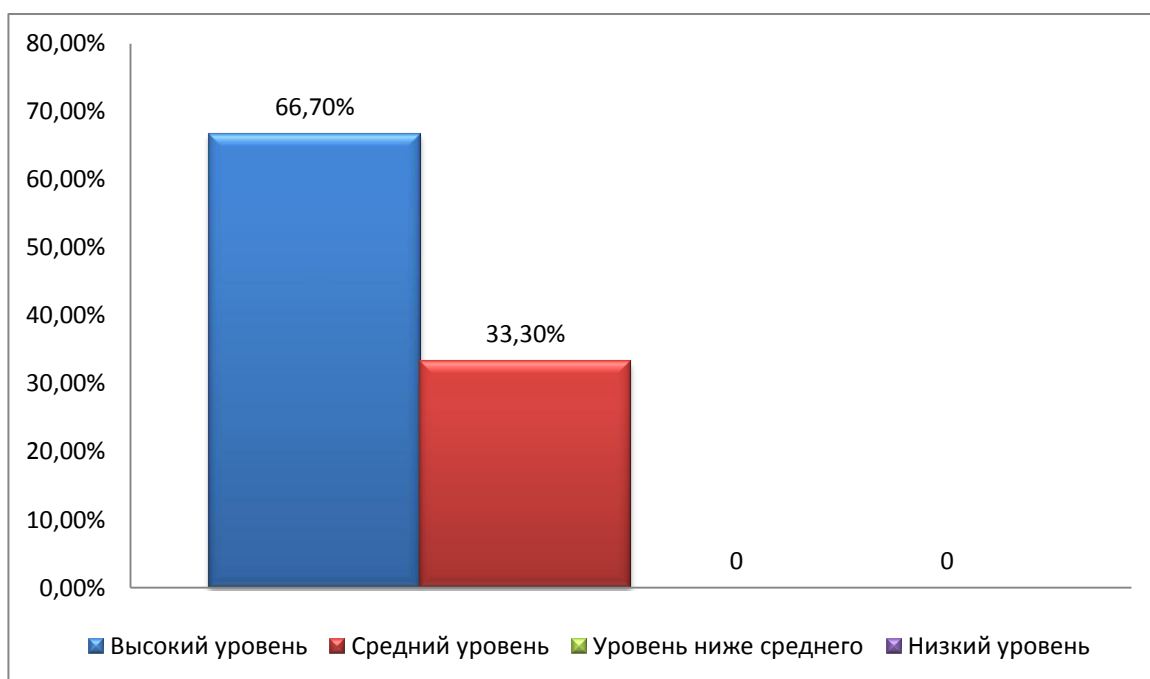


Рисунок 4 - Распределение испытуемых на группы относительно сформированности звукопроизношения (%)

Как видно из рисунка 4, высокий уровень имеют 66,7% испытуемых (8 детей), средний уровень – 33,3% (4 ребенка). Уровень ниже среднего и низкий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

По данным таблицы 5 приложения К можно проследить, что недостатки звукопроизношения выражались в виде замен и искажений. Замены осуществляются по признаку акустико-артикуляционного сходства. Чаще всего страдали произношение шипящих, сонорных и аффрикат. Но следует отметить, что звукопроизношение нарушено лишь у 16,7 % (2 детей) испытуемых, у остальных 16,7% (2 детей) отмечается лишь сложности использования поставленных звуков в свободной речи. У 16,7 (2 детей) нарушено произношение шипящих, у 8,3 % (1 ребенка) – соноров, у 8,3 % (1 ребенка) – аффрикат. На этапе постановки звуков на данный момент находятся 16,7 % (2 ребенка) испытуемых, 16,7 % (2 детей) находятся на этапе автоматизации поставленных звуков в связной речи. Следует отметить, что у 16,7 % (2 детей) испытуемых отмечаются смешения в группе шипящих и свистящих звуков, у 8,3 % (1 ребенка) – искажение звука ([Ц] - межзубное произнесение), у 8,3 % (1 ребенка) – замена отсутствующего на близкий по артикуляции звук ([Р] заменяется на [Л]).

Сопоставив результаты 1 серии (исследование звукопроизношения) III этапа (обследование устной речи) с результатами II этапа (анализ письменных работ на специально подобранном материале) констатирующего эксперимента, мы сделали следующий вывод, что двое испытуемых (В.И. и С.А.) с нарушенным звукопроизношением, на специально подобранном материале диктанта допустили ошибки на дифференциацию этих же звуков. Один из испытуемых (В.И.) заменяет отсутствующий звук [Р] на близкий по артикуляции звук [Л], другой (С.А.) заменяет [Ц] на [С]. Следовательно, можно сделать предположение, что у данных испытуемых выявлены проявления артикуляторно – акустической дисграфии.

На основе анализа результатов 2 серии заданий, исследование дифференциации фонем, нами условно выделено 4 уровня успешности:

1. Выше среднего – 206-216 баллов
2. Средний – 190-205 баллов
3. Ниже среднего – 175-190 баллов
4. Низкий – 174 и меньше

Результат 2 серии заданий III этапа констатирующего эксперимента представлен в таблице 7 приложения К и ниже на рисунке 5.

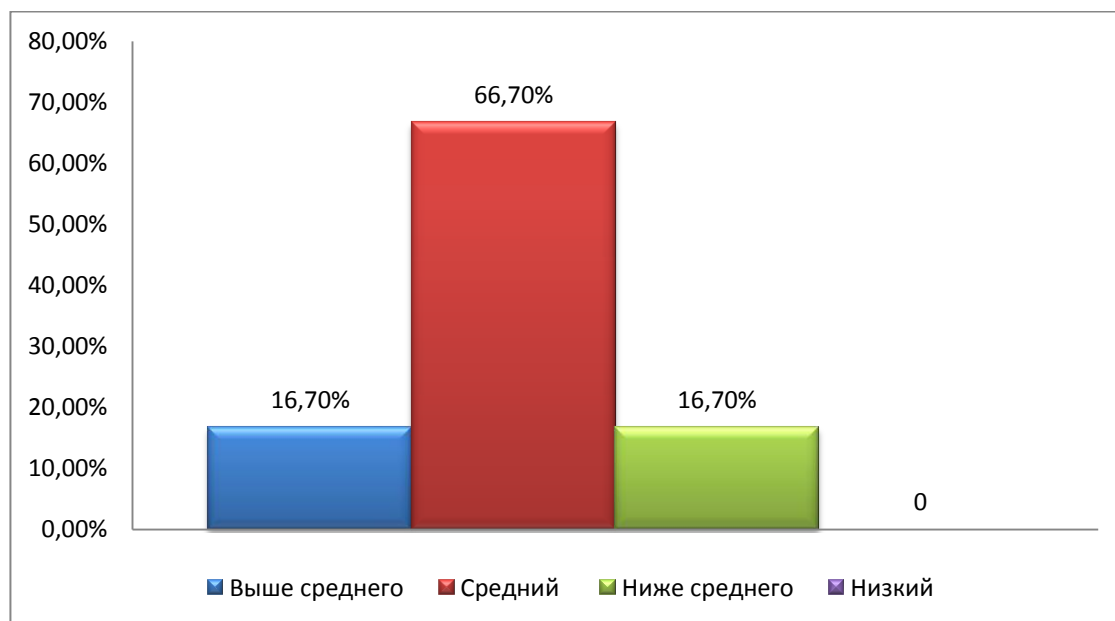


Рисунок 5 - Распределение испытуемых на группы относительно сформированности навыка дифференциации фонем (%)

Уровень выше среднего продемонстрировали 16,7% испытуемых (2 человека), средний уровень – 66,7% испытуемых (8 человек), уровень ниже среднего – 16,7 % (2 человека). Низкий уровень не имеет ни один из исследуемых.

По данным таблицы 7 у 83,3 % (10 человек) исследуемых детей отмечаются трудности при дифференциации фонем. Из них особую сложность представляют дифференциация звуков по звонкости и глухости - 33,3% (4 детей). 25% испытуемых (3 детей) допустили ошибки на

дифференциацию свистящих и шипящих, на дифференциацию аффрикат – 8,3 % (1 ребенок), сонорных звуков – 8,3% (1 ребенок).

Сопоставив результаты 2 серии (исследование дифференциации фонем) III этапа (обследование устной речи) с результатами II этапа (анализ письменных работ на специально подобранном материале) констатирующего эксперимента, мы сделали предположение, что у 83,3 % (10 человек) испытуемых отмечены проявления дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем. Т.к. ошибки на дифференциацию свистящих и шипящих, аффрикат, сонорных звуков, на дифференциацию звуков по звонкости и глухости, допущенные на II этапе, они подтвердили и на III этапе (обследование устной речи) 2 серии (исследование дифференциации фонем).

Однако нами выявлена диссоциация у 16,7% (2 детей) исследуемых. На II этапе (анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале) исследуемые допустили достаточно большое количество ошибок на дифференциацию фонем, в устных же ответах 2 серии (исследование дифференциации фонем) III этапа показали средние уровни успешности. Мы предполагаем, что это свидетельствует о том, что ошибки в письменных работах (II этап) имели иной механизм образования, который не связан с недоразвитием навыка дифференциации фонем. Мы предполагаем, что недостаточность развития компонентов познавательной деятельности влекут за собой ошибки на письме подобного характера.

Более подробно результаты сопоставления представлены в таблице 9 приложения Л.

На основе анализа результатов 3 серии заданий, исследование сформированности навыков языкового анализа и синтеза, нами условно выделено 4 уровня успешности:

1. Выше среднего – 37—39 баллов
2. Средний – 34-36 баллов

3. Ниже среднего – 29-33 балла

4. Низкий – 28 баллов и меньше

Результат третьей серии заданий III этапа констатирующего эксперимента представлен в таблице 7 приложения К и гистограмме (рис. 6)

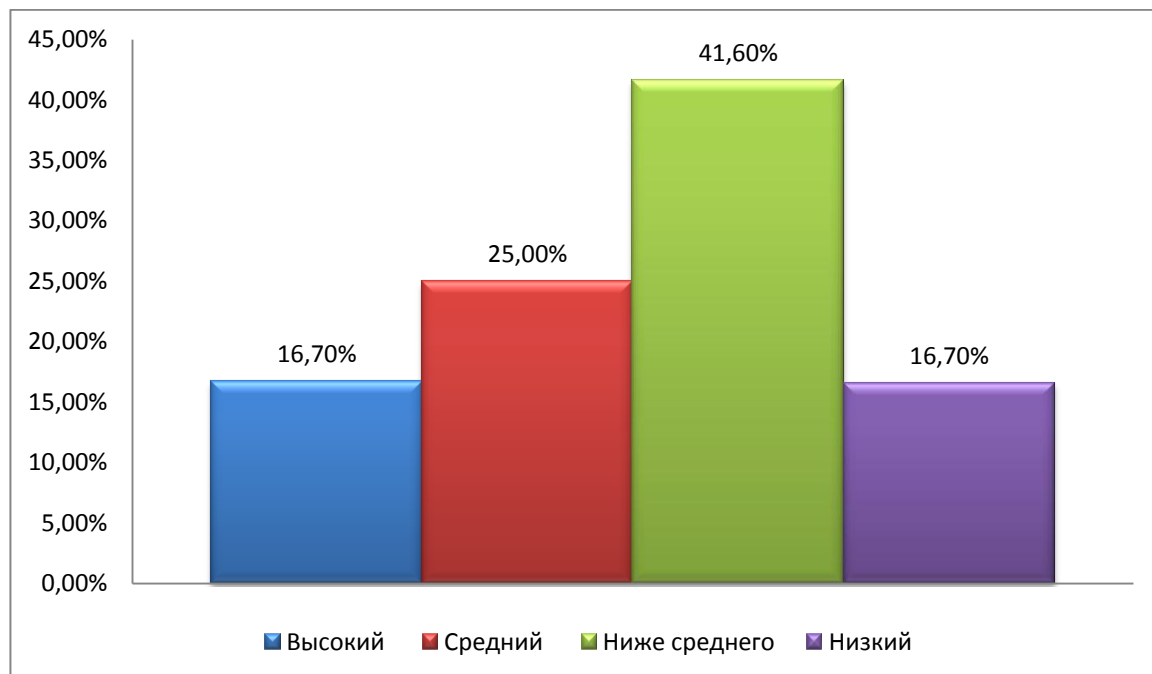


Рисунок 6 - Распределение испытуемых на группы относительно сформированности навыков языкового анализа и синтеза (%)

Уровень выше среднего зафиксирован у 16,7% (2 детей), средний уровень показали 25% (3 детей), ниже среднего - 41,6 % (5 детей). Низкий уровень был зафиксирован у 16,7 % (2 детей) испытуемых.

Мы соотнесли результаты 3 серий (исследование языкового синтеза и анализа) III этапа и II этапа (анализ письменных работа на специально подобранном речевом материале), сопоставили уровни сформированности навыка языкового анализа и синтеза в устных ответах и ошибки на языковой анализ и синтез в письменных работах.

75% (9 детей) исследуемых подтвердили ошибки, допущенные на письме, в устных ответах. Большее количество ошибок было в заданиях на определение сформированности навыка звукобуквенного анализа и синтеза.

Выявлена диссоциация у 25% (3 детей) исследуемых. На II этапе (анализ письменных работа на специально подобранном речевом материале) исследуемые допустили большое количество ошибок языкового анализа и синтеза, в устных же ответах 3 серии (исследование языкового синтеза и анализа) III этапа показали уровень выше среднего и средний. Это может свидетельствовать о том, что ошибки в письменных работах (II этап) имели иной механизм образования, который возможно не связан с недоразвитием языкового анализа и синтеза, но влияет на него на письме. Мы предполагаем, что недостаточность развития компонентов познавательной деятельности влекут за собой ошибки на письме на уровне слова.

Более подробно результаты сопоставления представлены в таблице 10 приложения Л.

В виду выявленных диссоциаций, существует необходимость уточнения механизмов дисграфических ошибок, для этого необходимо провести исследование сформированности компонентов познавательной деятельности, в частности, регулятивного и мотивационно – энергетического компонентов.

IV этап (обследование неречевых психических процессов) констатирующего эксперимента проходил путем заполнения анкетных данных, в которых были 2 серии вопросов на исследование уровня сформированности регулятивного, а также мотивационно-энергетического компонентов. Подробные данные изложены в таблице 8 приложение Л.

На основе анализа результатов 1 серии заданий, регулятивный компонент, нами условно выделено 4 уровня успешности:

1. Высокий – 20-23 балла
2. Средний – 17-19 баллов
3. Ниже среднего – 13-16 баллов
4. Низкий – 12 баллов и меньше

Результат 1 серии заданий IV этапа констатирующего эксперимента представлен в таблице 11 приложения М и ниже на рисунке 7.

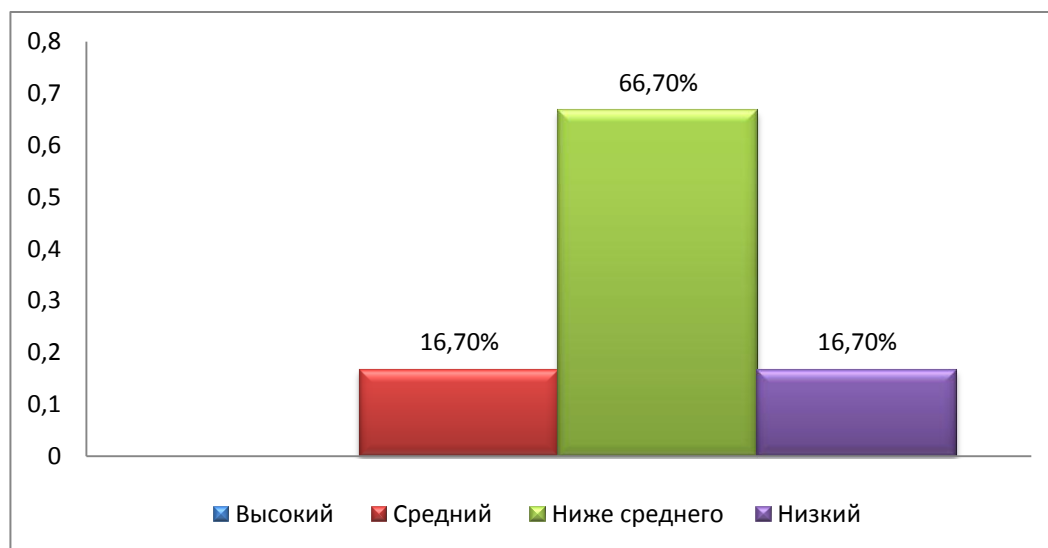


Рисунок 7 - Распределение испытуемых на группы относительно сформированности регулятивного компонента (%)

Из рисунка 7 видно, что средний уровень показали 16,7 % испытуемых (2 детей), уровень ниже среднего имеют 66,7 % испытуемых (8 детей), низкий уровень показали 16,7% (2 детей). Высокий уровень успешности не был зафиксирован.

Минимальное количество баллов было отмечено по показателям: восприятие инструкции к выполнению заданий репродуктивного характера; самоконтроль и самооценка в ходе выполнения учебных заданий. Также меньшее количество баллов было продемонстрировано по показателю – выполнение нестандартных, проблемных и творческих заданий. Более всего сформирован, оказался навык проявления самостоятельного выполнения заданий; при указании или обнаружении ошибок самостоятельно их исправлять.

Для испытуемых, которые показали средний уровень успешности, более сохранным оказался показатель – выполнение нестандартных, проблемных и творческих заданий. Уровень ниже среднего продемонстрировали большее количество (66,7%) испытуемых, для них

наиболее сохранен показатель – предварительной ориентировки в условиях самостоятельного выполнения задания, а также необходимость в руководстве взрослого при выполнении заданий. Для испытуемых, продемонстрировавших низкий уровень успешности, отмечены наиболее низкие баллы по показателям – выполнение нестандартных, проблемных, творческих заданий; проявление самостоятельности при выполнении заданий, контроль в ходе выполнении учебных заданий.

На основе анализа результатов 2 серии заданий, мотивационно – энергетический компонент, нами условно выделено 4 уровня успешности:

1. Высокий – 25-30 баллов
2. Средний – 20-24 баллов
3. Ниже среднего – 16-19 баллов
4. Низкий – 15 баллов и меньше

Результат 2 серии заданий IV этапа (обследования неречевых психических процессов) констатирующего эксперимента представлен в таблице 11 приложения М и ниже на рисунке 8.

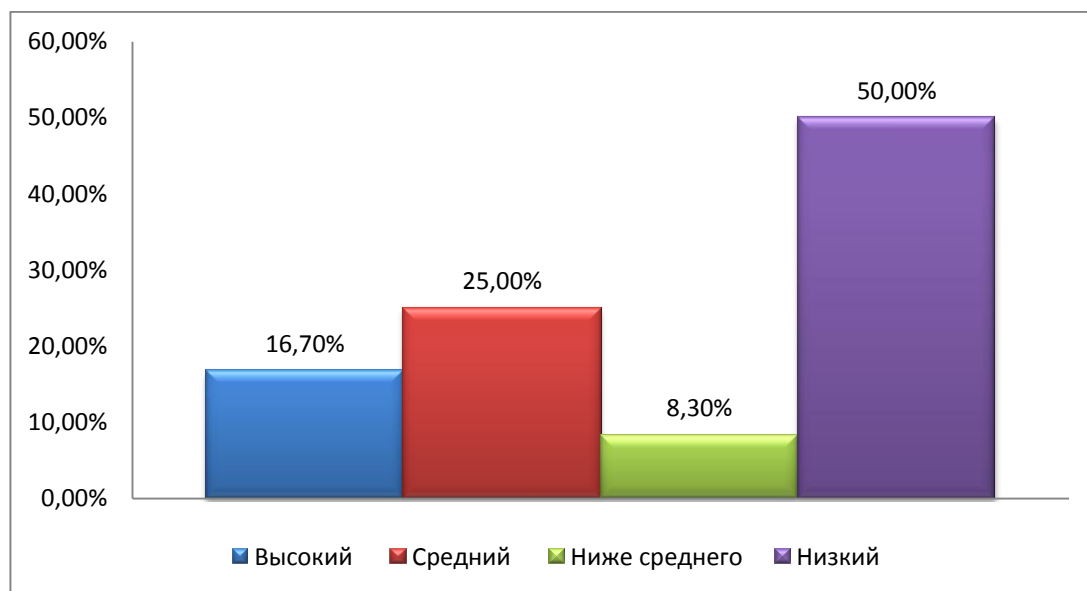


Рисунок 8 - Распределение испытуемых на группы относительно сформированности мотивационно-энергетического компонента (%)

Из рисунка 8 видно, что высокий уровень выявлен у 16,7% (2детей), средний уровень успешности продемонстрировали 25 % (3детей), уровень

ниже среднего – 8,3% (1 ребенок). Наибольшее количество испытуемых продемонстрировали низкий уровень успешности – 50% (6 детей).

При анализе данных, мы отметили, что наиболее сформированными оказались показатели – реакция на неудачи и неуспехи, произвольность поведения. Меньшее количество баллов по показателям – продуктивность деятельности на уроке, работоспособность ребенка на уроке, уровень работоспособности в сложных, творческих видах работы.

Испытуемые, продемонстрировавшие средний уровень успешности, были более успешны по показателям – темп деятельности на уроке, продуктивность деятельности, произвольность поведения. Для испытуемых, которые продемонстрировали уровень ниже среднего, был наиболее результативен показатель - реакция на успехи и неудачи. Для испытуемых, которые показали низкий уровень успешности, наиболее низкие результаты по показателям – уровень работоспособности в сложных, творческих видах работы; темп деятельности на уроке; продуктивность деятельности.

Итак, проанализировав результаты IV этапа (обследование неречевых психических процессов) констатирующего эксперимента нами отмечено, что уровень сформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов значительно снижен. Исследуемые, при выполнении заданий репродуктивного характера, не полностью удерживают инструкцию и нуждаются в отдельных указаниях на каждом этапе. В ходе выполнения учебных заданий правильность текущей работы не контролируют, однако могут оценить итоговые результаты. Для детей данной группы характерен меняющийся темп деятельности на уроке, иногда нормальный возрастной, иногда значительно ниже, может быть высоким, но при низком качестве. Признаки утомления появляются только в учебной деятельности, к концу практически каждого урока. Продуктивность недостаточная, большинство заданий выполняют с ошибками. Устойчивость внимания недостаточная,

зависит от эмоциональной окраски материала. Произвольность поведения недостаточная, выполняют задания только под контролем взрослого.

С целью уточнения механизмов дисграфических ошибок мы проанализировали уровни успешности IV этапа (обследование неречевых психических процессов), регулятивного и мотивационно – энергетического компонентов у испытуемых, а также допущенные ошибки на дифференциацию фонем, языковой анализ и синтез по результатам II этапа (анализ письменных работ на специально подобранном материале) констатирующего эксперимента. Сравнив уровни успешности и допущенные ошибки, нами выявлено:

1. Испытуемые, продемонстрировавшие недостаточную сформированность навыка дифференциации фонем.

83,3 % (10 детей) испытуемых допустили ошибки на дифференциацию фонем в письменных работах II этапа (анализ письменных работ на специально подобранном материале). Из них 16,7% (2 детей) – продемонстрировали низкий уровень сформированности регулятивного компонента; 50% (6 детей) – показали уровень сформированности регулятивного компонента ниже среднего. 41,7% (5 детей) – показали низкий уровень сформированности мотивационно – энергетического компонента.

а) Недостаточная сформированность регулятивного и мотивационно – энергетического компонентов.

41,6% (5 детей) показали низкие уровни успешности в сформированности мотивационно-энергетического компонента. Для данной группы детей механизм ошибок на дифференциацию фонем является результатом недостаточной сформированности мотивационно-энергетического компонента, а также регулятивного компонента, который является следствием недостаточности мотивационно-энергетического компонента.

б) Недостаточная сформированность регулятивного компонента.

У 25% (3 детей) испытуемых ошибки на дифференциацию фонем в письменных работах обусловлены недостаточной сформированностью регулятивного компонента. Имеют уровень ниже среднего в сформированности регулятивного компонента, когда в сформированности мотивационно-энергетического компонента имеют средний уровень успешности.

в) Недостаточная сформированность исключительно языковых операций.

У 16,7% (2 детей) испытуемых отмечен диссонанс показателей. В сформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов имеют средний и высокий уровень успешности, однако на II этапе (анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале) констатирующего эксперимента допустили ошибки на дифференциацию фонем. Это говорит о том, что у этих испытуемых ошибки на дифференциацию фонем обусловлены несформированностью исключительно языковых операций.

2. Испытуемые, продемонстрировавшие недостаточную сформированность навыков языкового анализа и синтеза.

100% (12 детей) испытуемых допустили ошибки на языковой анализ и синтез в письменных работах II этапа эксперимента. Из них 66,7 % (8 детей) показали уровень сформированности регулятивного компонента ниже среднего, 16,7 % (2 детей) – показали низкий уровень сформированности регулятивного компонента. Только 8,3 % (1 ребенок) испытуемых продемонстрировали уровень сформированности мотивационно-энергетического компонента ниже среднего и 50% (6 детей) – низкий уровень сформированности мотивационно-энергетического компонента.

а) Недостаточная сформированность регулятивного и мотивационно – энергетического компонентов.

У 58,3 % (7 детей) отмечены низкие и ниже среднего уровни успешности в сформированности мотивационно-энергетического компонента. Для этих испытуемых механизмом ошибок языкового анализа и синтеза является недостаточная сформированность мотивационно-энергетического компонента и, как следствие этого, недоразвитие регулятивного компонента.

б) Недостаточная сформированность регулятивного компонента.

У 25% (3 детей) испытуемых ошибки на языковой анализ и синтез в письменных работах обусловлены недостаточной сформированностью регулятивного компонента. Имеют уровень ниже среднего в сформированности регулятивного компонента, тогда как в сформированности мотивационно-энергетического компонента имеют средний уровень успешности.

в) Недостаточная сформированность исключительно языковых операций.

У 16,7% (2 детей) испытуемых отмечен диссонанс показателей. В сформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов имеют средний и высокий уровни успешности, однако на II этапе констатирующего эксперимента допустили ошибки на языковой анализ и синтез. Это говорит о том, что у этих испытуемых ошибки на языковой анализ и синтез обусловлены несформированностью исключительно языковых операций. Т.е. компоненты познавательной деятельности, а именно, регулятивный и мотивационно-энергетический, относительно сформированы.

Итоги сравнительного анализа представлены в приложении Н таблице 12.

Таким образом, проанализировав все данные, мы видим, что все испытуемые 100% (12 человек) показали недостаточные уровни успешности

на разных этапах констатирующего эксперимента, и мы полагаем, что каждый из них имеет ту или иную форму дисграфии, а именно:

1. Регуляторная дисграфия выявлена у 25% (3 человек) испытуемых, которая имеет смешанный тип (ошибки на дифференциацию фонем и на языковой анализ и синтез)

2. Дисграфия, обусловленная недостаточностью мотивационно-энергетического компонента, выявлена у 58,3% (7 человек), которая проявляется как в ошибках исключительно на языковой анализ и синтез – 16,7% (2ребенка), 41,7% (5 детей) – имеют смешанный тип.

3. Дисграфия, обусловленная несформированностью исключительно языковых операций, выявлена смешанная дисграфия у 16,7% (2 детей).

Подводя итоги констатирующего эксперимента, мы пришли к выводам, которые изложили в таблице ниже.

Таблица 1 – Итоги констатирующего эксперимента

Симптоматический уровень диагностики. Виды дисграфии.	Патогенетический уровень диагностики. Механизмы дисграфии.
1.Дисграфия на основе несформированности навыков языкового анализа и синтеза (16,7%/2 детей)	1. Дисграфия, обусловлен недостаточностью мотивационно-энергетического компонента - 16,7%/2 детей.
2.Смешанная дисграфия (83,3%/10 детей)	1. Регуляторная дисграфия - 25%/3 детей; 2. Дисграфия, обусловлен недостаточностью мотивационно-энергетического компонента - 41,7%/5 детей; 3. Дисграфия, обусловленная несформированностью исключительно языковых операций - 16,7%/2 детей.

2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфических ошибок у обучающихся 2-3 классов с ОНР III уровня

В основу для составления методических рекомендаций по преодолению дисграфических ошибок у обучающихся 2-3 классов с ОНР III уровня легли данные анализа теоретической, методической литературы, а также результаты констатирующего эксперимента.

Данные о состоянии письма у детей ОНР III уровня позволяют применить дифференцированный подход и подобрать материал для проведения коррекционной работы.

Логопедическая работа - это педагогический процесс, раскрывающий задачи корригирующего обучения и воспитания.

При построении коррекционно-педагогической работы учитель-логопед должен руководствоваться общедидактическими принципами: научности, систематичности и последовательности, воспитывающего характера обучения, наглядности, доступности, индивидуального подхода, сознательности и активности, прочности.

Не менее важными и информативными являются специальные принципы, на которые учитель-логопед должен опираться при построении коррекционно-педагогической работы.

Раскроем более подробно ряд специальных принципов логопедического воздействия, с помощью которых учитель-логопед спланирует коррекционно-педагогическую работу по преодолению дисграфических ошибок у обучающихся 2-3 классов с ОНР III уровня.

1. Этиопатогенетический принцип (принцип учета механизмов нарушения). При проведении констатирующего эксперимента нами были определены виды дисграфии, которые имеют различные механизмы

проявления, которые обусловлены либо недостаточностью мотивационно-энергетического, либо регулятивного компонентов, а также недостаточностью исключительно языковых операций (дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза). Так, в процессе логопедической работы по коррекции определенного вида дисграфии основной задачей работы является коррекция нарушенного механизма, развитие тех психических функций и познавательных компонентов, которые обеспечивают функционирование операций письма.

2. Онтогенетический принцип. Подразумевает под собой учет этапов и последовательности формирования в онтогенезе тех функций и их компонентов (дифференциация фонем, языковой анализ и синтез), которые корректируются в зависимости от вида дисграфии.

3. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации (опоры на различные анализаторы). Основан на понимании сложности функциональной структуры и психических функций. Предполагает опору на как можно большее количество различных анализаторов, функциональных систем. Используется на начальных этапах работы.

4. Принцип поэтапного («пошагового») становления психических функций. Основной задачей, при коррекции дисграфии того или иного вида, является формирование умственных действий (в нашем исследовании: навык дифференциации фонем и навык языкового анализа и синтеза). Так как формирование умственных действий это достаточно сложный и долгосрочный процесс, то на начальном этапе логопедической работы то или иное действие (дифференциация фонем, языковой анализ и синтез) формируется с опорой на развернутые внешние действия, однако по завершению логопедической работы внешние действия сокращаются, автоматизируются и затем переходят во внутренний план, становятся умственными действиями, т.е. интериоризируются (П.Я. Гальперин и др.) [16].

5. Принцип системного подхода. С учетом данного принципа, в логопедической работе необходимо учитывать как структуру дефекта, так и ведущее нарушение в целом, а также уровень проявления первичных и вторичных симптомов.

Нарушение отдельных звеньев (дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза) речевой системы ведет за собой расстройство речевой деятельности в целом, т.к. речевая система подразумевает под собой сложную структурно-функциональную организацию. Что подтверждает необходимость и значимость воздействия на все компоненты речи при устранении недостатков в письме.

В результате экспериментального исследования нами определены направления логопедической работы.

Исходя из данных констатирующего эксперимента нами были условно выделены 2 группы испытуемых в зависимости от структуры дисграфии:

Первую группу составили испытуемые (16,7%/2 детей) с дисграфией на основе несформированности навыков языкового анализа и синтеза.

Вторую группу сформировали испытуемые (83,3%/10 детей) со смешанной дисграфией (дисграфия на основе нарушения дифференциации фонем и на основе несформированности навыков языкового анализа и синтеза).

Для продуктивной логопедической работы по направлению первой группы (дисграфия на основе несформированности навыков языкового анализа и синтеза) нами сформулированы следующие задачи:

1. Выделение звука в начале слова и в конце.
2. Определение последовательности звуков в слове.
3. Определение количества звуков.
4. Определение места звука относительно других звуков.
5. Работа на уровне слова над персеверациями, антиципациями, контаминациями [35].

Для реализации логопедической работы по второму направлению (смешанная дисграфия на основе нарушения дифференциации фонем и на несформированности навыков языкового анализа и синтеза) нами составлены следующие задачи:

1. Развитие фонематического слуха.
2. Развитие навыка слухового самоконтроля.
3. Уточнение и сопоставление звуков в плане произносительном, опираясь на слуховое, зрительное восприятие и на кинестетику.
4. Развитие фонематического анализа и синтеза:
 - Выделение звука в начале слова и в конце.
 - Определение последовательности звуков в слове.
 - Определение количества звуков.
 - Определение места звука относительно других звуков.
5. Формирование и совершенствование навыка слогового анализа и синтеза слов.
6. Работа на уровне слова над персеверациями, антиципациями, контаминациями.

В виду того, что у большинства испытуемых допущенные ошибки на языковой анализ и синтез и на дифференциацию фонем обусловлены недостаточностью мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов, логопедическая работа по преодолению видов дисграфии относительно групп, которые мы выделили, должна соблюдать следующие условия и рекомендации:

1. Условия, компенсирующие недостаточность регулятивного компонента познавательной деятельности, т.е. необходимые для развития программирования, регуляции и контроля:

— Организовать совместную деятельность логопеда и ребенка таким образом, чтобы ребенок смог перейти от развернутого поэлементного

действия и его контроля к их свернутым формам. (Л.С. Выготский, 1983; П.Я. Гальперин, 1967) [15, 16, 6].

- Материализация предъявляемой программы.
- Использование внешних опор с опорой на сильные сохранные звенья.
- Выделять цветом или использовать цветную маркировку для указаний, правил и важных элементов работы.
- Составлять план урока на доске.
- Использовать пошаговую инструкцию.
- В помещении, где проводятся коррекционные занятия, должно быть минимальное количество отвлекающих предметов (картин, стендов).
- Заранее готовить детей к переходу от одного вида деятельности к другому.
- Давать время и возможность ребенку для самокоррекции.
- Допускать опоздание с завершением работы.
- Учить ребенка составлять план, расписание дел на день, распределяя время, запись заданий, напоминаний (на начальных этапах в графической форме).
- Дробить объемные, многоуровневые задания на несколько легко выполнимых фрагментов.
- Следящий контроль за самостоятельной деятельностью ребенка, при необходимости оказание организующей помощи.
- На первых этапах работы, при выполнении сложных заданий с многоуровневой инструкцией, использовать промежуточный контроль с выполнением проверочных действий.

2. Условия, соблюдение которых компенсирует недостаточность мотивационно-энергетического компонента, отсрочит возникновение усталости во время урока, т.е. увеличит продуктивность выполнения заданий:

— Повышение мотивации к учению через необычную форму изложения учебного материала.

— Эмоциональный «разогрев», т.е. использование оргмомента, либо определенного «ритуала» положительного эмоционально настроя перед началом урока.

— Дозировка заданий, т.е. не перегружать объемом заданий, дробить сложные задачи.

— Смена видов деятельности во время урока.

— Снятие зрительного утомления, мышечного напряжения, используя различные приемы (динамическая пауза, пальчиковая гимнастика, зарядок для глаз и т.д.)

— Учитывать особенность ребенка (отсроченная память) и давать время на усвоение материала, допускать возможность ответа на вопрос по прошествии времени. [6]

— Наладить систему наказаний и поощрений.

— Оказывать дозированную помощь ребенку при затруднении.

— Создание ситуаций успеха.

— Использовать приемы психоэмоциональной разрядки.

— Использовать соревновательный момент при выполнении заданий группами.

— Использовать наглядный материал при предъявлении заданий (рисунки, схемы, таблицы).

— Форма подачи материала должна быть эмоционально окрашена со стороны логопеда (голос модулирован, интонировано выделять важные моменты, материал не читать, рассказывать «от себя», использовать дополнительные стимулы, но не перегружать)

— Сокращать длинную инструкцию, стараться четко и кратко излагать конкретные данные.

— Кабинет, где проходят занятия, должен быть оборудован таким образом, чтобы не было раздражающих внешних факторов, т.е. предметов, которые могут издавать посторонние шумы во время урока (мелодия), не достаточный уровень освещенности, повышенная температура в помещении, не проветриваемое помещение и т.д.

3. Упражнения, развивающие навык дифференциации фонем с учетом недостаточности регулятивного компонента и преобладающей симптоматики – замены и смешения букв:

— Упражнение «Хитрые слова».

«Дети, сейчас я буду называть вам «Хитрое слово», а вы должны придумать ему слово-пару, которое звучит похоже».

Слова: мышка– мишка, крышка, шишка, пышка, фишка; коза–коса, оса, лоза; бочка-почка, ночка, дочка, точка, кочка и т.д.

— Упражнение "Светофор".

«Услышишь звук [Т] - поднимешь зелёный круг, услышишь звук [Д] - поднимешь жёлтый круг. Если ошибка - логопед поднимет красный круг».

Слова: шапочка, салют, шалун, шахтёр, салат, салфетка, смех, дорога, сайка, мышка, ёлка, сыр.

— Упражнение «Солдат»

«Сегодня мы будем как солдаты. Солдаты беспрекословно исполняют все приказы старших по званию. Я буду отдавать вам приказы, а вы должны как настоящие солдаты их исполнять. Но мы будем не обычными солдатами, а солдатами-звуковичками. Я буду произносить разные звуки, если вы услышите звук [С], то должны начать размахивать только руками, когда услышите звук [Ш] – размахивать рукой и ногой одновременно.»

— Упражнение «Поймай птицу за хвост».

«Дети, сегодня мы разговариваем о птицах, давайте поиграем в игру с ними. Вокруг вас разложены картинки птиц, в названиях которых есть звук [С] и [Ц]. По моему сигналу (звук колокольчика), вы должны начать ловить

птиц, в названиях которых слышим звук [С], после звука колокольчика – ловим птиц, в названиях которых есть звук [Ц]».

Наименование птиц: аист, цапля, сапсан, снегирь, альбатрос, сокол, курица, ласточка, синица, стриж, цесарка.

— Упражнение «Непослушные буквы».

Учитель-логопед диктует слова, чередуя слова со звуком [Р] и со звуком [Л], детям необходимо записывать слова и обводить звук [Р] в кружок, а звук [Л] в квадрат, после сигнала (хлопок) меняется программа, обводить звук [Л] в кружок, а звук [Р] в квадрат

Упражнение «Хлопки».

По сигналу - 1 Хлопок начинаем писать букву «Т», по сигналу – 2 Хлопка, пишем букву «Д».

— Упражнение «Запомни сигналы».

В начале занятия учитель-логопед дает условные сигналы: если сделан 1 хлопок, необходимо придумать слово со звуком [С]; когда прозвучит 2 хлопка, придумать слово со звуком [Ш]. После занятия идет по своему плану, сигналы могут прозвучать в любой момент занятия.

4. Упражнения, развивающие навык языкового анализа и синтеза с учетом недостаточности регулятивного компонента и преобладающей симптоматики – пропуски букв, персеверации, антиципации:

— Упражнение «Найди первую и последнюю букву».

«На доске написаны слова. Твоя задача: переписать в тетрадь слова, в каждом слове найти первую букву в слове и зачеркнуть его, а последнюю букву в слове обвести в кружок, по моему сигналу (хлопок) ты должен остановиться».

Слова: овощи, аист, иглы, арбуз, ужин, икра, эхо, время, озеро, алый, обруч, имя, охота, осень, окно, игра, эскимо, утки, август.

— Упражнение «Подбери слова».

«На доске написаны буквы А,О,У. Твоя задача: подобрать как можно больше слов на заданные буквы».

— Упражнение «Замени первый звук».

«Я буду кидать вам мяч и называть слово, в котором есть звук [С], а вы должны кинуть мяч обратно и заменить звук [С] на [Ш], по сигналу (хлопок) вы придумываете слова, в котором есть звук [С], а я меняю звук [С] на [Ш] и кидаю вам мяч обратно».

Пары слов: споры-шпоры, стуки-штуки, суд-шут, мыс-мышь, сутки-шутки, стык-штык, стиль-штиль, срам-шрам, фарс-фарш, крыса-крыша, басня-башня, каска-кашка, миска-мишка, сытый-шитый, сырок-широк, пасли-пошли, солить-шалить, усат-ушат, носить-нашить.

— Упражнение «Сигнальщики».

Учитель - логопед называет слова, дети должны поднять гласную букву, с которой начинается слово, если слово начинается с согласной буквы, хлопают в ладоши.

Слова: эра, море, озеро, ладоши, дерево, адрес, олень, время, улитка, игрушка, поле, олово, лукошко, яблоко, апельсин, ягода, парта, окно.

— Упражнение «Города»

«Назови города. В названиях которых звук [Р] находится в конце (либо в начале, либо в середине) слова».

— Упражнение «Новые слова».

Добавь звук в начале слова так, чтобы получилось новое слово.

Например: Аня-Ваня, рак-мрак, игры-тигры.

— Упражнение «Придумай слова»

Подбери слова с четырьмя звуками.

— Упражнение «Поезд слов».

«Добавь к слогу сначала 1 звук, чтобы получилось слово, затем добавь 2 звука, чтобы получилось новое слово, затем 3, 4».

Например: ЛА-ЛАк-ЛАда-ЛАсты-ЛАвина.

— Упражнение «Умные словечки»

Назови слова, в которых звук [Б] был бы на первом месте, затем на втором, затем на третьем. Например: балкон, обруч, лоб.

— Упражнение «Хлопушки»

Учитель - логопед называет слова, ребенок определяет количество слогов (звуков) и хлопает в ладоши столько раз, сколько слогов (звуков) в слове.

— Упражнение «Слова-загадки».

Вставь разные гласные таким образом, чтобы слова не повторялись:

Б_К, Б_К, Б_К.

(БАК, БОК, БЫК)

Вставь разные согласные, таким образом, чтобы слова не повторились:

_ОМ, _ОМ, _ОМ, _ОМ, _ОМ.

(ТОМ, СОМ, КОМ, ЛОМ, ДОМ).

— Упражнение «Запиши свой шифр».

Учитель – логопед называет слова, ребенок должен определить есть ли в нем звуки [Ш] и [С] и записать буквы по порядку, указывая их номер в порядке расположения их в слове .

По завершению задания должны получиться такие шифры: Ш1С2 (шоссе),

С1Ш2 (Саша), С1Ш2 (суша), Ш1С2 (шесть), С1Ш2 (скошу), С1Ш2 (смешу), С1Ш2 (спешу), Ш1С2 (шелест), С1Ш2 (стишок), Ш1С2 (пушистый), С1Ш2 (солнышко), С1Ш2 (послушный), Ш1С2 (душистый), Ш2С1 (шалость), С1Ш2 (сушить).

— Упражнение «Подбери слово».

Необходимо придумать слово на заданный слог, в котором уже определено число слогов.

Ди__ (2) – диван, Дина, диво, дитя, Дима; со__ (1) – сок, сом, сон, сор, соя; на__ (3) – Наташа, набери, наведи, наверху, навеки, набери и т.д.

— Упражнение «Спрятанное предложение».

Рдзъаьтокноммавыпалпрнпервыйакснегпрн (За окном выпал первый снег)

Ыуваняепоймалтогубольшуютврпщукутрив (Ваня поймал большую щуку)

Таким образом, при выполнении вышеизложенных условий, рекомендаций и упражнений будет осуществлена:

— коррекция недостаточности регулятивного компонента, а именно развитие программирования, регуляции и контроля действий ребенка;

— учет недостаточности мотивационно-энергетического компонента, а именно утомляемости ребенка на уроке;

— развитие навыков дифференциации фонем с учетом регулятивного компонента;

— развитие навыков языкового анализа и синтеза с учетом регулятивного компонента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушения письма у детей с ОНР изучаются достаточно давно, но и на данный момент это одна из самых актуальных проблем логопедии, ведь нарушения письма являются одной из самых распространенных форм речевой патологии у младших школьников с ОНР.

Данное исследование было направлено на изучение особенностей проявления и механизмов дисграфических ошибок на пропуски, замены и перестановки у обучающихся 2-3 классов с ОНР III уровня.

Анализ теоретических данных по проблеме исследования, показал, что:

— при проведении исследования письма следует учитывать анализ соотношения специфических ошибок разных типов;

— для определения механизмов дисграфических ошибок необходимо изучение взаимосвязи нарушений устной, письменной речи, и других психических функций;

— для детей с ОНР свойственны особенности развития психических процессов, вследствие которых на письме довольно часто встречаются ошибки, связанные с дисфункцией первого и третьего блока, со слабостью функций программирования и контроля.

Проанализировав литературные источники по теме исследования, нами была адаптирована методика исследования, бальная оценка к некоторым пробам, подобран диагностический материал и организован констатирующий эксперимент, включающий в себя четыре этапа. На I предварительном этапе проанализированы и классифицированы специфические ошибки на пропуски, замены и перестановки букв у обучающихся 2-3 классов с ОНР III уровня. На II этапе (Анализ письменных работ на специально подобранном материале) уточнена симптоматика дисграфических ошибок на специально подобранном материале. Сопоставив I и II этапы, мы определили, что

большинство испытуемых экспериментальной группы допускают ошибки на языковой анализ и синтез. На III этапе (Обследование устной речи) определена взаимосвязь между специфическими ошибками на письме и нарушениями звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, дифференциации фонем. На IV этапе (Обследование неречевых психических процессов) определена взаимосвязь между ошибками на письме и недостаточной сформированностью регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов. С целью уточнения механизмов дисграфических ошибок мы проанализировали уровни успешности IV этапа (обследование неречевых психических процессов), регулятивного и мотивационно – энергетического компонентов у испытуемых, а также допущенные ошибки на дифференциацию фонем, языковой анализ и синтез по результатам II этапа (анализ письменных работ на специально подобранном материале) констатирующего эксперимента. Сравнив уровни успешности и допущенные ошибки, нами выявлено:

4. Регуляторная дисграфия выявлена у 25% (3 человек) испытуемых, которая имеет смешанный тип (ошибки на дифференциацию фонем и на языковой анализ и синтез)

5. Дисграфия, обусловленная недостаточностью мотивационно-энергетического компонента, выявлена у 58,3% (7 человек), которая проявляется как в ошибках исключительно на языковой анализ и синтез – 16,7% (2 ребенка), 41,7% (5 детей) – имеют смешанный тип.

6. Дисграфия, обусловленная несформированностью исключительно языковых операций, выявлена смешанная дисграфия у 16,7% (2 детей).

По результатам проведенного эксперимента были составлены дифференцированные методические рекомендации для коррекционно-педагогической работы по преодолению дисграфии у обучающихся 2-3 – х

классов с ОНР III уровня с учетом механизмов проявления специфических ошибок.

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты, гипотеза подтверждена. В качестве дальнейшей перспективы исследования предполагается апробация предложенных методических рекомендаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 279с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
2. Антипова Ж.В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Антипова Ж.В.- Москва.- 1998.- 174 с.
3. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей – М.: Астрель, 2007 г., 319с.
4. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // Международная конференция памяти А.Р. Лурия. Сборник докладов под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. - М.: "Российское психологическое общество", 1998. С.289-298
5. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под общ. редакцией кандидата педагогических наук, доцента О.Б. Иншаковой. - М., Воронеж, 2001;
6. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. учеб. пособие. – М.: «Академия», 2015. – 288с.
7. Белова-Давид Р. А. К вопросу о систематизации речевых расстройств у детей // Нарушения речи у дошкольников / сост. Р. А. Белова-Давид, Б.М. Гриншпун. М.: просвещение. 1969.-с. 10-46.
8. Бернштейн И.З. Интеллектуальные возможности детей, страдающих речевой патологией // Шестая научная сессия по дефектологии. М. 1971. - с. 57-58.

9. Бессонова Т.П., Спирина Л.Ф. К вопросу организации и методики проведения самоподготовки в школе-интернате для детей с тяжелыми нарушениями речи, с. 51// Дефектология. 1987. № 4.
10. Василева Н.Ц. Особенности невербального и вербального мышления у подростков с общим недоразвитием речи: Дис. канд. психол. наук. -М., 1991.- 160 с.
11. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. -М.: Педагогика, 1990. —184 с.
12. Власенко И.Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи, с. 3// Дефектология. 1988. № 4.
13. Воронова А.П. Нарушение зрительного гнозиса у детей с речевой патологией // Дефектология, 1993. № 1. - с. 47-51.
14. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Издательство акад. пед. наук. – 1960. – 500 с.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 3. М., 1983. С. 641.
16. Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. - М.: Знание, 1967. - 44 с.
17. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР: Дисс. канд. пед. наук: М., 1987.- 187с.
18. Грибова О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией, с. 12. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 2
19. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : Метод. пособие / О. Е. Грибова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
20. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников / М.С. Грушевская: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1982. 24 с.

21. 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.
22. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Второе издание, М., Просвещение, 1990.
23. Каше Г.А. Недостатки произношения звуков у учащихся массовой школы / Г.А. Каше // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство «Просвещение», 1965 г. – с. 85 – 98.
24. Кириченко Е.И. Недоразвитие речи у детей. М., 1977. 12 с.
25. Ковалев В.В., Кириченко Е.И. К вопросу о динамике речевых и психических нарушений у детей и подростков с синдромом моторной алалии // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1970. - вып. 10. - с. 1561-1565.
26. Ковшиков В.А. Особенности артикуляционного механизма на разных уровнях его деятельности у детей с экспрессивной алалией // Нервно-психические и речевые нарушения. Сб. Науч. Тр. Л.: 1982. - с. 42-61.
27. Колповская И.К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма / И.К. Колповская // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения) / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – с. 72 – 88.
28. Колповская И.К. Характеристика нарушений письма и чтения / И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.И. Левиной. – М.: «Просвещение», 1968. – с. 166 – 190.
29. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. - М.: СПб, 1995.

30. Корнев А.Н. Методика раннего выявления предрасположенности к дислексии / А.Н. Корнев. - М.: Просвещение, 1997.
31. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. - СПб.: МИМ, 1997. - 286 с.
32. Лалаева Р.И. Гермаковска А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. 2000. - № 4 . - с. 23-27.
33. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Издательство московского социально-гуманитарного института, 2004. – с. 132 –140.
34. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. – М., 1989; (про классификацию герцена)
35. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2004. - с. 112-129
36. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие. - СПб.: Изд-во "Союз", 2001.
37. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. - М: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 312 с.
38. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с ОНР / Р.Е. Левина // Вопросы логопедии. Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. – с. 207 – 253 с.
39. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М.: Учпедгиз, 1951,- 120 с.
40. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1968.

41. Левина Р.Е. О нарушениях письма у учащихся массовой школы, стр. 3// Дефектология. 1971. № 5
42. Логинова Е.А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации её диагностики и коррекции / Е.А. Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – с. 167 – 174.
43. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. // Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. – М.: Издательство «Академия», 2002. – с. 10 – 76.
44. Ляпидевский С.С., Гриншпун Б.М. О классификации речевых расстройств // Расстройства речи у детей и подростков / Общ. ред. С.С. Ляпидевского. М.: Медицина, 1968. - с. 40-59.
45. Мастюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи // Дефектология. 1972. -№ 5 . - с. 12-17.
46. Мнухин С.С. О врожденной алексии и аграфии // Сов. невропат., психиатр. и психогигиена. 1934, т.3, вып.2/3, с. 193-203.
47. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н.А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство «Просвещение», 1965. – с. 46 – 66.
48. Обследование младших школьников: метод. Рекомендации / [А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.]; Под ред, А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2015.-118с.
49. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Академия, 2001. – 285 с.
50. Переслени Л.И., Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и задержкой психического развития // Дефектология. 1993. -№ 5 с.2-6.

51. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5132>, свободный. – Яз. рус., англ.
52. Прищепова И.В., Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Прищепова И.В.,- Санкт-Петербург.-1993.-297 с.
53. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. – М.: Издательство Айрис-Пресс, 2005. – 240 с.
54. Российская Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Е.Н. Российская: Автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 1999. – 22 с.
55. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1995. – 256 с.
56. Садовникова И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся / И.Н. Садовникова: Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М., 1979. – 20 с.
57. Семаго Н.Я. Психологические характеристики особенностей формирования базовых составляющих познавательной деятельности у детей с отклоняющимся развитием: автореф. дис. канд. психол. наук. -М., 2001. -23 с.
58. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Учебное пособие для высших учебных заведений. - М., 2002;

59. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003.
60. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. - Киев, 1981.
61. Спирина Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи / Л.Ф. Спирина // Проблемы психического развития аномального ребёнка. – М.: Просвещение, 1966. – с.53 – 54.
62. Спирина Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – №5. – с.3 – 9.
63. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма. // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. / Под ред. Р.Е. Левиной. - М., 1965. - с.33-45.
64. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1997. – т. 2. – с. 456 – 469.
65. Туманова, Т. В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи : Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Туманова Т. В. - Москва, 1997. - 175 с.
66. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>, свободный. – Яз. рус., англ.
67. Филичева Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста // Дефектология / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 1985.
68. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду // Дефектология. 1985. № 6.

69. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: Аркти, 2002. – 136с.
70. Фотекова Т.А. Роль факторов среды в формировании высших психических функций в дошкольном и младшем возрасте: монография [Текст] / Т. А. Фотекова. – Абакан: Бригантина, 2015. – 204 с.
71. Фотекова Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф. дис. доктор психол. наук: 19.00.04 / Фотекова Т.А.,- Москва.-2003.-382 с.
72. Фомина С.О. Анализ методик по выявлению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи / С.О. Фомина, Мамаева А.В. // Молодежь и наука XXI века: XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Современные технологии коррекционно – развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: сборник материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2016 г. / отв. ред. О.А. Козырева; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – С 101 – 106.
73. Фомина С.О. Особенности проявлений регуляторной дисграфии у обучающихся 2-3-х классов с общим недоразвитием речи III уровня / Фомина С.О., Мамаева А.В. // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Электрон.

- дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана. – С 112 – 114.
74. Хватцев М.Е. Логопедия. Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ. - М.: Учпедгиз, 1959. - 476 с.
75. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
76. Чаладзе Е.А. Формирование текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией в процессе логопедической работы: Дис. канд. пед. Наук: 13.00.03 / Чаладзе Е.А.-Самара.-2001.-172с.
77. Шакалина В.В. Особенности проявления и механизмы дисграфии у учащихся 3-х классов с задержкой психического развития: магистерская дисс., 44.04.03/ Шакалина В.В.,- Красноярск.-2017.-113 с.
78. Шаховская С.Н. алалия // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1969.
79. Шипицина Л.М., Волкова Л.С., Крутикова Э.Г. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией // Дефектология. — 1991. № 2. - с. 16-2.
80. Шурыгина И.А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе / И.А. Шурыгина: Дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 205 с
81. Яковлева С. Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов на уровне связных текстов в письме детей с тяжелыми нарушениями речи // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. - СПб., 1994.
82. Ястребова А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления

формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: Когито-центр, 1996 – 47 с.

83. Kracke I. Perception of rhythmic sequences by receptive aphasic and deaf children // *British journal of disorders of communication.*- 1975,- v. 10. P. 4351.

84. Wuke M., Asso d. Perception and memory for spatial relations in children with developmental dysphasia // *Neuropsychologia.* 1979. - v. 17. - p. 231-239.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 1 - Описание выборки констатирующего эксперимента

№	И.Ф.	Логопедическое заключение	Медицинское заключение
1	А.Ш.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	ММД, РЭП
2	В.Г.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур., выход из моторной алалии	-
3	Л. Д.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	РЭП
4	К. П.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	РЭП
5	В. И.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	РЭП
6	И. К.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	РЭП
7	С.А.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур., дизартрия	-
8	А. Ф.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	РЭП
9	В. С.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	-
10	Д. С.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	-
11	М. А.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	РЭП
12	С. П.	Недостатки чтения и письма, обусловленные ОНР III ур.	-

Приложение Б

Таблица 2- Сравнительная характеристика неречевых процессов

№	И.Ф.	Воображение	Восприятие	Память	Мышление
1	А.Ш.	возрастная норма	возрастная норма	ниже возрастной нормы	ниже возрастной нормы
2	В.Г.	возрастная норма	ниже возрастной нормы	возрастная норма	ниже возрастной нормы
3	Л. Д.	возрастная норма	ниже возрастной нормы	ниже возрастной нормы	возрастная норма
4	К. П.	возрастная норма	возрастная норма	возрастная норма	ниже возрастной нормы
5	В. И.	возрастная норма	возрастная норма	возрастная норма	ниже возрастной нормы
6	И. К.	возрастная норма	ниже возрастной нормы	ниже возрастной нормы	возрастная норма
7	С.А.	возрастная норма	ниже возрастной нормы	возрастная норма	возрастная норма
8	А. Ф.	возрастная норма	возрастная норма	ниже возрастной нормы	ниже возрастной нормы
9	В. С.	ниже возрастной нормы	возрастная норма	возрастная норма	ниже возрастной нормы
10	Д. С.	возрастная норма	возрастная норма	ниже возрастной нормы	возрастная норма
11	М. А.	возрастная норма	возрастная норма	возрастная норма	ниже возрастной нормы
12	С. П.	возрастная норма	возрастная норма	возрастная норма	ниже возрастной нормы

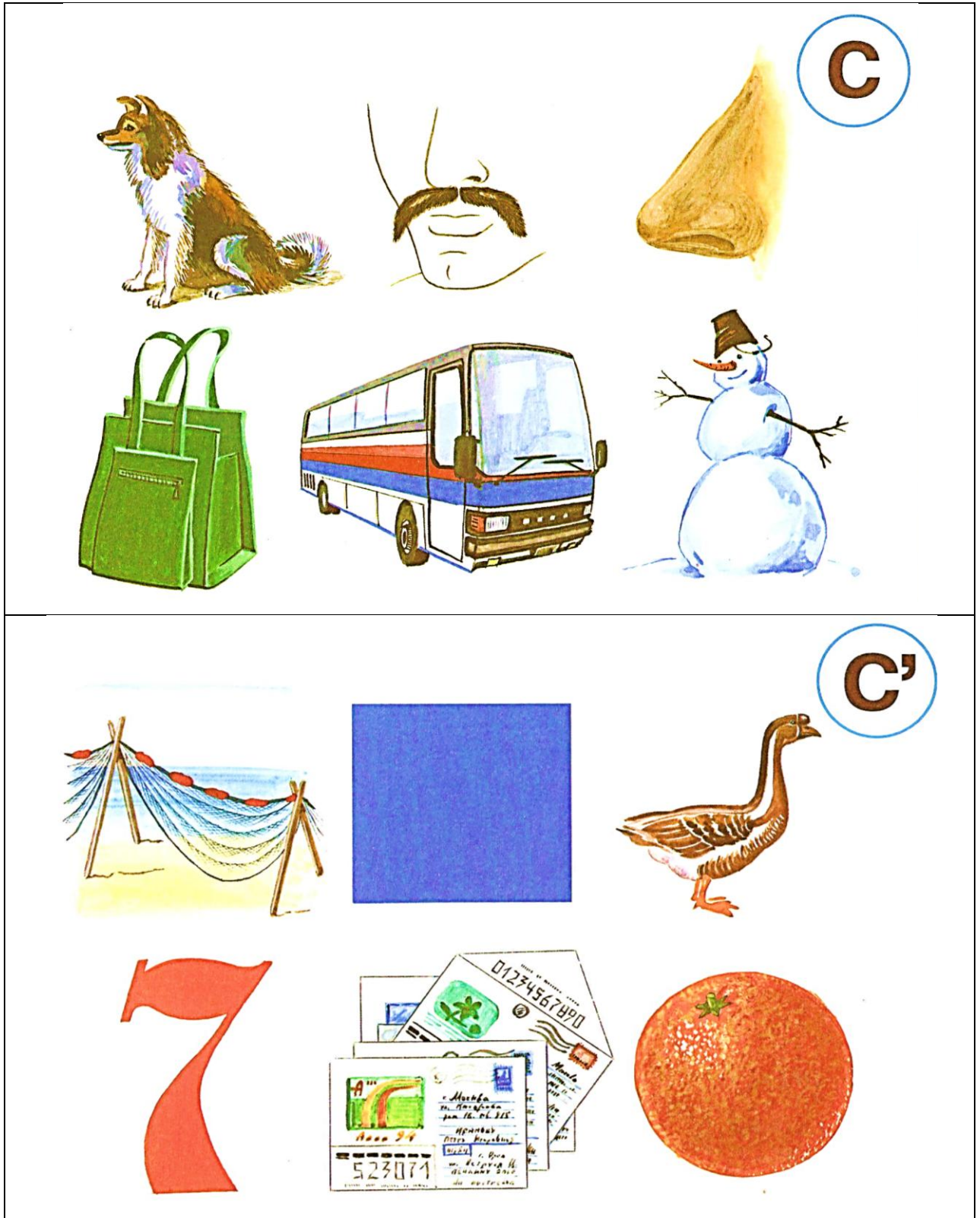
Приложение В

Таблица 3- Успеваемость испытуемых по математике, русскому языку и чтению за 2016-2017 учебный год

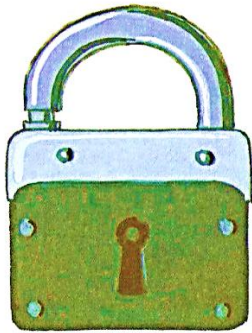
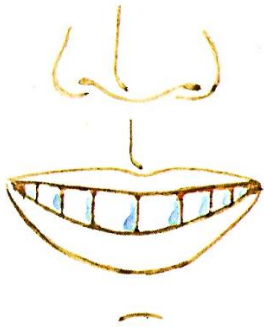
№	И.Ф.	Успеваемость		
		Математика	Русский язык	Чтение
1.	А.Ш.	4	4	4
2.	В.Г.	3	4	4
3.	Л. Д.	3	4	4
4.	К. П.	4	3	3
5.	В. И.	3	3	3
6.	И. К.	4	3	4
7.	С.А.	3	3	3
8.	А. Ф.	3	4	4
9.	В. С.	4	4	4
10.	Д. С.	4	4	4
11.	М. А.	4	4	4
12.	С. П.	4	4	4

Приложение Г

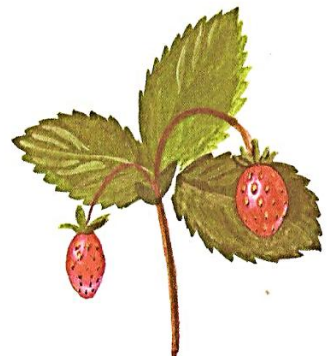
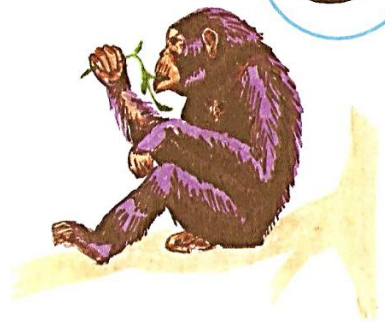
III этап - Обследование устной речи 1 серии заданий (исследование звукопроизношения)



3

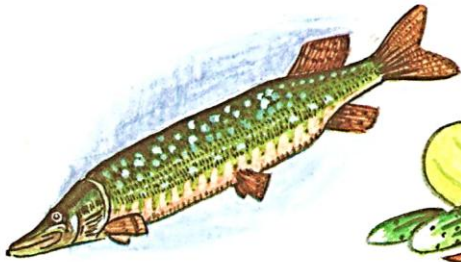
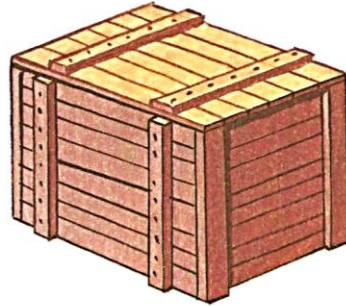
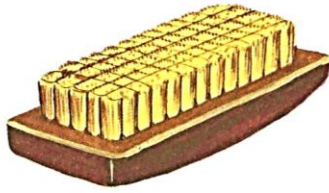


3'





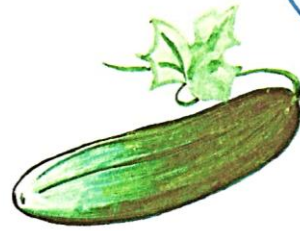
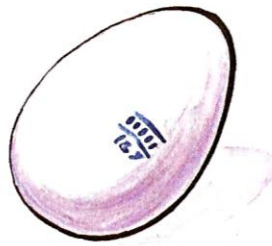
Щ



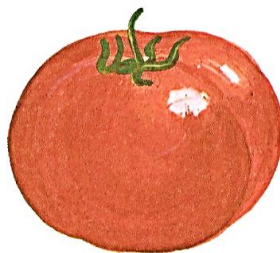
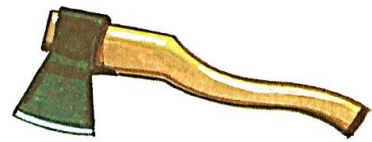
Ч



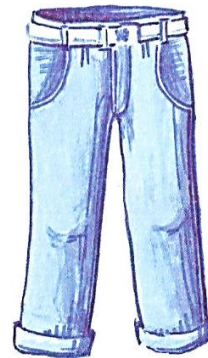
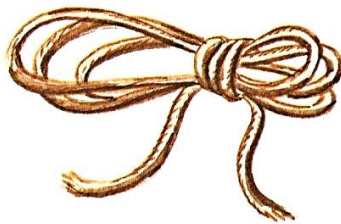
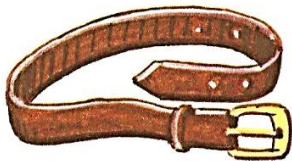
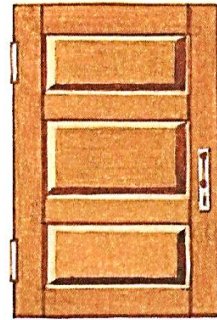
Ц



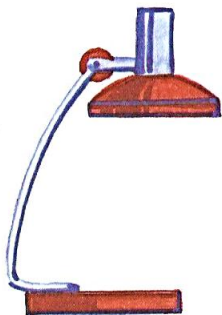
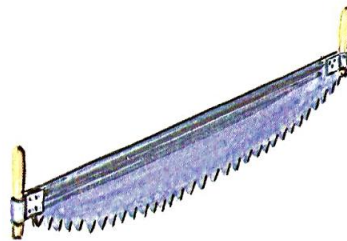
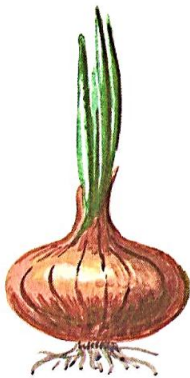
Р



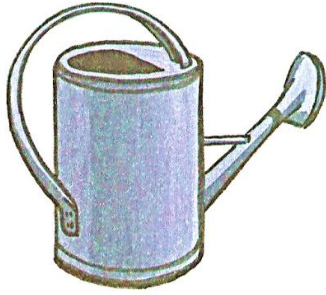
Р'



Л



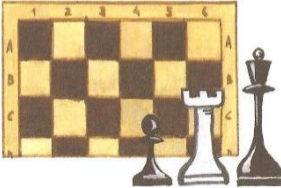
Л'



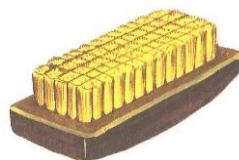
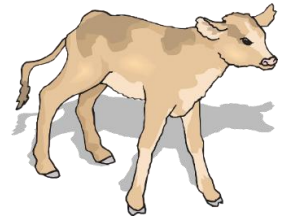
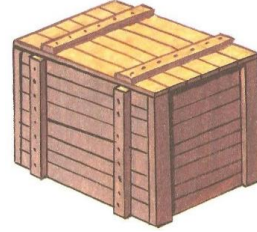
Приложение Д

III этап - Обследование устной речи 2 серии заданий (исследование дифференциации фонем)

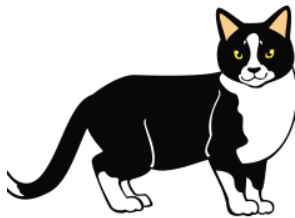
[Ш-Ч], [Ш-Щ]

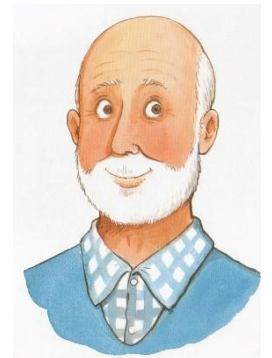
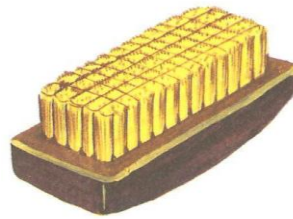
			
			
			

[Ч-Ц], [Ч-Т'], [Ч-Щ]

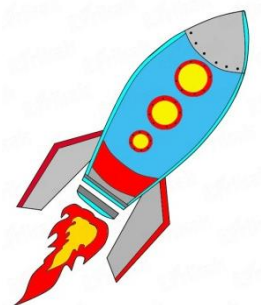


[С-Ц], [С-Ш], [С-З]

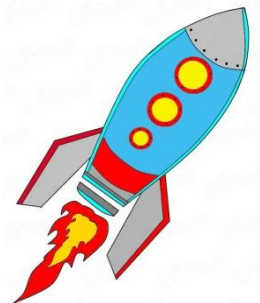
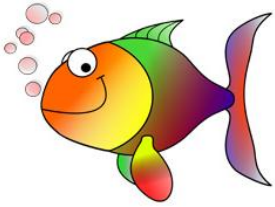


[Б-П], [Б-Д], [П-Д]

[Т-Д], [Т-К], [Т-Ш]



[Л-Р], [Л-В], [Л-Ж], [Р-В], [Р-Ж]



Приложение Е

IV. Этап обследования неречевых психических процессов

**Схема наблюдения для выявления сформированности различных
компонентов познавательной деятельности**

(для учителя).

(С.А.Домишкевич, 2002)

Информационно-содержательный компонент*1. Ученик реагирует на новую информацию:*

- а) безразлично (1)
- б) эмоционально на внешне яркий материал (2)
- в) на содержательные аспекты информации (3-4-5)

2. При восприятии новой информации :

- а) не обращает на нее внимания совсем (1)
- б) в процессе восприятия легко отвлекается (2)
- в) воспринимает информацию сосредоточенно (3)
- г) отвлекается, когда информация ему уже знакома (4-5)

3. При восприятии новой информации ученик:

- а) не задает вопросов (1)
- б) задает вопросы, не выходящие за пределы изучаемой темы (2-3)
- в) задает вопросы, выходящие за пределы темы (4-5)

4. Знания ученика включают:

- а) только представления о непосредственно окружающих его явлениях и событиях (1)
- б) включают фрагментарные, несистематизированные представления об отдельных предметах и явлениях, изучаемых на уроке по учебникам (2)
- в) все основные элементы учебной программы (3)
- г) знания, выходящие за пределы программы (4-5)

5. Ученик:

- а) только узнает и называет знакомые предметы или их изображения, но не в состоянии их описать (1)
- б) описывает предметы и явления по наводящим вопросам и/или неполно и неточно (2)
- в) актуализирует знания полно и точно в пределах требований учебной программы (3)
- г) легко актуализирует знания, выходящие за пределы программных требований (4-5)

6. Располагает знаниями из научно-популярной литературы для детей и проявляет инициативу в актуализации знаний, полученных вне учебной деятельности (4-5)

Операциональный компонент

1. Справляется ли самостоятельно с решением "проблемных" задач, алгоритм решения которых заранее неизвестен?

- а) Нет (1-2)
- б) Справляется с трудом и не всегда (3)
- в) Любит такие задания и успешно их решает (4-5)

2. Может ли самостоятельно составлять задачи по исходным числовым данным?

- а) Не справляется с заданием или полностью копирует уже однажды решенную (1-2)
- б) Составляет одну задачу (3)
- в) Составляет несколько задач с разнообразным использованием чисел (4-5).

3. При необходимости самостоятельного пересказа событийного текста

- а) Не может пересказывать самостоятельно, только по отдельным вопросам, ответы на которые могут быть неточными (1)
- б) Выражены затруднения, пересказ бедный, пропускаются важные смысловые единицы, нарушается логика рассказа (2)
- в) старается пересказывать как можно ближе к тексту (3)

г) пересказывает своими словами, основываясь на логике событий (4)

4. На уроках математики при решении примеров и задач

а) Предпочитает решать примеры, задачи вызывают существенные затруднения: либо копирует решение, либо решает "пошагово" (1)

б) Начинает успешно решать задачи определенного типа после усвоения алгоритма решения, в решении косвенных и обратных задач затрудняется (2)

в) Решение задач, требующих обратных действий, не вызывает затруднений (3)

г) Может решать задачу разными способами и составлять обратные задачи (4)

5. После решения задачи определенного типа дается аналогичная с другим содержанием и/или числовыми данными:

а) Не видит в задачах общего (1)

б) Подставляет другие числа в задачу со сходным содержанием, в случае разного содержания может затрудниться (2)

в) Решает задачу легко и быстро (3)

6. Отвечая на вопрос по тексту с необходимостью установления причинно-следственных связей

а) Не может понять причину, дает нелепый ответ (1)

б) Отвечает верно, но скупо, односложно (2-3)

в) Дает мотивированное объяснение (4).

Формально-языковой компонент

1. Ответы ученика:

а) односложные (1)

б) нераспространенные предложения (2)

в) по форме соответствуют заданному вопросу, включают сложные предложения (3)

г) исчерпывающие, включающие сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (4-5)

2. При пересказе текста ученик использует:

- а) односоставные и простые нераспространенные предложения (1)
- б) простые распространенные предложения (2)
- в) сложные предложения (3)
- г) сложные грамматические структуры, отражающие пространственно-временные и причинно-следственные отношения (4)
- д) метафоры, образные сравнения, отвлеченные суждения (5)

3. При свободном рассказе о чем-либо:

- а) не может связно выразить мысль (1)
- б) использует преимущественно простые нераспространенные предложения (2)
- в) сложные предложения (3)
- г) сложные грамматические структуры, отражающие пространственно-временные и причинно-следственные отношения (4)
- д) метафоры, образные сравнения, отвлеченные суждения (5)

4. Использует научные определения, взрослые обороты художественного и/или научного стиля речи (4-5).

Регулятивный компонент

1. При восприятии инструкции к выполнению заданий репродуктивного характера:

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

2. Предварительная ориентировка в условиях самостоятельного выполнения задания:

- а) отсутствует (1)
- б) неполная, что приводит к ошибкам и затруднениям (2)
- в) ориентировка полная и достаточная для самостоятельного решения задачи (3)

г) ориентировка детальная, что позволяет выполнить задание наиболее быстрым и рациональным способом (4)

3. Ученик при выполнении отдельных видов учебных заданий:

а) требует постоянного руководства со стороны учителя (1)

б) требует эпизодического руководства со стороны (2)

в) может самостоятельно выполнить стандартные задания (3)

г) может самостоятельно выполнять нестандартные, творческие задания (4)

4. В ходе выполнения учебных заданий:

а) не контролирует правильность действий и не может оценить правильно результат своей работы (1)

б) правильность текущей работы не контролирует, но может оценить итоговые результаты (2)

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

5. При указании или обнаружении ошибок

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

б) самостоятельно исправляет ошибки (3)

в) ошибок практически не встречается (4)

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

Мотивационно-энергетический компонент

1. Работоспособность ребенка на уроке:

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

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

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

г) высокая, устойчивая (4-5)

2. Темп деятельности на уроке:

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

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

в) обычно нормальный возрастной (3)

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

3. Продуктивность деятельности:

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

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

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

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

4. Устойчивость внимания:

а) низкая, постоянно отвлекается (1)

б) недостаточная, зависит от эмоциональной окраски материала (2)

в) достаточная, но при неинтересном материале отвлекается (3)

г) высокая даже при неинтересной работе (4)

5. Произвольность поведения:

а) низкая, следует собственным желаниям (1)

б) недостаточная, выполняет задания только под контролем взрослого (2)

в) достаточная на уроках, но домашние задания выполняет чаще после напоминания, при трудностях всегда идет к родителям (3)

г) высокая, самостоятельно приступает к выполнению домашних заданий, при затруднениях пытается справиться сам (4)

6. Реакция на успехи и неудачи:

а) неадекватная, реагирует на факт обращения взрослого (1)

б) неустойчивая, на порицание реагирует уходом от деятельности (2)

в) адекватная, в ответ на замечание мобилизует усилия (3)

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

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

Приложение 3

Таблица 5 - Результаты II этапа (Анализ письменных работ на специально подобранном речевом материале)

Ф.И.	Замены букв					Пропуск гласных	Пропуск согласных при стечении	Персевирации	Антиципации	Контаминации	Итого
	Ц-С	С-Ш	Б-П	Т-Д	Р-Л						
1. А.Ш.		2							1		3
2. В.Г.			1			2	5	1			9
3. Л. Д.						5	3			1	9
4. К. П.				5		1	2	2	1		11
5. В. И.					2				1		3
6. И. К.			1	1		5	5				12
7. С.А.	2	3					2				7
8. А. Ф.			4			3	2				9
9. В. С.				1			1		1	1	4
10. Д. С.		3				1			1		5
11. М. А.						6					6
12. С. П			2	1				2			5

Приложение К

Таблица 6 - Результаты исследования III этапа 1 серии заданий
(исследование звукопроизношения)

№	И.Ф.	Свистящие	Шипящие	Аффрикаты	Соноры	Итого	Максимально е кол-во баллов
1	А.Ш.	3	2	3	3	11	12
2	В.Г.	3	3	3	3	12	12
3	Л. Д.	3	3	3	3	12	12
4	К. П.	3	3	3	3	12	12
5	В. И.	3	3	3	1	10	12
6	И. К.	3	3	3	3	12	12
7	С.А.	3	3	1	3	11	12
8	А. Ф.	3	3	3	3	12	12
9	В. С.	3	3	3	3	12	12
10	Д. С.	3	2	3	3	11	12
11	М. А.	3	3	3	3	12	12
12	С. П.	3	3	3	3	12	12

№	И.Ф.	С												ИТОГО	Макс кол-во баллов
		цветы	шапка	самолет	зонт	кошка	лиса	коза	машина	пыленок	собака	зубы	курица		
1.	А.Ш.	3	1	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	32	36
2.	В.Г.	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	33	36
3.	Л.Д.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
4.	К.П.	3	2	3	3	2	3	3	1	3	3	2	3	31	36
5.	В.И.	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	34	36
6.	И.К.	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	35	36
7.	С.А.	0	3	0	3	3	3	2	3	1	2	3	2	25	36
8.	А.Ф.	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	32	36
9.	В.С.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
10.	Д.С.	3	0	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	28	36
11.	М.А.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	35	36
12.	С.П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
№	И.Ф.	Б												ИТОГО	Макс кол-во баллов
		дом	бабочка	помидор	яблоко	шляпа	бочка	щетка	дедушка	паровоз	барабан	подушки	капуста		
1.	А.Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
2.	В.Г.	3	2	3	0	3	2	3	3	2	3	2	3	29	36
3.	Л.Д.	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	33	36
4.	К.П.	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	31	36
5.	В.И.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
6.	И.К.	3	3	1	2	3	2	3	3	1	1	2	2	26	36
7.	С.А.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
8.	А.Ф.	2	3	3	1	3	0	3	2	2	2	2	2	25	36
9.	В.С.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
10.	Д.С.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36	36
11.	М.А.	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	34	36
12.	С.П.	3	0	0	1	2	2	3	3	2	0	2	3	21	36

№	Ф.И.	Ш	Ч	С	Б	Т	Л	Итого
1.	А.Ш.	30	35	32	36	36	36	205
2.	В.Г.	36	32	33	29	35	34	199
3.	Л. Д.	36	36	36	33	34	35	210
4.	К. П.	33	32	31	31	28	32	187
5	В. И.	35	34	34	36	35	30	204
6.	И. К.	35	36	35	26	23	36	191
7.	С.А.	28	36	25	36	34	34	193
8.	А. Ф.	33	36	32	25	33	36	195
9.	В. С.	36	36	36	36	23	34	201
10.	Д. С.	21	36	28	36	36	36	193
11.	М. А.	36	36	35	34	36	35	212
12.	С. П.	36	35	36	21	21	36	185

Приложение Л

Таблица 9 - Сравнительная таблица с показателями сформированности навыка дифференциации фонем в письменных работах и устных ответах

Ф.И.	Количество ошибок II этап (анализ письменных работ на специально подобранном материале)	Уровни успешности III этап (обследование устной речи) Устные ответы
	Дифференциация фонем	2 серия Дифференциация фонем
1. А.Ш.	замена букв: (с-ш)-2	средний
2. В.Г.	замена букв: (б-п)-1	средний
3. Л. Д.	-	выше среднего
4. К. П.	замена букв: (т-д)-5	ниже среднего
5. В. И.	замена букв: (р-л)-2	средний
6. И. К.	замена букв: (б-п)-1; (т-д)-1	средний
7. С.А.	замена букв: (ц-с)-2; (с-ш)-3	средний
8. А. Ф.	замена букв: (б-п)-4	средний
9. В. С.	замена букв: (т-д)-1	средний
10. Д. С.	замена букв: (с-ш)-3	средний
11. М. А.	-	выше среднего
12. С. П	замена букв: (б-п)-2;(т-д)-1	ниже среднего

Таблица 10 - Сравнительная таблица с показателями сформированности навыка языкового анализа и синтеза в письменных работах и устных ответах

Ф.И.	Количество ошибок II этап (анализ письменных работа на специально подобранном материале)	Уровни успешности III этап (обследование устной речи) Устные ответы
	Языковой анализ и синтез	3 серия Языковой анализ и синтез
1. А.Ш.	антиципации-1	средний
2. В.Г.	пропуск гласных-2, пропуск согласных при стечении-5, персеверации – 1,	низкий
3. Л. Д.	пропуск гласных-5, пропуск согласных при стечении-3, контаминации – 1.	средний
4. К. П.	пропуск гласных-1, пропуск согласных при стечении-2, персеверации – 2, антиципации – 1.	ниже среднего
5. В. И.	антиципации-1	средний
6. И. К.	пропуск гласных-5, пропуск согласных при стечении-2.	ниже среднего
7. С.А.	пропуск согласных при стечении-2	выше среднего
8. А. Ф.	пропуск гласных-3, пропуск согласных при стечении-2.	ниже среднего
9. В. С.	пропуск согласных при стечении-1 антиципации - 1, контаминации - 1	ниже среднего
10. Д. С.	пропуск гласных-1, антиципации-1	выше среднего
11. М. А.	пропуск гласных-6.	низкий
12. С. П	персеверации-2	ниже среднего

Приложение Н

Таблица 12 - Сравнительный анализ показателей II этапа и
компонентов IV этапа

Ф.И.	Количество ошибок II этап (анализ письменных работа на специально подобранном материале)		Уровни успешности IV этап (обследование неречевых психических процессов)	
	Дифференциация фоном	Языковой анализ и синтез	Регулятивный компонент	Мотивационно – энергетический компонент
1. А. Ш.	замена букв: (с-ш)-2	антиципации-1	средний	высокий
2. В. Г.	замена букв: (б-п)-1	пропуск гласных-2, пропуск согласных при стечении-5, персеверации – 1,	низкий	низкий
3. Л. Д.	-	пропуск гласных-5, пропуск согласных при стечении-3, контаминации – 1.	ниже среднего	ниже среднего
4. К. П.	замена букв: (т-д)-5	пропуск гласных-1, пропуск согласных при стечении-2, персеверации – 2, антиципации – 1.	ниже среднего	средний
5. В. И.	замена букв: (р-л)-2	антиципации-1	средний	высокий
6. И. К.	замена букв: (б-п)-1 (т-д)-1	пропуск гласных-5, пропуск согласных при стечении-5.	низкий	низкий
7. С. А.	замена букв: (ц-с)-2 (с-ш)-3	пропуск согласных при стечении-2	ниже среднего	средний
8. А. Ф.	замена букв: (б-п)-4	пропуск гласных-3, пропуск согласных при стечении-2.	ниже среднего	средний
9. В. С.	замена букв: (т-д)-1	пропуск согласных при стечении-1 антиципации - 1, контаминации - 1	ниже среднего	низкий
10. Д. С.	замена букв: (с-ш)-3	пропуск гласных-1, антиципации-1	ниже среднего	низкий
11. М. А.	-	пропуск гласных-6.	ниже среднего	низкий
12. С. П	замена букв: (б-п)-2,(т-д)-1	персеверации-2	ниже среднего	низкий

Таблица 13 - Сравнительный анализ уровней успешности всех этапов констатирующего эксперимента

Ф.И.	I этап		III этап			IV этап	
	Письменные работы		Звукопро изношени е	Диффер енциаци я фонем	Языковой анализ и синтез	Регуляторн ый компонент	Мотивацио нно – энергетиче ский компонент
1. А.Ш.	средний	выше среднего	средний	средний	средний	средний	высокий
2. В.Г.	низкий	ниже среднего	высокий	средний	низкий	низкий	низкий
3. Л. Д.	низкий	ниже среднего	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	ниже среднего
4. К. П.	низкий	низкий	высокий	ниже среднего	ниже среднего	ниже среднего	средний
5. В. И.	средний	низкий	средний	средний	средний	средний	высокий
6. И. К.	низкий	низкий	высокий	средний	ниже среднего	низкий	низкий
7. С.А.	низкий	средний	средний	средний	выше среднего	ниже среднего	средний
8. А. Ф.	низкий	ниже среднего	высокий	средний	ниже среднего	ниже среднего	средний
9. В. С.	ниже среднего	средний	высокий	средний	ниже среднего	ниже среднего	низкий
10. Д. С.	ниже среднего	средний	средний	средний	выше среднего	ниже среднего	низкий
11. М. А.	ниже среднего	средний	высокий	выше среднего	низкий	ниже среднего	низкий
12. С. П	низкий	средний	высокий	ниже среднего	ниже среднего	ниже среднего	низкий