



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И**  
**ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**Коррекция нарушений письма у младших школьников с интеллектуальной**  
**недостаточностью в процессе психолого-педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа**  
**по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**  
**код, направление**

**Направленность программы магистратуры**  
**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

Проверка на объем заимствований:  
\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/не рекомендована

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

\_\_\_\_\_  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ОФ-206/173-2-1  
Хусаинова Гульнара Адисоновна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ  
Резникова Елена Васильевна

**Челябинск**  
**2017**

Введение.....	3
Глава 1. Научно-теоретические основы и проблемы изучения нарушения письма у младших школьников.....	7
1.1. История и современное состояние проблемы расстройств письма у младших школьников.....	7
1.2. Формирование письменной речи в онтогенезе.....	13
1.3. Этиология и патогенез нарушения письменной речи.....	24
1.4. Симптоматика и классификация дисграфии.....	31
Выводы по 1 главе.....	49
Глава 2. Изучение проблемы нарушений письма младших школьников с нарушением интеллекта.....	50
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с интеллектуальной недостаточностью .....	50
2.2. Особенности устной и письменной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью .....	56
2.3. Значение психолого-педагогического сопровождения в преодолении дисграфии у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью .....	67
Выводы по 2 главе.....	72
Глава 3. Содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью .....	73
3.1. Изучение письменной речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью .....	73
3.2. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта в преодолении дисграфии .....	85
3.3. Результаты экспериментальной работы .....	90
Выводы по 3 главе .....	97
Заключение .....	99
Список литературы .....	102
Приложения .....	111

## Введение

**Актуальность исследования.** Дисграфия является распространенным явлением у детей младшего школьного возраста. В современной отечественной логопедии раскрыты вопросы симптоматики, механизмов, структуры нарушений письма, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии.

Проблемой нарушений процесса письма занимались такие ученые, как Т.В. Ахутина, Т.П. Бессонова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Г.Г. Мисаренко, С.С. Мнухин, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, А.В. Ястребова и др. Однако, проблема коррекции дисграфии у младших школьников все еще остается актуальной.

Актуальность проблемы коррекции нарушений письменной речи у младших школьников возрастает в связи с тем, что в последние годы увеличивается число учащихся с нарушением в развитии, в том числе с интеллектуальной недостаточностью. Следует дать определение термина «интеллектуальная недостаточность», или нарушение интеллекта – это стойкое нарушение познавательной деятельности. Значительная часть детей данной категории, не справляется с темпами освоения материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения, испытывает трудности социальной адаптации и обучения в школе.

Наиболее полный подход к изучению дисграфии у школьников с нарушением интеллекта представлен в работах Е.М. Гопиченко, Г.А. Игониной, Р.И. Лалаева, И.М. Плоткиной, Е.Ф. Соботович, Н.А. Щуренковой и др.

Психолого-педагогическая работа по преодолению нарушений процесса письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными

нарушениями может быть ориентирована на индивидуально-психологические особенности ребенка и построена с их учетом – это одно из ведущих направлений в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушением интеллекта. Решение данной проблемы обеспечивает подготовку школьников с данным нарушением к успешной социальной адаптации в обществе.

Для достижения наибольшего результата психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта ее необходимо планировать и реализовывать, начиная с первых дней пребывания ребенка в школе.

Изучив специальную литературу, были выявлены противоречия между широкой распространенностью нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и ограниченным количеством коррекционных технологий, направленных на устранение дисграфии у данной категории детей.

Таким образом, тема исследования: «Коррекция нарушений письма у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе психолого-педагогического сопровождения» является актуальной.

**Объект исследования:** процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта.

**Предмет исследования:** особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью при коррекции письма.

**Цель исследования:** теоретически изучить и практически доказать возможность коррекции нарушений письма у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих задач:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы расстройств письма у младших школьников с нарушением интеллекта;

2. Подобрать и апробировать серию методик для изучения особенностей письменной речи младших школьников с нарушением интеллекта;

3. Определить содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению дисграфии у учащихся младших классов с нарушением интеллекта и разработать календарно-тематическое планирование с конспектами занятий, а так же проверить эффективность предложенного коррекционного воздействия.

Цель и задачи исследования определили его объект и предмет.

**Гипотезой исследования** стало то, что психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью будет успешнее, если использовать календарно-тематическое планирование и конспекты занятий соответствующих планированию, на логопедических занятиях по преодолению нарушений письма.

**Методологической основой исследования** является концепция Л.С.Выготского, С.Л. Рубинштейна о единстве биологического и социального факторов в культурно-историческом развитии личности; теория А.Н.Леонтьева о деятельностном подходе к становлению личности; теории А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина о значимости каждого возрастного периода в развитии личности ребенка; признание единства закономерностей развития детей с разным уровне психофизического развития (Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Б.В.Зейгарник, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, М.Монтессори)

**Методы исследования** - анализ литературных источников по теме исследования, изучение состояния проблемы, изучение истории развития детей, личных дел и медицинских карт, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, констатирующий, контрольный, обучающий эксперименты, анализ и обобщение полученных результатов.

**Теоретическая значимость исследования:** уточнены имеющиеся представления о формировании письменной речи в онтогенезе; определены условия и содержание психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью в преодолении дисграфии; подобран и апробирован набор методик для изучения навыков письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

**Практическая значимость исследования:** на практике реализовано комплекс психолого-педагогических мероприятий; материалы исследования могут использоваться на уроках учителей начальных классов, на занятиях логопеда, дефектолога, психолога.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушением интеллекта) № 57 г. Челябинска».

# **Глава 1. Научно-теоретические основы и проблемы изучения нарушения письма у младших школьников**

## **1.1. История и современное состояние проблемы расстройств письма у младших школьников**

Письмо прошло длительный путь исторического развития от первых зарубок на деревьях, наскальных рисунков до звукобуквенного типа, которым сегодня пользуется большинство людей, т.е. письменная речь вторична по отношению к устной. Буквы, используемые на письме, – это знаки, с помощью которых обозначаются звуки речи.

Проблемой расстройств письма занимались такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Ф. Бахманов, Ф. Варбург, Д. Гилншельвуд, Е. Иллинг, А. Куссмауль, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В. Морган, С.С. Мухин, О. Ортон, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев, Б. Эглер и др .

В 1877 г. А. Куссмауль впервые нарушения чтения и письма выделил как на самостоятельную патологию речевой деятельности. После его работ появилось много других исследований, в которых описывались дети с различными нарушениями чтения и письма [70].

В этот исторический период нарушения чтения и письма рассматривались как единое расстройство письменной речи. В литературе конца XIX и начала XX в. Ф. Бахманом и Б. Энглером отмечается, что нарушение письменной речи является симптомом общего слабоумия и наблюдается только у детей с нарушением интеллекта[70].

При этом исследования В. Моргана в 1896 г. был замечен случай нарушения чтения и письма у четырнадцатилетнего мальчика с нормальным интеллектом. В. Морган определил это расстройство как неспособность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать.

Вслед за В. Морганом и многие другие авторы (А. Куссмауль, О. Беркан) стали рассматривать нарушение чтения и письма как самостоятельную патологию речевой деятельности, не связанную с нарушением интеллекта. Английские врачи-окулисты Керр и Морган опубликовали работы, специально посвященные нарушениям чтения и письма у детей. Они являются в сущности родоначальниками в области теории нарушений чтения[70].

В 1900 и 1907 гг., Д. Гиншельвуд, окулист, описал несколько случаев нарушений чтения и письма у детей с нормальным интеллектом, подтвердив, что эти нарушения не всегда сопровождают нарушения интеллекта. Д. Гиншельвуд впервые назвал затруднения в освоении чтения термином «алексия» и «аграфия», обозначив им как тяжелые, так и легкие степени расстройства чтения[70].

Таким образом, в конце XIX и начале XX в. существовали две противоположные точки зрения. Согласно одной, нарушения чтения и письма – это симптом умственной отсталости; сторонники другой считали, что патология чтения и письма – изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью. Как показывают описанные случаи, нарушения встречаются как у детей с нарушением интеллекта, так и при нормальном интеллекте, и даже у одаренных детей. Авторы, отстаивающие изолированный, самостоятельный характер нарушений чтения и письма, по-разному рассматривали природу этого расстройства. Наиболее распространенной считалась точка зрения, которая утверждала, что в основе патологии чтения и письма лежит неполноценность зрительного восприятия. Согласно этому взгляду, механизмом нарушения чтения и письма является дефект зрительных образов слов и отдельных букв. В связи с этим дефекты чтения и письма стали называть «врожденной словесной слепотой». Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Раншбург[70].



Кроме терминологических предпочтений, формулировка диагноза обычно зависит и от профессиональной принадлежности специалиста: одно и то же состояние педагог скорее назовет «специфическим нарушением чтения», а врач – дислексией развития. Западные исследователи обычно включают в круг дислексии и нарушения письма, терминологически не выделяя последние.

Российские специалисты в данной области (подавляющее их большинство - логопеды) терминологически чаще выделяют специфическое нарушение письма – дисграфию и значительно реже – дислексию, приравнивая это явление к «нарушениям чтения» в широком смысле слова или используя последние два термина как синонимы. Подобные различия в категоризации одного и того же явления, зависящие от принадлежности исследователя к разным научным отраслям, приверженности определенным школам и научным направлениям, затрудняют междисциплинарный синтез знаний о природе дислексии.

В дальнейшем происходит и дифференциация понятий дислексия и дисграфия, алексия и аграфия.

Е. Иллинг выделяет ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения и письма:

- 1) овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
- 2) соотнесение звука с буквой;
- 3) синтез букв в слово;
- 4) способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
- 5) определение ударения, модели слова, гласных слова;
- 6) понимание прочитанного.

Е. Иллинг считал главным в картине алексии и дисграфии трудность ассоциации и диссоциации, невозможность схватить целостность слова и фразы[44].

Большой интерес для своего времени представляло исследование О. Ортона, который в 1937г. опубликовал работу, посвященную расстройствам чтения, письма и речи у детей. О. Ортон отмечал, что основное затруднение у детей с нарушениями чтения и письма заключается в неспособности составлять из букв слова. О. Ортон сделал вывод, что алексия и аграфия у детей вызывается не только моторными затруднениями, но и нарушениями сенсорного характера. Нарушения чтения и письма чаще всего О. Ортон наблюдал у детей с моторными недостатками, у левшей и у тех детей, у которых поздно осуществляется выделение ведущей руки, а также у детей с нарушениями слуха и зрения[44].

Исходя из собственных наблюдений и наблюдений других авторов, С.С. Мнухин делает вывод о том, что нарушения чтения и письма не являются изолированным расстройством, а сопровождаются целым рядом других нарушений. [47]

В современной литературе термин «дисграфия» определяется по-разному. 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» [38]

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, то не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта [57].

При обзоре современной литературы, было выявлено, что для обозначения специфических расстройств письма используются различные термины. Частичные нарушения письма называются дисграфией, полная неспособность письма – аграфией. В ряде стран (например, в США) нарушения чтения и письма определяются одним термином «дислексия». В других странах специфические нарушения письма определяются термином «дизорфография» (например, во Франции).

В отечественной литературе термины «дисграфия» и «дизорфография» противопоставляются, т.е. разграничиваются. С учётом принципов орфографии можно сделать вывод, что дисграфия преимущественно связана с нарушением реализации фонетического принципа, а при дизорфографии нарушается использование морфологического и традиционного принципов правописания.

Дисграфия, как правило, врожденное расстройство, процесс письма изначально формируется искаженно. В случае приобретенной дисграфии, письмо было сформировано, а затем навык пострадал или исчез.

В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы: органические и функциональные, биологические и социальные.

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин дисграфии являются трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития. По мнению И.Н. Садовниковой, в случаях задержки процесса латерализации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднен корковый контроль различных видов деятельности [57].

Основными симптомами дисграфий являются специфические ошибки, не связанные с применением орфографических правил, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

Как считает Б.Г. Ананьев, ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, это позволяет отграничить эти ошибки от ошибок «роста», «физиологических» ошибок, закономерно встречающихся у детей при овладении письмом [1]. При этом следует отметить, что ошибки при

дисграфии по внешнему проявлению сходны с так называемыми физиологическими ошибками. Однако при дисграфии эти ошибки являются более многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Ошибки характеризуются как дисграфические только в том случае, когда они наблюдаются у детей школьного возраста.

Р.И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии: искаженное написание букв; замены и смешения букв, близких по акустико-артикуляторным характеристикам соответствующих звуков; смешения графически сходных букв; искажения звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов); искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов); аграмматизмы на письме [37].

В современной логопедии существуют несколько подходов к классификации дисграфий.

На основании анализа существующих исследований, посвященных данному вопросу, и собственных наблюдений мы предлагаем следующее определение дисграфии. Дисграфией следует называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графикам (то есть руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха. Возникающие при этом ошибки можно разделить на несколько категорий.

а) ошибки звукобуквенной символизации (замены букв фонематически или графически близких),

б) ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации),

в) ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв - в его начале, отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов).

Особо следовало бы выделить ошибки, повторяющиеся устно-речевые парафразии (так называемое «косноязычие в письме»). С нашей точки зрения, эти ошибки отражают проблемы устной, а не письменной речи и лишь условно могут быть включены в дисграфические.

По данным литературы, дисграфия встречается в 2-3 раза чаще, чем дислексия [25]. Нарушения чтения в большинстве случаев сопровождаются нарушениями письма. Однако, по нашим наблюдениям, далеко не всегда дисграфии способствуют серьезные затруднения в чтении. В литературе описываются и случаи так называемой «чистой» дислексии, при которой навыки письма не страдают. Следовательно, эти две группы синдромов хотя и перекрываются, но не совпадают. Есть основания полагать, что дисграфия и дислексия могут иметь существенно разные причины и механизмы.

Таким образом, под дисграфией понимается, частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

## **1.2 Формирование письменной речи в онтогенезе**

Письменная речь является вторичной, так как ее формирование происходит после возникновения устной. Поэтому временные рамки возникновения письменной речи более поздние.

Письменная речь, в отличие от устной, формируется в процессе целенаправленного обучения, т.е. механизмы письменной речи создаются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего образования.

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом, видимым и

записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Итак, для овладения письменной речью у ребенка должны быть зрелыми многие психические функции, так как данный процесс является сложной умственной деятельностью.

Проблема речевого онтогенеза отражена в работах следующих авторов: Р.М. Боскис, Е.М. Верещагина, А.Н. Гвоздева, Г.А. Каше, А.А. Леонтьев, Ф.А. Рау, Д. Слобина и др.

По мнению И.Н. Садовниковой, письмо включает в себя ряд специфических операций [57]:

1. Анализ звукового состава слова. Первым условием письма является определение последовательности звуков в слове. Второе условие – уточнение звуков, т.е. различение глухих и звонких, твёрдых и мягких, а также свистящих и шипящих фонем (речевых звуков).

2. Перевод фонем в графемы (письменные знаки) с учётом правильного написания их элементов. Ребенок должен представлять себе буквы, составляющие данное слово, их правильное написание. Часто у детей наблюдается «зеркальное» написание букв.

3. «Перешифровка» зрительных схем букв в систему последовательных движений глаз и руки, необходимых для записи слова.

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-ом–11-ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых

функций. Согласно концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева речевая деятельность имеет следующие периоды:

**1.Подготовительный (с момента рождения до года).** В первый год жизни происходит подготовка к овладению речи.

С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач, далекие от звуков человеческой речи. Но крик и плач играют большую роль в развитии тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Не много позже ребенок начинает реагировать на голос говорящего, а именно, перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются.

К концу первого месяца жизни ребенок начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Позже ребенок начинает реагировать на интонацию: на ласковую – оживляется, на резкую – плачет.

Около 2 мес. появляется гуление и к началу 3-го мес.— лепет (агу-угу, тя-тя, ба-ба и т. п.). Лепет – это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

С 5 мес. ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

С 6 мес. ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па и др.).

В дальнейшем путем подражания ребенок перенимает постепенно все элементы звучащей речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику, интонацию.

Во втором полугодии малыш воспринимает определенные звукосочетания и связывает их с предметами или действиями (тик-так, дай-дай, бух). Но в это время он еще реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает образованию временных связей (запоминание слов и реакция на них).

В возрасте 7-9 мес. ребенок начинает повторять за взрослым, все более и более разнообразные сочетания звуков.

С 10-11 мес. появляются реакции на самые слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего).

В это время особо важное значение приобретают условия, в которых формируется речь ребенка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.).

К концу первого года жизни появляются первые слова.

**2. Преддошкольный (от года до 3 лет).** До 3-х лет начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. На данном этапе возможно, что ребенок путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово каша может означать в разные моменты вот каша; дай кашу; горячая каша. Или слово папа может означать пришел папа; нет папы; папа, подойди и т. п.

Для этого периода характерна ситуационная речь, т.е. ребенка можно понять в зависимости от того в какой ситуации он находится в общении со взрослым. Ситуационная речь ребенка сопровождается жестами, мимикой.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

Таким образом, в преддошкольный период словарь ребенка увеличивается следующим образом: к 1г.6мес. – 10-15слов, к концу 2-го года жизни словарь увеличивается до 300 слов, к трем годам словарь составляет 1000 слов.

В этот период у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи.



Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом – примитивными фразами без согласования. Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении

К 2 г. дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания.

В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

**3. Дошкольный (от трех до семи лет).** В возрасте от 3 до 7 лет у детей развивается навык слухового контроля за собственным произношением. В этот период у детей наблюдается неправильное звукопроизношение (как правило, свистящих, шипящих, сонорных звуков р и л). Формируется фонематическое восприятие.

В возрасте 4-6 лет у детей отмечается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарный запас ребенка составляет 3000-4000 слов.

В работах К.Д. Ушинского особое внимание чувству языка, которое подсказывает ребенку место ударения в слове, грамматический оборот, способ сочетания слов в предложении.

Одновременно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений. По определению А.Н. Гвоздева, к 3 г. у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории [19].

На четвертом году жизни дети начинают речи использовать как простые, так и сложные предложения. Наиболее распространенной формой высказывания в данном возрасте является простое распространенное предложение.

Уже на пятом году жизни дети достаточно свободно пользуются структурой сложно-сочиненных и сложноподчиненных предложений.

В этот момент высказывания детей начинают напоминать короткий рассказ. Ответы на вопросы начинают включать в себя все большее количество предложений.

В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью.

В дошкольный период заметно улучшается фонематическое восприятие: сначала дети начинают дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твердые согласные и, наконец – сонорные, шипящие и свистящие звуки.

К четырем годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т.е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие.

К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

#### **4. Школьный (от семи до семнадцати лет).**

С семи лет у детей начинает преобладать учебная деятельность, поэтому главной особенностью развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим является сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Письменная речь начинает занимать ведущую роль.

Перестройка речи в школьном возрасте происходит от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Таким образом, вышеизложенные периоды не могут иметь строгих, четких границ, каждый из них плавно переходит в последующий.

Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил) препятствуют формированию письменной речи.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы.

Поскольку речь не является врожденной способностью человека, то для нормального становления речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств ребенка – слух, зрение, обоняние, осязание, вкус – были также достаточно развиты.

Хороший фонематический слух необходим ребенку для усвоения звуковой системы языка, для грамотной устной и письменной речи. Малыша с пеленок учат реагировать на интонацию, ритм и звучание слов. Он начинает отличать одни речевые звуки от других, старается их произносить правильно. К концу второго года ребенок с нормальным речевым развитием различает все звуки родного языка и может заметить дефектное произношение в словах своих сверстников, пытается их исправить. Ему становится доступным фонематическое различение звуков.

Не менее важную роль играет зрение, поскольку ребенок внимательно наблюдает за движениями губ, языка говорящих, повторяет их, стараясь подражать артикуляционным движениям.

В процессе развития ребенка между анализаторами возникает система связей, которая постепенно развивается и укрепляется повторными связями.

Развитие мелкой (пальчиковой) моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс

развития речевой моторики, так как представительства в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют.

М.М. Кольцова отмечает, что есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат [34].

Таким образом, целесообразно изучить возрастные особенности развития тонкой моторики рук:

**1-2 года.** Держит два предмета в одной руке; чертит карандашом, переворачивает страницы книги. Ставит друг на друга от 2 до 4 кубиков.

**2-3 года.** Открывает ящик и опрокидывает его содержимое. Играет с песком и глиной. Открывает крышки, использует ножницы, красит пальцем. Нанизывает бусы.

**3-4 года.** Держит карандаш пальцами, копирует формы несколькими чертами. Собирает и строит постройки из 9 кубиков.

**4-5 лет.** Рисует карандашами или цветными мелками. Строит постройки более чем из 9 кубиков. Складывает бумагу более чем 1 раз. Определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2 до 3 частей), шнурует ботинки.

Таким образом, развитие тонкой моторики рук проходит свой путь становления и достигает своей зрелости к моменту начала обучения в школе.

Формирование письменной речи тесно связано с развитием зрительно-моторной координацией, которая так же совершенствуется в процессе роста и развития ребенка:

**3-6 мес.** Направляет руки ко рту. Следит за движением рук, под контролем зрения и направляет руку к предмету и захватывает его.

**6-12 мес.** Развивается «единое» поле зрения и действия. Глаз направляет движения руки. Перекладывает предмет из одной руки в другую. Может положить ложку в чашку, кубики в коробку.

**1-2 года.** Чертит штрихи и «каракули». Держит чашку, поднимает ее и пьет. Помещает квадрат в квадратную прорезь, овал – в овальную. Повторяет изображения нескольких горизонтальных, вертикальных и округлых линий.

**2-3 года.** Может крутить пальцем диск телефона, рисует черточки, воспроизводит простые формы. Режет ножницами. Рисует по образцу крест.

**3-4 года.** Обводит по контурам, копирует крест, воспроизводит формы. Хватает катящийся к нему мяч.

**4-5 лет.** Раскрашивает простые формы. Копирует заглавные буквы. Рисует простой «дом» (квадрат и диагонали). Рисует человека, изображая от 2 до 3 частей его тела. Копирует звезду, квадрат. Дорисовывает три части в незавершенную картину.

**5-6 лет.** Аккуратно вырезает картинки. Пишет буквы и числа. Дорисовывает недостающие детали к картинке. Бьет молоточком по гвоздю. Воспроизводит геометрические фигуры по образцу.

Таким образом, в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

А.Н. Корневым обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным [32]:

1) осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;

2) полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

3) владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;

4) владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;

5) владение базовыми навыками каллиграфии, т.е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме.

Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания [32 ].

Как отмечают Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак, усвоение навыков письма учащимися характеризуется постепенным переключением их внимания с

простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо. Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадью. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки. На второй стадии при письме в сознании ученика на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план.

Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак указывают, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил. На стадии связного письма все внимание ученика сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдении правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ученик постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила. Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак считают, что именно теперь у ученика появляется возможность полностью сконцентрировать свое внимание на смысловой стороне записываемого текста[21].

Позднее Е.В. Гурьяновым были выделены 4 этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма) [23].

На этапе, названном ориентировочным и относящимся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и

формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения.

Аналитический этап – добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам. Необходимо отметить, что «в 7–8 лет обнаруживается дефицитарность центрального программирования тонких точностных движений рук. Мозговое обеспечение произвольных точностных движений интенсивно формируется к 9–10 годам» [66].

Как указывает А.Н. Гурьянов, одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает у их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента. Таким образом, мы можем убедиться в том, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза.

В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической.

Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического[23].

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка.

Таким образом, формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

### **1.3Этиология и патогенез нарушения письменной речи**

Вопрос об этиологии письменной речи рассматривается в трудах И.Н. Садовниковой, Л.С. Цветковой, Л.Г. Парамоновой, Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева и др.

Существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии. В работах И.Н. Садовниковой отмечается, что этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, ибо факторы, вызвавшие указанные расстройства, к моменту поступления ребенка в школу, могут отойти на второй план [57 ].

Среди причин, вызывающих дисграфию, выделяются:



- дисграфия, обусловленная вредными воздействиями или наследственной предрасположенностью задержка в формировании важных для письма функциональных систем;

- нарушения устной речи, трудности становления у ребенка функциональной асимметрии полушарий (латерализации);

- задержка в сознании ребенком схемы тела;

- дисграфия, как следствие нарушения восприятия пространства и времени, анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности.

С.С. Мнухин считал, что в подавляющем большинстве описанных им случаев нарушений чтения и письма наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности, алкоголизм, психопатии, эпилепсия родителей, тяжелые роды, родовые травмы. Автор отмечал, что нарушения письменной речи встречаются как у детей с нормальным интеллектом, так и у умственно отсталых [47].

М.Е. Хватцев рассматривал нарушения письменной речи как прямое отражение недостатков произношения. Наличие дислексий и дисграфий у детей в некоторых случаях после того, как дефекты в устной речи исправлены, М.Е. Хватцев объяснял большей стойкостью старых зрительных стереотипов звука, представленных в виде буквы. В последних же своих работах, посвященных дислексиям у детей, М.Е. Хватцев отразил более высокий и дифференцированный уровень современного состояния этого вопроса [73].

Р. Беккер и К.П. Совак в своей работе выделяли следующие наиболее существенные причины, лежащие в основе расстройств письменной речи самого разного генеза:

1) нарушения рецепторов, особенно зрения и слуха; 2) неблагоприятные условия окружающей среды;

3) нарушения интеллекта (олигофрения) и как следствие этого – нарушение способности к анализу и синтезу, необходимой для овладения чтением и письмом;

4) повреждения мозга, последствия травмы или очаговые поражения после овладения речью, значительно затрудняющие освоение чтения и письма;

5) нарушения моторики, например последствия детского церебрального паралича, проявляющиеся в нарушении моторики верхних конечностей;

6) негативная позиция в отношении школы и учителей, которая сопровождается затруднениями в овладении чтением и письмом;

7) общие длительные заболевания. Эти авторы указывали, что до определенного момента развития науки в качестве причины нарушений чтения и письма обязательно предполагали строго локализованное поражение мозга. Однако, со временем эти расстройства письменной речи стали считать следствием врожденного дефекта или аномалии развития [8].

Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи изложены А.Н. Корневым. В этиологии расстройств письма и чтения автор выделяет три группы явлений [32]:

Первую группу составляют конституциональные предпосылки, к которым автор относит индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей или у родственников психических заболеваний и нарушений письменной речи.

Вторую группу причин исследователь связывает с энцефалопатическими нарушениями, обусловленными вредными воздействиями в периоды пре-, пери- и постнатального развития. Автор указывает, что повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов, по его мнению, в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Характеризуя энцефалопатические расстройства, А.Н. Корнев выделяет четыре типа нарушения развития

нервной системы: гипоксический, токсический, инфекционный и механический. Ученый связывает задержку развития психических функций, неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций и парциальное недоразвитие ряда психических функций с патогенезом письменной речи. Автором оговаривается, что при энцефалопатических вариантах этиологии дисграфии доминируют проявления асинхронии и парциального недоразвития психических функций. В своей работе А.Н. Корнев пишет, что дизонтогенез такого рода сказывается на формировании сукцессивных функций, зрительно-моторной координации, пространственной ориентировки, внимания, памяти, речевых навыков и ряда других функций. В третью группу причин, обуславливающих возникновение дисграфии, автор относит неблагоприятные социальные и средовые факторы. К таким факторам автор относит[32]:

1) несоответствие методов и темпов обучения индивидуальным особенностям ребенка;

2) несоответствие времени начала обучения грамоте с фактической зрелостью ребенка;

3) несоответствие объема и уровня требований в отношении грамотности возможностям ребенка.

Е.А. Яструбинская пишет, что в основе возникновения стойких «нелепых», часто повторяющихся ошибок лежат не личностные особенности ребенка, а серьезные объективные причины [79].

Причины стойких нарушений письма:

1) Социально-экономического характера:

А) слабая готовность ребенка к школе;

Б) нерегулярность школьного обучения;

В) недостаточное внимание к развитию ребенка в семье;

Г) двуязычие в семье;

Д) неправильная речь окружающих, аграмматизмы;

Е) ослабленное семантическое здоровье;

И) неблагоприятная семейная обстановка;

2) Психофизического характера:

А) нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма;

Б) несформированность слухового внимания и памяти. Трудности во время переключения с одного вида деятельности на другой, дети с трудом удерживают в памяти ряд из 5-6 слов, трудности в воспроизведении предложения из 4-5 слов, практически недоступным является письмо по памяти. Ученики плохо воспринимают речь учителя, обращенную ко всему классу, сложную инструкцию;

В) несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти. Дети допускают большое количество ошибок при списывании, затрудняются при нахождении ошибок во время проверки своей письменной работы, не умеют пользоваться таблицами, плакатами, образцами, данными на доске или в учебнике. Большой вред на развитие зрительного анализатора оказывают компьютерные игры. Для чтения и письма губительно развитие бокового зрения, быстро устают глаза. Ребенок теряет слово, слог, строчку;

Г) недостаточность моторного развития;

Д) несформированность пространственного восприятия. Плохая ориентировка на собственном теле, в помещении, на листе бумаги. Ошибки на письме, смешение элементов некоторых букв (б-д, т-н, и-у потянул ветерок – попинул веперок);

Е) несформированность фонематического восприятия. Дети затрудняются в овладении слоговым и звукобуквенным анализом (пропуски букв: город – грод, недописывание букв и слогов, наращивание слов лишними буквами и слогами: глубокая – голобокая, перестановки букв или слогов внутри слова: иногда – игонда, глубокое искажение слова, слитное написание слов: он влез на дерево – онлезнадер, произвольное деление слов: вскочил на ветку – вско чилна ветку);

Ж) несформированность фонематического слуха. Трудности в различении звуков родного языка, на письме и при чтении это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости (бабушка - папушка), по акустико – артикуляторному сходству (сушка - суса), допускают ошибки при подборе проверочных слов (столб - столпик);

З) несформированность слухового восприятия. Дети не могут использовать заученное правило на письме;

И) при отставании в развитии лексико-грамматической стороны речи. Трудности в структурном построении предложения (Коля выпил из кувшин молока), не формируется умение пользоваться грамматическими связями слов в предложении (согласованием и управлением). Лексический запас очень беден и ограничен обиходно бытовыми рамками (стулья - стулы). Неумение правильно образовывать новые слова (ведерко – маленькое ведро). Трудности при образовании прилагательных от существительных даже при опоре на образец (мясной – мясной, кожаный - кожный).

Ни одна из причин не является решающей, но каждая имеет значение в совокупности.

Для компенсации выявленных нарушений нужны благоприятные внутренние и внешние условия, отмечает Е.А. Яструбинская [79].

Внутренние условия:

1. Высокое общее умственное развитие ребенка.
2. Высокий или нормальный уровень развития психофизических функций.
3. Хорошее состояние здоровья и высокая общая работоспособность.
4. Сбалансированность нервных процессов.
5. Нормальное развитие эмоционально-мотивационной сферы.

Внешние условия:

1. Хорошие социально-экономические условия.
2. Нормальный эмоциональный климат в семье.
3. Высокий уровень преподавание в школе.

4. Доброжелательное отношение учителя и сверстников.
5. Ранняя диагностика и выявление школьных трудностей.
6. Своевременная коррекционная работа.

Таким образом, к дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины. Но суть дисграфии всегда одна – стойкие частые нарушения процессов письма.

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин рассматриваемых нарушений чтения и письма являются трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсо-моторных органов). Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития. В случаях задержки процесса латерализации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднен корковый контроль за многими видами деятельности. Так, письмо правой рукой у ребенка-левши может страдать из-за снижения аналитико-синтетических способностей подчиненной гемисферы.

Дислексия и дисграфия могут быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, ибо важнейший фактор дислексии и дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности.

Исследования выявляют также у детей с нарушениями чтения и письма в значительном проценте случаев несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма.

Возможно сочетание дислексии и дисграфии с нарушением интеллекта, снижением слуха или зрения, двуязычием а семье, нерегулярностью

школьного обучения. Каждый подобный случай требует тщательной диагностики.

Таким образом, существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии, что говорит о сложности данной проблемы. Изучение этиологии нарушений письменной речи у определенного ребенка может быть затруднено тем, что к моменту начала школьного обучения вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми.

#### **1.4 Симптоматика и классификация дисграфии**

В отечественной логопедии существует несколько классификаций детской дисграфии, отражающих различное состояние науки на момент их разработки и свидетельствующих о разном понимании авторами механизмов данного расстройства (М.Е. Хватцев, 50-е годы XX века; О.А. Токарева, 60-е годы; Р.И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена, 70 – 80-е годы; А.Н. Корнев, 90-е годы).

Классификация дисграфии М.Е. Хватцева была создана с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма. Это была первая классификация нарушений письма, разработанная отечественными учеными. Характеризуя тот или иной вид дисграфии, автор рассматривал как психофизиологические механизмы нарушения, так и соответствующие им расстройства речевой функции и языковых операций процесса письма. М.Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии: 1) дисграфию на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха; 2) дисграфию на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме); 3) дисграфию на почве нарушения произносительного ритма; 4) оптическую дисграфию; 5) дисграфию при моторной и сенсорной афазии [74].

Классификация, разработанная М.Е. Хватцевым, в настоящее время не используется в практической деятельности логопеда. Но теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушения письма у детей.

Далее обратимся к классификации, которая была предложена О.А. Токаревой в конце 60-х – начале 70-х годов. Преимущественное нарушение того или иного анализатора, участвующего в процессе письма, позволило автору выделить соответствующие виды дисграфии: акустическую, оптическую, моторную [64]. Следует отметить, что классификация О.А. Токаревой рассматривает только сенсомоторный уровень организации письма. Современное же психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

В 70 – 80-х годах XX столетия сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена была разработана классификация дисграфии, отражающая данные современной теории логопедии. В ее создании принимали участие Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Г.А. Волкова, Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков и др. В основе данной классификации лежит несформированность определенных операций процесса письма. Всего было выделено пять видов нарушений письма [40]. Эта классификация получила широкое распространение в логопедической практике и применяется по сей день.

Основываясь на современных представлениях о сущности дисграфии, наиболее существенным критерием классификации дисграфии является несформированность той или иной психической функции, несформированность определенных операций процесса письма. С учетом



этого критерия сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена выделены следующие виды дисграфии:

*1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.*

Механизмом этого вида дисграфии является неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет слова так, как он их произносит. Данный вид дисграфии проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Этот вид дисграфии преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринолалии, сенсорной и сенсомоторной дислалии. В ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены.

*2. Акустическая дисграфия.*

Этот вид дисграфии проявляется в заменах букв, обозначающих фонетически близкие звуки, в нарушении обозначения мягкости согласных на письме. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще на письме смешиваются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие-аффрикаты и компоненты, а также гласные, даже находящиеся в ударном положении.

По мнению О.А. Токаревой, чаще всего механизм этого вида дисграфии связывают с неточностью слуховой дифференциации звуков [64]. Это обусловлено тем, что для выделения фонемы и правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация, чем для устной речи.

*3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.*

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

Несформированность анализа предложений на слова обнаруживается в слитном написании слов, особенно предлогов; в отдельном написании слов, особенно приставок и корней.

#### *4. Аграмматическая дисграфия.*

Этот вид дисграфии обусловлен информированностью лексико-грамматического строя речи (морфологических, синтаксических обобщений) и проявляется в аграмматизмах на письме. Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Чаще всего у детей с дисграфией обнаруживаются морфологические и морфосинтаксические аграмматизмы, нарушения согласования управления.

*5. Оптическая дисграфия* связана с недоразвитием зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Остановимся на данной классификации более подробно.

Первый вид дисграфии получил название артикуляторно-акустической. Этот вид нарушения письма во многом сходен с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи, или «косноязычием в письме». Механизмом этого вида нарушения является неправильное произношение звуков речи. Так как на начальных этапах овладения письмом ученик часто проговаривает слова, которые записывает, то опираясь на свое дефектное произношение, он фиксирует его и на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Этот вид дисграфии преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринопалии, сенсорной и сенсомоторной дислалии. Отмечается, что в ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после их устранения в устной речи. В данной случае, по мнению ученых, можно предположить, что

при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетических образов звуков. Правда, как отмечают сами специалисты, нарушения звукопроизношения не всегда отражаются на письме, особенно в тех случаях, когда слуховая дифференциация звуков хорошо сформирована, а замены звуков в устной речи обусловлены недостаточностью артикуляторной моторики.

Следующий вид – дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) – проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховой дифференциации твердых и мягких звуков, а также сложности их обозначения. Частыми являются замены гласных даже в ударном положении. Разработчиками классификации отмечается, что единого мнения о механизмах этого вида дисграфии не существует. Одни авторы (С. Борель-Мезонни, О.А. Токарева) считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков. Другие авторы (Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко) связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль. Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Р.Е. Левина и Л.Ф. Спинова связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операций выбора фонемы. Поскольку для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем, то при нарушении какого-либо звена этот процесс значительно затрудняется. Авторы

классификации указывают на то, что с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую и фонематическую.

Механизмом дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является нарушение анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. По мнению Р.И. Лалаевой, Л.С. Волковой, Л.Г. Парамоновой и др., недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее распространенными являются следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных; перестановки или добавление букв; пропуски, добавления, перестановки слогов. Несформированность анализа предложений на слова обнаруживается в слитном написании слов, особенно предлогов с другими словами, в отдельном написании слова, в отдельном написании приставки и корня слова.

Следующий вид – это аграмматическая дисграфия, которая обусловлена несформированностью лексико-грамматического строя речи. С.Б. Яковлевым выделены группы аграмматизмов, которые отмечаются на письме: 1) на уровне связного текста; 2) синтаксические (на уровне отдельного предложения); 3) морфологические (на уровне словоизменения и словообразования) [80].

Аграмматизмы проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий, в нарушении предложно-падежных конструкций, в нарушении согласования. Наблюдаются также трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в высказывании. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

Последний вид дисграфии, выделенный сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена, получил название оптического. Эта форма обусловлена несформированностью зрительного гнозиса, зрительного мнзиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. В письме она проявляется в виде замен графически сходных букв (состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве; включающих одинаковые элементы, но отличающихся дополнительными элементами), искажений в написании букв, в зеркальном написании. Оптическую дисграфию подразделяют на литеральную и вербальную. Литеральная дисграфия проявляется в трудностях воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии воспроизведение изолированных букв сохранено, однако при написании слов отмечаются искажения букв, замены и смещения графически сходных букв, контекстуальные влияния соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы.

Классификация кафедры удобна для организации коррекционного воздействия, позволяет ориентироваться в возможных механизмах и симптоматике дисграфии. Она направляет обследование ребенка на вычленение ведущего нарушения. Правда, сейчас все чаще и чаще встречаются дисграфии, проявления которых не всегда укладываются в рамки выделенных данной классификацией форм, и это несколько затрудняет работу логопеда. Возможно, в скором времени встанет необходимость в пересмотре классификации, предложенной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена.

А.Н. Корнев рассматривает дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризует возможные ее варианты, выделяя не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую) и метаязыковые (дисграфии

вследствие нарушений языкового анализа и синтеза; диспрактические (моторные) дисграфии) [32 ].

Дисфонологическими А.Н. Корнев называет дисграфии, одним из механизмов которых являются фонологические нарушения. Автор указывает, что наиболее неблагоприятны расстройства устной речи, которые препятствуют развитию дифференцированных фонематических представлений, дезорганизуют фонематическое восприятие, затрудняют овладение фонематическим анализом. Вариант дисфонологической дисграфии, при котором дефекты произношения отражаются на письме, получил название параличического. Как отмечает автор, у детей с параличическим вариантом дисграфии обычно имеются полиморфные нарушения звукопроизношения; наряду с заменами и смешением у них встречаются искажения и упрощения звуков. В ряде случаев трудности звукопроизношения приводят к нарушению слоговой структуры слов в виде пропусков и перестановок слогов. Часто замены и смешения касаются и тех звуков, которые ребенок правильно произносит. Изучая клиническую симптоматику этого вида дисграфии, Корнев приходит к выводу, что у большинства детей с данными нарушениями она представлена синдромом осложненного психического инфантилизма. Так, на фоне эмоциональной живости, лабильности и непосредственности обнаруживаются проявления церебрастении, повышенная отвлекаемость, слабость произвольной концентрации внимания и волевых процессов. Интеллектуальная сфера таких детей характеризуется отчетливо выраженной неравномерностью. Вербально-логические способности обычно существенно ниже невербальных. Из предпосылок интеллекта в наибольшей степени страдают: способность к воспроизведению ритмов, тонкая пальцевая моторика и сукцессивные функции[32].

Второй вариант дисфонологической дисграфии – фонематические дисграфии, при которых устная речь не нарушена, а в письменных работах отмечаются стойкие ошибки в виде смешения букв, соответствующих

оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуляторным признакам, а также в виде пропусков букв. Для детей характерна речевая продукция, сравнительно бедная по словарному составу, с упрощенной структурой фраз. Фонематическое восприятие нарушено сравнительно редко; фонематические представления всегда несовершенны; навыки же фонематического анализа обычно сформированы у этих детей слабо. Одновременное выполнение во время письма нескольких трудных для ребенка операций значительно снижает избирательность фонемно-графемного выбора. При этом каждая из них реализуется хуже, чем в случае изолированного выполнения. А.Н. Корнев отмечает, что клиническая симптоматика у большинства детей с такими нарушениями проявляется в низкой умственной работоспособности и трудности в концентрации и распределении внимания. Автор пишет, что при утомлении количество ошибок значительно возрастает. Вербально-логические способности страдают в значительно большей степени, чем невербальные. Из предпосылок интеллектам наиболее несовершенны сукцессивные функции, обеспечивающие различение, запоминание и воспроизведение временных последовательных стимулов, действий или символов.

К метаязыковой дисграфии ученый относит расстройства, которые в своей основе имеют нарушения операций, связанных с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы, то есть метаязыковых процессов. При дисграфиях, обусловленных нарушением языкового (метаязыкового) анализа и синтеза, у детей в письме появляются многочисленные пропуски букв (чаще гласных и реже – согласных) и перестановки букв и слогов. Нарушается деление текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения – на слова. В последнем случае часть слова пишется отдельно или два и более слов пишут слитно. В основе данного варианта дисграфии лежит несформированность навыка анализа и синтеза слов и предложений. А.Н. Корнев отмечает, что

освоение этого навыка зависит как от уровня языковой зрелости, так и от состояния предпосылок интеллекта и интеллектуальных способностей. По его мнению, дисграфия анализа и синтеза может наблюдаться не только у детей с нарушенным звукопроизношением, но и столь же часто у детей с чистой речью. У тех и у других в большинстве случаев клиническое исследование обнаруживает незрелость познавательных способностей, достигающую иногда степени пограничной умственной отсталости. Неполноценность предпосылок интеллекта проявляется у этих детей в нарушении произвольной концентрации и переключении внимания и в нарушении динамического праксиса[32].

Последняя форма дисграфии, выделенная автором, называется диспраксической. Основным ее проявлением является неспособность овладеть графическим образом букв. В письме при этом появляются ошибки в виде замен букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы, наблюдается недописывание элементов букв. Оптически сходные буквы смешиваются в письме сравнительно редко. Редко встречаются ошибки и в виде зеркального письма. У детей с подобным видом дисграфии крайне медленно вырабатывается стабильная двигательная формула буквы (кинема). При безотрывном письме качество букв резко ухудшается, теряются или «размываются» их дифференциальные признаки. Поэтому дети, чтобы писать по возможности разборчиво, каждую букву изображают отдельно. Во всех случаях отмечается крайне неровный, «корявый», нестабильный почерк. Буквы разного размера и разного наклона. При клиническом исследовании таких детей А.Н. Корневым выявляются нарушения пальцевого праксиса, затруднения динамической организации движений. В невербальные интеллектуальные способности детей в целом ниже вербальных[32].

Ученый считает, что описанные им виды дисграфии в чистом виде встречаются у детей редко, чаще они сочетаются. Он полагает, что чаще всего сочетаются дисграфии фонематическая и «анализа – синтеза».



Диспраксическая дисграфия представляет собой относительно редкое расстройство. Автор отмечает, что динамика нарушений во многом зависит от своевременности начала коррекции. Если коррекция начинается только после третьего класса, то дисграфия приобретает затяжной характер[32].

Мы рассмотрели несколько классификаций, разработанных логопедами. Существует еще один вариант, вызывающий интерес. Это классификация, созданная психопатологами и детскими психиатрами. Интерес психопатологов и психиатров к нарушениям развития школьных навыков обусловлен их значительным распространением, в том числе в сочетании с другими психопатологическими состояниями преимущественно пограничного уровня. Результаты изучения данной проблемы с данной точки зрения мы можем найти в работах В.В. Ковалева, А.Н. Голик, Л.Н. Винокурова, Л.О. Пережогина и многих других [20,51].

С точки зрения этих областей научных знаний, дисграфия рассматривается как одно из специфических расстройств развития учебных навыков и относится специалистами к специфическим расстройствам спеллингования. Они понимают дисграфию как специфическое расстройство письменной речи, проявляющееся в многочисленных типичных ошибках стойкого характера и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения навыками письма. По международной классификации болезней (10 пересмотра) это нарушение идет под кодом F-81.1.

Специалистами выделено 4 вида дисграфии:

- оптические дисграфии, проявляющиеся в трудностях письма букв и их отдельных элементов, близких или зеркальных по начертанию (оптическая литеральная дисграфия, оптическая «зеркальная» дисграфия), а также в нарушениях зрительной схемы слов, идентичных по контуру или пространственному последовательному изображению, - неспособность объединить данные буквы в слог, а слог – в слово (оптическая вербальная дисграфия, оптическая вербально-«зеркальная» дисграфия). Данные

нарушения, по мнению психопатологов, могут быть обусловлены в том числе и несформированностью межанализаторных связей: зрительных и кинестетических.

- Фонематические литеральные дисграфии, которые при сохранной остроте зрения обусловлены нарушениями в дифференциации оппозиционных фонем. Это проявляется в письменной речи преимущественно в пропусках, искажениях, заменах букв (гласных и согласных: мягких - твердых, звонких - глухих, свистящих - шипящих). Имеют место трудности членения слова на буквы, основанные на сложностях определения места звука в слове. Чаще всего прослеживается взаимосвязь между нарушениями функций фонематического восприятия и графического воспроизведения звука-буквы.

- Фонематические вербальные дисграфии, которые, как правило, сочетаются с фонематическими литеральными дисграфиями. Обусловлены они не только нарушениями фонематического восприятия и графического воспроизведения буквы, но и недоразвитием глобальных высших психических функций в раннем детском возрасте (речевой памяти и внимания к языковым явлениям). Фонематические вербальные дисграфии проявляются в пропусках, заменах, искажениях фрагментов слов (абрис слова – пропуски букв и их смещения), нарушениях словообразования и словоизменения – неправильное написание окончаний слов, персеверации, преодоление которых требует опоры на проговаривание. Вербальная дисграфия на уровне фразы проявляется в слитном написании предлогов с существительными, пропуске и перестановке слов во фразе, неточности списывания и повторного воспроизведения фразы, сочетается с трудностями осмысления написанного и неспособностью обобщить содержание написанного (фразы и текста). Письмо под диктовку затруднено, так как имеется тесная взаимосвязь с нарушением программирования фразы. Дети с такими нарушениями долго думают как написать первое слово и упускают всю продиктованную фразу.

- Орфографическая дисграфия, причины появления которой объясняются неспособностью детей усвоить большой объем учебного материала. Она проявляется в неспособности запомнить, логически употребить и проконтролировать на письме хорошо усвоенные и неоднократно повторяемые устно правила орфографии. Орфографические ошибки такого рода носят устойчивый однотипный характер. При этом выделяется тесная взаимосвязь графической агнозии со слуховой. О таких детях говорят: «Как слышат, так и пишут». Ошибки в написании морфем характерны для детей с нарушениями логико-пространственных представлений, мнестических процессов, внимания к языковым явлениям. При орфографической дисграфии следует исключить: вторичные нарушения письма, обусловленные интерференцией иностранного и родного языка, умственной отсталостью, снижением остроты слуха и зрения, социальной депривацией и педагогической запущенностью.

Разнообразие классификаций дисграфии указывает на сложность и многоаспектность изучения данного нарушения. Все существующие классификации позволяют ориентироваться в механизмах и симптоматике расстройства. А.Н. Корнев, рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя ее возможные виды, выделяет как соответствующие ошибки на письме, так и симптомы клинических расстройств, которые обуславливают и сопровождают тот или иной вариант нарушения письма. Сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена, рассматривая дисграфию с позиции психолингвистического подхода, отмечают что в основе нарушения письма лежит несформированность определенных операций процесса письма. А психопатологи понимают дисграфию как специфическое расстройство письменной речи, обусловленное несформированностью высших психических функций. Таким образом, при обследовании детей необходимо подбирать методики, позволяющие изучить все возможные механизмы нарушения письма,

которые лежат в основе выделяемых разными классификациями видов дисграфии[32].

Симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила.

Р.И Лалаева и Л.В. Венедиктова выделили следующие особенности ошибок при дисграфии: 1) стойкость и специфичность дисграфических ошибок позволяет отграничить их от ошибок роста, «физиологических ошибок»; 2) они связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, - дифференциации фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций; 3) ошибки при дисграфии наблюдаются в сильной фонетической позиции, в отличие от орфографических, которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции; 4) они наблюдаются у детей школьного возраста [40].

Традиционно логопеды выделяют следующие виды ошибок в письменных работах детей с дисграфией: 1) искажения буквенно-слоговой структуры слова (пропуски и перестановки букв и слогов); 2) смешения, замены, искажения букв на основе акустико-артикуляторного сходства соответствующих звуков или оптического сходства букв; 3) нарушения структуры предложения; 4) аграмматизм на письме.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева и Г.Р. Чиркина указывают, что у детей с дисграфией отмечаются как специфические дисграфические ошибки, так и характерные для всех детей, у которых еще недостаточно сформировались навыки правильного письма [68].

К специфическим дисграфическим ошибкам они относят: 1) специфические фонетические замены – ошибки, указывающие на недостаточность различения звуков, принадлежащих к одной группе или к разным группам, различающимся тонкими акустико-артикуляционными

признаками; 2) нарушения слоговой структуры слова – ошибки, свидетельствующие о недостаточной четкости звукового анализа, о неумении не только уточнять, но и выделять звуки и слова, но и устанавливать их последовательность; 3) грамматические ошибки – ошибки, которые указывают на незаконченность процесса формирования грамматически правильного оформления письменной речи – пропуск или неверное употребление предлогов, служебных слов, падежных окончаний, неверное согласование слов, ошибки в управлении. По мнению авторов, именно описанные выше категории специфических ошибок позволяют установить у ребенка дисграфию. Однако они также рассматривают и ошибки, сопутствующие дисграфии, к которым относят орфографические и графические. Под последними Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева и Г.Р. Чиркина понимают замены букв по графическому сходству и по графическому признаку.

И.Н. Садовникова наиболее подробно, по сравнению с другими авторами (Р.И. Лалаевой, А.Н. Корневым и др.) анализирует механизмы возникновения ошибок разных типов на письме школьников. Автор выделяет три группы специфических ошибок, применив принцип поуровневого анализа ошибок [57]. При этом она не соотносит их с какими-либо видами дисграфии. И.Н. Садовникова делает вывод, что ошибки на уровне буквы и слога могут быть обусловлены трудностями формирования фонематического (звукового) анализа; трудностями дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляторное сходство; кинетическим сходством в написании букв; явлениями прогрессивной и регрессивной ассимиляции, связанными со слабостью дифференцировочного торможения. Так, несформированность действий языкового анализа проявляется в письме в виде пропусков, перестановок, вставок букв или слогов. По акустико-артикуляторному сходству на письме обычно смешиваются парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие, аффрикаты. И.Н. Садовникова отмечает, что при смешении букв на письме

могут иметь место нестойкость соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом, или нечеткое различие звуков, имеющих акустико-артикуляторное сходство. При смешении букв по кинетическому сходству на письме заменяются буквы, имеющие тождественные графомоторные движения. «Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия «персеверации» (застревания на какой-либо букве, слоге, или повторение в слове), и «антиципации» (предвосхищения буквы или слога)» [57 ].

Ошибки на уровне слова, по мнению И.Н. Садовниковой, могут быть обусловлены затруднениями в вычленении из речевого потока речевых единиц и их элементов, грубыми нарушениями звукового анализа, трудностями анализа и синтеза частей слов. Проявляются такие ошибки в раздельном написании частей слова, в слитном написании смежных слов и в смещении границ слов.

Как указывает автор, ошибки на уровне предложения могут быть связаны с недостаточностью языковых обобщений, нарушениями согласования и управления. Проявляются нарушения письма в этом случае отсутствием обозначения границ предложения и ошибками изменения слов по категориям числа, рода, падежа, времени.

И.Н. Садовникова выделяет также ошибки, характеризующие эволюционную, или ложную дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. Такие ошибки, по мнению И.Н. Садовниковой, могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма. К этим ошибкам автор относит: 1) отсутствие обозначения границ предложений; 2) слитное написание слов; 3) нетвердое знание(забывание) букв, особенно прописных; 4) нехарактерные смешения; 5) зеркальная обращенность букв. Садовникова делает акцент на

то, что наличие таких ошибок не доказывает существования дисграфии, если они единичны и нестойки[57].

А.Н. Корнев выделяет среди дисграфических ошибок следующие: а) ошибки звуко-буквенной символизации (замены букв фонетически или графически близких); б) ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации); в) ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале его, отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов) [32 ].

В.М. Лыков отмечает, что признаки нарушений письма, которые в дальнейшем могут перейти в разряд дисграфических, у первоклассников нетрудно выявить уже в начале второго полугодия, когда на фоне всего успевающего класса у 2-3 учеников обнаруживаются явные отставания в письме и чтении. По мнению автора, «...обращают на себя внимание раздельное написание букв в слове, пропуски и перестановки букв, смешение оптически сходных букв, аграмматизм фразы (нарушение согласования и управления, неверное употребление предлогов и падежных окончаний), неумение писать под диктовку» [45].

Кроме речевой симптоматики дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

Таким образом, все существующие классификации позволяют ориентироваться в механизмах и симптоматике дисграфии, правда, с тех позиций, которые лежат в основе этой классификации. Симптомами

дисграфии считают специфические ошибки в письменных работах школьника, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила.



## Выводы по I главе

Изучив специальную педагогическую, психологическую, логопедическую, медицинскую научную литературу по данной теме, можно сделать вывод о том, что вопрос о формировании письменной речи у детей младшего школьного возраста интересует многих исследователей.

Под письмом понимается продуктивный вид речевой деятельности, при которой информация передается на расстоянии с помощью графических знаков.

Нарушение процесса письма в литературе принято называть дисграфией. Проблемой расстройств письма занимались такие ученые, как Б.Г. Ананьев, Ф. Бахманов, Ф. Варбург, Д. Гилншельвуд, Е. Иллинг, А. Куссмауль, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В. Морган, С.С. Мухин, О. Ортон, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев, Б. Эглер и др.

Дисграфия – нарушение процесса письма, проявляющиеся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма. Данное нарушение является препятствием для овладения учениками грамоты и грамматики языка.

Письмо является вторичной, так как ее формирование происходит после возникновения устной. Именно поэтому нами был изучен онтогенез речевой деятельности, предложенный А.А. Леонтьевым.

К дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины. Нарушения письма оказывает влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей так и в формировании ряда функций неречевого характера (процесса латерализации, пространственных и временных ориентировок, двигательных функций руки, слухо-моторных координации).

## **Глава 2. Изучение проблемы нарушений письма младших школьников с интеллектуальной недостаточностью**

### **2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с интеллектуальной недостаточностью**

Изучение особенностей детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью – одно из направлений специальной психологии, рассматривающее динамику познавательной деятельности и личности детей с нарушением интеллекта школьного возраста.

Нарушения интеллекта обычно выявляются и диагностируются рано, до года или в самые первые годы жизни ребенка, однако степень дефекта, его структура, темп и характер развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности.

Нарушение интеллекта у детей – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Таким образом, именно следующие признаки: стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение должны в первую очередь учитываться при диагностике детей [35].

Изучением клинико-психолого-педагогической характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта занимались Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Т.В. Егорова, Е.А. Екжанова, З.И. Калмыкова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский Н.Г. Поддубная, М.С. Певзнер, М.Г. Рейдибойм, Г.Г. Сухарева, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпина и др.

Причины, которые вызывают нарушение интеллекта, разнообразны, однако для данного нарушения остаются характерными определенные общие признаки. Вследствие раннего срока поражения центральной нервной системы и последующего прекращения заболевания, психическое развитие

происходит на дефектной основе. Несмотря на различный характер заболевания, вызвавшего поражение мозга, психическое развитие осуществляется в сходных условиях, поскольку поражение мозга произошло до развития речи и мышления.

Все этиологические факторы интеллектуальной недостаточности принято подразделять на эндогенно-наследственные и экзогенными (органическими и социально-средовыми) воздействиями:

Наследственные факторы, способствующие возникновению отсталости, неоднородны, так же как неоднородны клинические проявления заболеваний, которые ими обуславливаются. Установлена определенная закономерность, заключающаяся в том, что глубокие степени умственной отсталости чаще отмечаются при рецессивном типе наследования, в то время как при олигофрении с неглубоким дефектом решающую роль играют доминантные и полигенные наследственные факторы. Большинство аутосомно-рецессивных форм умственной отсталости представляет собой метаболические заболевания, в патогенезе которых главную роль играют нарушения обмена веществ (белкового, жирового, углеводного и др.).

К рецессивно наследуемым формам умственной отсталости относятся такие заболевания, как фенилкетонурия, галактоземия, гаргоилизм, синдром Корнелии де Ланге и др. При доминантном наследовании отмечается внутрисемейное сходство клинических проявлений заболевания. К наследуемым по доминантному типу относится ряд наследственно-семейных форм, например синдром Марфана и др.[ 46]

Другую группу этиологических факторов составляют экзогенные вредности, либо действующие на развивающийся плод через организм матери во время беременности, либо повреждающие головной мозг ребенка в первые годы постнатальной жизни. Определенное значение в генезе недоразвития мозга и врожденного слабоумия придается интранатальной гипоксии и родовой травме. К кислородному голоданию и нарушению развития плода могут вести тяжелые хронические заболевания матери во

время беременности, такие, как: сердечно-сосудистая недостаточность, болезнь крови, почек, эндокринопатии и др. Факторы, способствующие развитию асфиксии и родовой травмы многообразны: токсикозы и перенашивание беременности, неправильное положение и предлежание плода, клинически узкий таз, быстрые или затяжные роды, нарушение циркуляции крови в сосудах пуповины, аномальное строение плаценты, слабость родовой деятельности и др.

В числе патогенных факторов, которые могут вести к нарушениям развития мозга во внутриутробном периоде развития, важное место принадлежит инфекциям. Патогенное влияние инфекционных заболеваний матери на плод связано с возможностью проникновения микробов и вирусов через плаценту в кровяное русло плода. Наиболее опасными для плода считаются вирусные инфекции (коревая краснуха, грипп, инфекционный гепатит, листериоз, цитомегалия и др.), которые обладают избирательным нейротропным действием.

Согласно МКБ-10 нарушение интеллекта следует классифицировать[49]:

1) F.-70. Умственная отсталость легкой степени. Ориентировочный IQ составляет 50-69 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 9-12 лет). Вероятны некоторые трудности обучения в школе. Многие взрослые будут в состоянии работать, поддерживать нормальные социальные отношения и вносить вклад в общество.

2) F.-71. Умственная отсталость умеренная. Ориентировочный IQ колеблется от 35 до 49 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 6-9 лет). Вероятно заметное отставание в развитии с детства, но большинство может обучаться и достичь определенной степени независимости в самообслуживании, приобрести адекватные коммуникационные и учебные навыки. Взрослые будут нуждаться в разных видах поддержки в быту и на работе. Включена: умственная субнормальность средней тяжести

3) F.-72 Умственная отсталость тяжелая. Ориентировочный IQ колеблется от 20 до 34 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 3-6 лет). Вероятна необходимость постоянной поддержки. Включена: резко выраженная умственная субнормальность

4) F.-73 Умственная отсталость глубокая. Ориентировочный IQ ниже 20 (в зрелом возрасте умственное развитие ниже развития в трехлетнем возрасте). Результатом является тяжелое ограничение самообслуживания, коммуникабельности и подвижности, а также повышенная сексуальность. Включена: глубокая умственная субнормальность.

Общими чертами для всех детей с нарушением интеллекта помимо их позднего развития и снижения умственных способностей являются также нарушения всех сторон психики: моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций [10].

Интеллектуальная недостаточность влечет за собой изменение у ребенка различных сторон психической деятельности. Наблюдения и экспериментальные исследования дают материалы, позволяющие говорить о том, что одни психические процессы оказываются у него несформированными более резко, другие — остаются относительно сохранными. Этим в определенной мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные различия, обнаруживающиеся и в познавательной деятельности, и в личной сфере.

Структура психики ребенка с нарушением интеллекта чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений.

В работах Г.А. Бутко отмечается недоразвитие двигательной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Движения детей замедленны, неуклюжи, они плохо бегают, как правило, не умеют прыгать /

Французские исследователи М. Дюбост и К. Колер у данной категории детей отметили моторную недостаточность, которая у каждого ребенка проявляется по-разному. При этом двигательное недоразвитие обнаруживается в бедности, однообразности движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости, угловатости. У детей, имеющих грубые нарушения с преобладанием процесса возбуждения, наоборот, отмечается повышенная подвижность, но их движения нецеленаправленны и беспорядочны, они затрудняются производить последовательные, координированные действия, зачастую такой ребенок не может самостоятельно обслужить себя [14].

В специальной психологии особенности внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта рассмотрены в трудах И.В. Беляковой, С.Д. Забрамной, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейна.

Внимание детей с нарушенными функциями интеллекта всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Наблюдения за детьми с нарушением интеллекта в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий учащиеся активно включаются в учебный процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида посильной деятельности на другой.

В исследованиях И. В. Евтушенко, С. М. Миловской и Е. А. Медведевой отмечается, что у младших школьников с умственной отсталостью наблюдается замедленность темпа восприятия[7]. Для детей данной категории характерно поверхностное, глобальное восприятие, т.е. восприятие предметов в целом, они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения.

По мнению В.Г Петровой и И.В. Беляковой, для мышления учащихся с нарушением интеллекта характерны еще в большей степени те же черты, что и для сенсорной деятельности: беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений. Дети способны лишь к самым элементарным обобщениям. Они могут установить различия между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (одежда, животные и др.) [ 52] .

Наиболее заметны недостатки мышления младших школьников с нарушением интеллекта, проявляются при обучении грамоте или счету. Такие дети могут научиться чтению, однако, как правило, понимание текста невозможно. Ученики не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего предложения текста оказываются логически не связанными между собой. Допущенных ошибок дети не замечают, и, соответственно, не могут их исправить. Это говорит о неосознанном, механическом усвоении материала.

С возрастом и в результате обучения у детей накапливаются представления и элементарные понятия, но они мало связаны между собой. Их суждения очень бедны, не самостоятельны: они повторяют заимствованное от окружающих их людей без переработки на основе собственного опыта. Многие в их суждениях является простым подражанием.

В тесной связи с грубыми нарушением интеллекта находится глубокое недоразвитие речи ( А.Н. Леонтьев, А.Н. Гвоздев, Р.И. Лалиева, Р.Е. Левина, М.Р. Феофанов и др). Прежде всего, появление речи, как правило, сильно запаздывает. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. В младшем возрасте дети плохо, примитивно понимают чужую речь. Они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями. В дальнейшем понимание

обращенной речи, их пассивный словарь расширяется и обогащается, однако понимание остается ограниченным и связанным только с личным опытом ребенка. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые дети вкладывают вполне определенный смысл [10].

Особенности памяти детей с нарушением интеллекта отражены в работах Г.М. Дульнева, Л.В. Занкова, Д.Н. Исаева и др. Стоит отметить, что память детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта отличается малым объемом и значительным количеством искажений при воспроизведении материала. Логическая и механическая память находятся на одинаково низком уровне.

Все нарушения и дефекты, присущие детям с нарушенной функцией интеллекта, со всей полнотой и яркостью проявляются в их трудовой деятельности: часто они не могут изменить свою деятельность соответственно новой инструкции. Они предпочитают однообразное повторение одних и тех же заученных ими операций. Создается так называемый косный стереотип, который с трудом преодолевается в незнакомой обстановке.

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения.

## **2.2. Особенности устной и письменной речи младших школьников с нарушением интеллекта**

Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с нарушением интеллекта определяется, прежде всего, когнитивной



функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка.

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

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

В XIX в. такие ученые как Э. Сеген, А. Бине, Т. Симон обратили внимание на особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта и рассматривали их, как один из основных критериев аномалии умственного развития.

Среди отечественных ученых на данную проблему в своих исследованиях обращали внимание Т. А. Власова, Л. В. Занков, Т. М. Дульнев, М. С. Певзнер и другие также включали в характеристику ребёнка с нарушением интеллекта низкие вербальные возможности.

В работах А. К. Аксёновой и В. Г. Петрова было подробно описано речевое развитие младших школьников с нарушением интеллекта. Прежде чем обратиться к их исследованиям, охарактеризуем особенности онтогенеза речи детей, рассматриваемой категории, на более ранних этапах [4, 53].

На первом году жизни у ребенка с нарушением интеллекта наблюдается отсутствие или позднее появление лепета. Это обусловлено недоразвитием фонематического слуха, которое является следствием аномалии общего развития детей рассматриваемой категории.

Запоздание лепета, гуления, первых слов к концу первого, доречевого этапа, обеспечивает и задержку появления активной речи на втором этапе речевого онтогенеза – неполное понимание обращенной к ребенку речи и особенности самостоятельного пользования ею. У некоторых детей с нарушением интеллекта наблюдается отсутствие речи даже к 4–5 годам.

Снижение интенсивности развития фонематического восприятия или вовсе его отсутствие ведет к задержке овладением звукопроизношением и на третьем, уже дошкольном, этапе речевого онтогенеза. Недоразвитие познавательных интересов ребёнка с нарушением интеллекта, является причиной формирования неполных, а порой искаженных представлений об окружающем. Опыт такого дошкольника крайне беден и, как следствие, увеличение словарного запаса и развитие грамматического строя речи не происходит. Нарушение деятельности анализаторов и психических процессов, неразвитость фонематического слуха и другие причины приводят к неполноценности психофизиологической базы формирования речи. Это создаёт трудности при овладении детьми рассматриваемой категории всеми видами речевой деятельности, то есть не подготовленность к четвёртому этапу становлению речи.

У детей, имеющих нарушение интеллекта ко времени поступления в школу, т.е. к 7 годам, практика речевого общения занимает меньший отрезок времени – всего три-четыре года. При этом темп развития его речи все эти годы резко замедлен, а речевая активность достаточно мала. Разговорно-бытовая речь детей данной категории оказывается недостаточной, что затрудняет общение со взрослыми. Как правило, дети редко участвуют в беседах, на вопросы отвечают односложно и далеко не всегда правильно. Значительно осложненным оказывается также выполнение поручений и заданий [35].

При объяснении причин, обуславливающих замедленное формирование речи у детей с интеллектуальной недостаточностью, следует исходить, прежде всего, из характерного для них общего недоразвития всей

психики в целом, которое приводит к значительным изменениям и задержкам в умственном развитии [35].

Речь детей с интеллектуальной недостаточностью часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других – ускоренная. У детей с нарушением интеллекта наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным, нарушение процесса организации семантических полей. Они не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных, наречий, преобладают замены слов по семантическому сходству. Пассивный словарь шире активного, но он с трудом актуализируется; часто для его воспроизведения требуется наводящий вопрос; многие слова так и не становятся понятиями [39].

Несформированность грамматической стороны речи проявляется в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений, выявляются искажения в употреблении падежей, смешения предлогов, неправильные согласования существительного и числительного, существительного и прилагательного. Для высказываний детей характерны простые, нераспространенные предложения, часто структурно не оформленные, с пропусками главных членов. Увеличение длины предложения происходит за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союза «и».

Становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями. Дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической

помощи, протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями. Более легко дается детям пересказ, однако не без издержек: пропускаются важные части текста, упрощенно передается содержание, дети не понимают причинно-следственные, временные и пространственные связи.

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

Особое внимание следует обратить на особенности развития словаря у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. К особенностям словаря у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта относятся бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудность актуализации словаря, более значительное, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, а также несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантической поля [54].

Естественно, ограниченный словарный запас, затруднения в звуковом оформлении слов, диффузность семантических границ используемых лексем в начальный период овладения речью отражаются и на грамматических связях слов, на правильности использования формообразующих и словообразующих элементов языка.

Большинство авторов, изучавших лексику младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, подчеркивает и качественное своеобразие их словаря. Так, по данным В.Г. Петровой, дети не знают названий многих предметов, окружающих их (перчатки, будильник, кружка), особенно названий частей предметов (обложка, страница, рама и т.д.) [54]

В словаре детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта преобладают существительные с конкретным значением. Усвоение же слов абстрактного значения вызывают большие затруднения. У детей данной категории выявляется довольно значительная корреляция между характером выполнения заданий с конкретными и абстрактными словами и уровнем развития интеллекта. Так, повторение и узнавание простых слов конкретного значения у младших школьников с нарушением интеллекта, как и у их нормально развивающихся сверстников, не вызывает трудностей. В то же время абстрактный характер речевого материала оказывает большее, чем в норме, отрицательное влияние на процесс распознавания и воспроизведения слов детьми с ограниченными возможностями здоровья.

У многих детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта отсутствуют в речи слова обобщающего характера (мебель, овощи, обувь). Многочисленные ошибки наблюдаются в обозначении детенышей животных. В активном словаре детей отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных.

Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью редко употребляют слова, обозначающие признаки предмета. Они называют лишь основные цвета (красный, синий, зеленый), величину предметов (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусный). Противопоставления же по признакам длинный – короткий, толстый – тонкий, высокий – низкий в речи детей почти не встречаются.

По данным Н.В. Тарасенко, младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью чрезвычайно редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека [65].

Количество наречий в словаре у детей также весьма ограничено.

Очень часто встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантическому сходству, характерны замены слов с диффузным, расплывчатым значением (скачет,

ползет – идет, высокий, толстый – большой). Обозначая предметы, дети с ограниченными возможностями здоровья часто смешивают слова одного рода, вида.

Неточности в употреблении слов объясняются трудностями разграничения как самих предметов, так и их обозначений. Вследствие слабого процесса дифференцировочного торможения дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому они перцепируют прежде всего общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов.

Своеобразие словарного запаса у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта сказывается и в том, что большая часть слов, известных учащимся коррекционной школы, составляет пассивный словарь, который очень медленно переходит в активный. Такой разрыв сохраняется достаточно долго. Пассивный словарь актуализируется с большим трудом: часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос. Трудности актуализации связаны, с одной стороны, со склонностью детей к охранительному торможению, с другой – с замедленным формированием семантический полей.

Исследование семантических полей у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, проведенное А.Р. Лурией и О.С. Виноградовой, показало их недостаточную сформированность. У детей данной категории исследовались вербальные ассоциации. Известно, что в норме выбор слова-реакции осуществляется на основе смысловых ассоциаций, т.е. по смысловому сходству (высокий – низкий, яблоко – груша). У детей актуализируется часто случайные, иногда звуковые ассоциации (врач–грач), что свидетельствует о недостаточной сформированности семантических полей.

Следующей особенностью лексики детей с нарушением интеллекта является замедленный темп развития значения слова и качественное своеобразие его структуры. Первоначально слово имеет лишь предметную

соотнесенность, являясь конкретным наименованием предмета. По мере развития познавательной деятельности и речи слово начинает обобщать предметы, признаки, действия, относя их к определенной категории. Из простого наименования предмета слово трансформируется в слово-обобщение, которое постепенно становится истинным понятием, представляющим наиболее существенных признаков данного предмета, явления.

Таким образом, лексико-семантические нарушения у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью состоят в том, что дети не знают значения многих слов, заменяют значение одного слова значением другого, совпадающего с ним по звучанию, смешивают семантику исходного слова с лексическим значением других слов, находящихся с ним в отношениях синонимической зависимости. Иногда школьники вычленяют в слове лишь конкретное значение, не понимая истинного смысла. У таких детей крайне ограничены семантические представления, недостаточны языковые абстракции и обобщения. Речевые нарушения являются очень распространенными и имеют стойкий системный характер, т.е. у таких детей страдает речь как целостная функциональная система, требующая настойчивых и длительных специально разработанных коррекционной педагогикой приёмов обучения.

Недостаточная сформированность устной речи ведет к нарушениям письменной речи.

В работах М.Ф. Гнездилова и В.Г. Петровой отмечается, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятие и понимание речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении [18, 53 ].

Сложные функции устной и письменной речи у детей с нарушением интеллекта развиваются в условиях сниженной познавательной активности и при недоразвитии таких процессов как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Проявляется это в запоздалом развитии речи, в безразличии к своим особенностям произношения, в отсутствии внимания к звуковой стороне речи, а позже в нарушениях письма.

Выявлено, что учащиеся младших классов с интеллектуальной недостаточностью не в состоянии сравнивать звуковой состав слов, подбирать слова на заданные звуки, дети данной категории не замечают допущенных при письме ошибок. Ребенок с нарушением интеллекта даже после продолжительного обучения склонен обращать внимание только на предметное значение слова, а не на его звуковое оформление. Такое состояние познавательной деятельности в речевой сфере приводит к тому, что ученик испытывает трудности в овладении письмом. Недоразвитие представлений о звуковом составе слова задерживает формирование фонетически четкой устной речи и письма. Отставание в развитии фонематического восприятия рассматривается как результат неполноценности аналитико-синтетических процессов, наряду с отставанием других высших психических функций.

В работах В.В. Воронковой, В.А. Ковшикова, М.С. Певзнер отражено, что ошибки письма у детей с нарушением интеллекта связано с нарушениями мотивационной деятельности и такими конкретными причинами[10]:

- неполноценностью зрительно-гностических функций;
- недостаточностью оптико-пространственной дифференциации в предметных изображениях;
- нечеткостью зрительных образов букв;
- нарушениями оптико-пространственных ориентировок в буквах;
- неполноценностью анализа пространственных отношений;



- несформированностью ориентировки в сторонах собственного тела;
- несформированностью моторных функций руки.

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

Изучением нарушений письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта занимались И.М. Плоткина и Е.Ф. Собонович [54; 63].

Исследуя дисграфию у детей с нарушением интеллекта, объясняют это расстройство нарушением структуры основных операций, лежащих в основе письма, недостаточностью развития слухового контроля речи при фонемном распознавании звукового состава слова (как во внешнем, так и во внутреннем плане), особенностями зрительного и кинестетического контроля в процессе записи слов и предложений. Эти нарушения, по мнению данных авторов, обусловлены особенностями организации психической деятельности ребенка во время письма: трудностью координации всех операций письма и задач, стоящих перед пишущим, трудностью распределения внимания между ними, невозможностью их синхронного выполнения и переключения с одной операции на другую.

Г.А. Игоница, при изучении нарушения процесса письма, обусловленного нарушениями анализа и синтеза структуры слова, механизмы нарушения связывает нарушением ряда психических процессов у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью (речеслухового внимания, речеслуховой памяти, некоторых операций языкового мышления), которые формируют функцию рядообразования в письме [26].

Г.А. Игонина, И.М. Плоткина впервые используют психолингвистический подход. Изучая механизмы нарушения письма, обусловленные нарушением анализа и синтеза структуры слова, исследователи приходят к выводу, что на ошибки помимо нарушенных психических процессов оказывают влияние и лингвистические факторы: частность употребления слова, звуко-слоговая структура слова, длина звукового ряда, сложность слоговых конструкций.

Таким образом, механизмы дисграфии, обусловленной нарушением анализа и синтеза структуры слова у детей с интеллектуальной недостаточностью исследователи связывают с лингвистическими факторами.

Комплексное изучение нарушений письма на вербальном и невербальном уровнях у детей младшего школьного возраста, проведенное Н.А. Щуренковой, выявило, что ошибки при письме у детей зависят от состояния и степени сформированности как устной речи, так и ряда неречевых функций, необходимых для осуществления процесса письма. Для определения направлений совершенствования логопедической работы автор рекомендует исходить из двух взаимно связанных позиций: выявления и анализа трудностей при осуществлении различных видов письма и последовательности развития психических функций (речевых, гностических, моторных), сформированность которых является необходимым условием для успешного овладения письмом [71].

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у детей с нарушением интеллекта в анализе морфологической структуры слова и предложения, звуковой структуре слов. Нечеткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Смутные представления о морфологической структуре слова на письме обуславливают множество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения обнаруживается в пропуске слов, их слитном написании, отдельном написании слова.

Таким образом, среди особенностей речевого развития младших школьников с нарушением интеллекта возможно выделить следующие: нарушения фонетической стороны речи; недостатки в лексике; особенности овладения синтаксической стороной речи; состояние связной речи; использование речи, как регулятора поведения; особенности письменной речи.

### **2.3. Значение психолого-педагогического сопровождения в преодолении дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Дисграфия является распространенным явлением у детей младшего школьного возраста. В современной отечественной логопедии раскрыты вопросы симптоматики, механизмов, структуры нарушений письма, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии.

Актуальность проблемы коррекции нарушений письменной речи у младших школьников возрастает в связи с тем, что в последние годы увеличивается число учащихся с отклонениями в развитии, в том числе с нарушением интеллекта. Значительная часть таких детей, не справляется с темпами освоения материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения, испытывает трудности социальной адаптации и при обучении в школе, что говорит о необходимости психолого-педагогического сопровождения.

Особенности психолого-педагогического сопровождения школьников с интеллектуальной недостаточностью наиболее полно описаны в работах И.М. Бгажноковой, Г.П. Бертынь, Т.Н. Головиной, С.Д. Забрамной, В.И.

Лубовского, Ю.Т. Матасова, Г.А. Мишиной, Ю.А. Разенковой В.Г. Петровой, Б.И. Пинского, С.Я. Рубинштейна и др.

Под психолого-педагогическим сопровождением понимают профессиональную деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде. Ребенок, приходя в школу и погружаясь в школьную среду, решает свои определенные задачи, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, социализации, образования и др. Сопровождающая работа находящихся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития. В частности, психолог, сопровождая вместе с педагогом ребенка в процессе школьного обучения, может, с одной стороны, помочь ему максимально использовать предоставленные возможности для образования или развития, а с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности к заданным условиям школьной жизнедеятельности [72].

Л.М. Шипицина под сопровождением понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений процесса письма у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями может быть ориентирована на индивидуально-психологические особенности ребенка и построена с их учетом – это одно из ведущих направлений в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушением интеллекта. Решение данной проблемы обеспечивает подготовку школьников к успешной социальной адаптации в обществе.

В специальном (коррекционном) образовательном учреждении осуществляется формирование службы сопровождения, в задачу которой входит не только помощь в преодолении трудностей в обучении, но и работа по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, по организации и обеспечению условий для коррекции и развития личности, по защите прав

воспитанников, а также дальнейшей успешной адаптации и социализации в обществе.

Л.М. Шипицина определяет базовые принципы качества сопровождения[55]:

- а) Рекомендательный характер;
- б) Приоритет интересов ребенка,
- в) Непрерывность сопровождения;
- г) Комплексный подход (мультидисциплинарность сопровождения);
- д) Стремление к автономизации.

Далее остановимся на каждом принципе более подробно.

**Рекомендательный характер.** Все решения центра сопровождения могут носить только рекомендательный характер, ответственность за решение проблемы остается за ребенком, его родителями или лицами их заменяющими, педагогами, близким окружением. Приоритет полномочий решения проблемы определяется в следующей последовательности: ребенок и его родители; педагоги; окружение.

**Приоритет интересов ребенка.** Данный принцип раскрывает, то что ребенку тяжело решать проблемы из-за своего бедного социального опыта, а специалисты службы сопровождения призваны решать каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка.

**Непрерывность сопровождения.** Ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден. Так же этот принцип означает, что дети, находящиеся под постоянным воздействием неблагоприятных факторов риска, будут обеспечены сопровождением в течение всего периода их становления.

**Комплексный подход (мультидисциплинарность сопровождения).** Принцип требует согласованной работы «команды» специалистов,

проповедующих единые ценности, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов.

**Стремление к автономизации.** Один из самых сложно реализуемых принципов. С одной стороны, автономность центра выступает гарантом защиты от административного давления со стороны руководства школы или педагогов школы на те или иные рекомендации центра.

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, защитно-правовой, реабилитационной и оздоровительной работы с детьми, а именно комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации несовершеннолетних [55].

Целью воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта в специальных (коррекционных) учреждениях является приобретение практических знаний, умений, навыков, воспитанности такого уровня, который позволил бы им адаптироваться к предстоящей самостоятельной жизни, к социальным нормам, действующим в обществе.

Создание оптимальных условий для успешной коррекции нарушений в развитии, обучения, воспитания психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, их социально-трудовой адаптации в общество относится к числу важнейших задач специального образования.

Л.С. Выготский писал, что при нарушении умственного развития главным и ведущим неблагоприятными факторами оказывается слабая любознательность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка. Это внутренние биологические признаки нарушения интеллекта[15].

Характерной особенностью дефекта при нарушении интеллекта является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (восприятия, мышления, памяти, воображения, речи, внимания).

Страдает эмоционально-волевая сфера, моторика и развитие личности в целом.

Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта предполагает воздействие на все психические процессы, сглаживая, выравнивая их, решая, таким образом, образовательные, воспитательные, коррекционные и социально-правовые задачи школьного обучения.

Основная задача обучения для детей с нарушением интеллекта – обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития, организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и обучении, с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

В процессе психолого-педагогического сопровождения дети с нарушением интеллекта, получают от всех специалистов сопровождения необходимую помощь в преодолении дисграфии. Например, на занятиях логопеда ребенок знакомится с какой-либо лексической темой, далее эта тема закрепляется на уроках русского языка, литературного чтения. Исходя из этого, нами было разработано календарно-тематическое планирование логопедических занятий, в котором отражены темы занятий на каждой учебной неделе, задачи, а так же планируемая словарная работа для коррекционной работы.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, а выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания.

## Выводы по 2 главе

Решая задачи нашего исследования, нами была проанализирована клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Под нарушением интеллекта понимается стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга.

Данной проблемой занимались следующие авторы занимались Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Т.В. Егорова, Е.А. Екжанова, З.И. Калмыкова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский Н.Г. Поддубная, М.С. Певзнер, М.Г. Рейдибойм, Г.Г. Сухарева и др.

У детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормальным развитием. При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому. Так же у детей данной категории отмечается своеобразие формирования устной и письменной речи.

Среди детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта достаточно часто встречаются дети с дисграфией, поэтому следует говорить о значении психолого-педагогического сопровождения в преодолении нарушений письменной речи. Только в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенок с нарушением интеллекта сможет получить необходимую помощь от всех специалистов службы сопровождения в преодолении дисграфии.



### **Глава 3. Содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью**

#### **3.1. Изучение письменной речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью**

Актуальность нарушений процесса письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта позволяет определить основные направления констатирующего эксперимента.

Диагностика нарушенного развития на современном этапе должна строиться с опорой на ряд принципов, ранее описанных в трудах ведущих специалистов (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная).

*Принцип комплексного изучения* детей обязывает учитывать при коллегиальном обсуждении данные, полученные при обследовании ребенка всеми необходимыми специалистами: врачами, психологами, специальными педагогами. Он позволяет вскрыть глубокие внутренние причины и механизмы возникновения того или иного отклонения. При расхождении мнений назначается повторное обследование. В любом случае при вынесении заключения на первое место ставится учет интересов ребенка.

*Принцип всестороннего, системного и целостного изучения* предусматривает, что психическое развитие ребенка не складывается из простой суммы отдельных изолированных способностей, поэтому нельзя делать заключение только на основании исследования состояния восприятия, памяти, других психических функций ребенка. Согласно данному принципу, необходимо установление взаимосвязи и взаимозависимости между отдельными проявлениями нарушений развития и первичными нарушениями; иерархии обнаруженных недостатков или отклонений в развитии; соотношения первичных и вторичных отклонений.

*Принцип динамического изучения*, самый специфический в отечественной специальной психологии и педагогике, опирается на концепцию Л.С. Выготского о двух уровнях умственного развития ребенка - актуальном и потенциальном. Он обуславливает требование об учете в процессе обследования и при оценке результатов выполнения заданий не только того, что ребенок знает и может выполнить в момент исследования, но и его возможностей в обучении, т.е. «зоны ближайшего развития».

*Принцип качественно-количественного подхода* предусматривает при оценке выполненного задания учет не только и не столько конечного результата, но и способа действий рациональности выбранных решений, логической последовательности операций, настойчивости ребенка в достижении цели и т.д. Качественный анализ не противопоставляется учету количественных данных, но дополняет, уточняет и обогащает их.

*Принцип индивидуального подхода* к ребенку в процессе обследования требует, во-первых, максимальной индивидуализации используемых методов и материалов с учетом возрастных и характерологических особенностей детей; во-вторых, специальной организации позитивной направленности ребенка на контакт со специалистом.

*Принцип единства диагностической и коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии*, то есть задачи коррекционно-педагогической работы могут быть решены только на основе диагностики, определения прогнозов психического развития и оценки потенциальных возможностей ребенка.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушением интеллекта) № 57 г. Челябинска», которая проводилась с ноября по декабрь 2015г.

Исследование проходило в два этапа:

На первом этапе нами было изучено состояние словарного запаса у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, с использованием методики исследования словарного запаса Л.Г. Парамоновой [50].

Исследование словарного запаса происходило в четыре этапа:

I этап . Называние предметов, относящихся к различным тематическим группам.

II этап. Подбор обобщающих названий для группы однородных слов.

III этап. Подбор глаголов к существительным для проверки наличия в активе глагольной лексики.

IV этап. Выяснение запаса у ребёнка имён прилагательных предлагаются следующие задания.

Задания к каждому этапу представлены в приложении 1.

Результаты оценивались по пятибалльной шкале:

5 баллов– упражнение выполнено правильно, объем словаря соответствует возрасту.

4 балла– ребенок справляется с заданием, при допуске ошибок сам себя исправляет.

3 балла– наблюдаются затруднения в подборе слов (обобщающих слов, антонимов, синонимов).

2 балла – наблюдаются затруднения в подборе слов (обобщающих слов, антонимов, синонимов), при помощи педагога не исправляют своих ошибок

1 балл– задание не принято, упражнение не выполнено, от помощи педагога отказываются или она им не помогает.

Максимальное количество баллов – 20.

Обработка результатов:

Высокий уровень – 20 баллов

Выше среднего уровень – 18 – 16 баллов

Средний уровень – 10–15 баллов

Ниже среднего уровень – 10–5 баллов

Низкий уровень – ниже 5 баллов.

На втором этапе нами исследовались навыки письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. В исследовании была проведена диагностика уровня сформированности процесса письма у младших школьников, с выявлением у них (дисграфических) ошибок письма, степени овладения графо-моторными навыками, степени сформированности фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. В основу нашей работы. За основу была взята методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, но была адаптирована под младших школьников с нарушением интеллекта, с опорой на диагностический инструментарий Р.И. Лалаевой [40, 67].

Из данной методики нами были взяты только две серии.

### **Первая серия.**

Цель: изучение навыков языкового анализа.

Инструкция: отвечай на мои вопросы (приложение 2).

Критерии оценки:

3 балла – правильный ответ;

2 балла – самокоррекция;

1 балл – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0 баллов – неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Можно отдельно проанализировать результаты выполнения первых пяти проб, позволяющих судить о сформированности языкового анализа, и последних пяти проб, проверяющих звуковой анализ.

Максимальная оценка за серию — 30 баллов.

Обработка результатов:

Высокий уровень – 30 баллов

Выше среднего уровень – 28 – 26 баллов

Средний уровень – 20–25 баллов

Ниже среднего уровень – 20–15 баллов

Низкий уровень – ниже 15 баллов.

## **Вторая серия.**

Цель: изучение навыков письма.

Оборудование: тексты для списывания и диктанта (приложение 3).

Инструкция для диктанта: «Я буду диктовать, а ты пиши».

Инструкция для списывания: «Спиши, пожалуйста, текст»

Критерии оценки:

В качестве оценки ошибок мы опирались на специфические дисграфические ошибки, выделенные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [68]

Обработка результатов:

Высокий уровень – в письменных работах отсутствуют орфографические и дисграфические ошибки.

Выше среднего уровень – в письменных работах 1–2 орфографические ошибки, дисграфические ошибки отсутствуют.

Средний уровень – диктантах 3–5 орфографических ошибок, встречаются единичные дисграфические ошибки (ошибки, связанные с несформированностью навыков звуко-буквенного анализа: пропуски, вставки; замена букв, схожих по написанию; грамматические ошибки, слитное написание предлогов).

Ниже среднего – 6 – 8 орфографических ошибок, устойчивые дисграфические ошибки смешанного типа (оптические, кинетические; ошибки, связанные с нарушением фонематического слуха: замены, смешения букв, искажения слов).

Низкий уровень – большее 8 орфографических и дисграфических ошибок.

Все результаты исследования регистрировались в бланке (Приложение 4).

В исследовании приняли участие учащиеся 3-го класса (таблица 1).

Список детей, участвующих в исследовании

№ п/п	Ф.И. ребенка	Возраст	Диагноз
1	Коля У.	9 лет 10 месяцев	F. – 70.0
2	Маша П.	10 лет 1 месяц	F. – 70.9
3	Катя С.	9 лет 6 месяцев	F. – 70.9
4	Слава Б.	9 лет 11 месяцев	F. – 70.9
5	Даша Д.	9 лет 8 месяцев	F. – 70.9
6	Максим К.	9 лет 11 месяцев	F. – 70.9
7	Лиза А.	10 лет 3 месяца	F.– 70.9
8	Данил Б.	10 лет 5 месяцев	F.–70.9

Перед началом обследования навыков письма детям была предложена первая серия заданий.

Дети низкие результаты. Коля У. во время выполнения заданий постоянно отвлекался, на поставленный вопрос отвечал простыми предложениями. Ребенок без проблем смог посчитать количество слов в предложении, но определить второе слово без помощи педагога не смог. С определением количества слогов и звуков в словах у Коли так же возникли проблемы. Следует отметить, что ребенок справился с определением первого звука в слове, но определение звука в середине слова ребенку далось с трудом. Данное выполнение задания соответствует уровню ниже среднего.

Маша П. во время проведения исследования не могла сосредоточиться на задании, инструкцию приняла не с первого раза. У Маши возникли трудности с определением количества слов в предложении, а так же девочка не смогла определить второе слово в предложении даже после помощи взрослого. От выполнения следующих заданий девочка отказалась, что соответствует низкому уровню сформированности языкового анализа.

Катя С. приняла инструкцию, с предложенным заданием по определению количества слов в предложении девочка самостоятельно справиться не смогла, но после помощи взрослого данное задание было

выполнено. По определению второго слова в предложении у Кати возникли трудности, и даже после помощи задание не было выполнено. Следующие задания по определению количества слогов в слове и определение положения звука в слове вызвали значительные трудности, помощь взрослого не приняла, задание не было выполнено, что соответствует низкому уровню сформированности языкового анализа.

Слава Б. справился с заданием по определению количества слов в предложении, без труда нашел второе слово в предложении. С определением количества слогов в односложных словах, но многосложные слова вызвали трудности, так же как и определение количества звуков в словах. Данное выполнение задания соответствует уровню ниже среднего.

Даша Д., Максим К. и Данил Б. испытывали трудности в определении количества слов в предложении. Дети справиться самостоятельно с заданием не смогли, но после помощи взрослого данное задание было выполнено. Следующие задания по определению количества слогов в слове и определение положения звука в слове вызвали значительные трудности, помощь взрослого дети не приняли, задание не было выполнено, что соответствует низкому уровню сформированности языкового анализа.

Лиза А. без проблем смогла посчитать количество слов в предложении, но определить второе слово без помощи педагога не сумела. С определением количества слогов в односложных словах девочка справилась без видимых проблем. С определением количества слогов в многосложных словах и звуков в словах у Лизы так же возникли проблемы. Следует отметить, что девочка справилась с определением первого звука в слове, но определение звука в середине слова ребенку далось с трудом. Данное выполнение задания соответствует уровню ниже среднего. Результаты диагностики уровня сформированности языкового анализа представлены в приложении 4, а так же на рисунке 1.

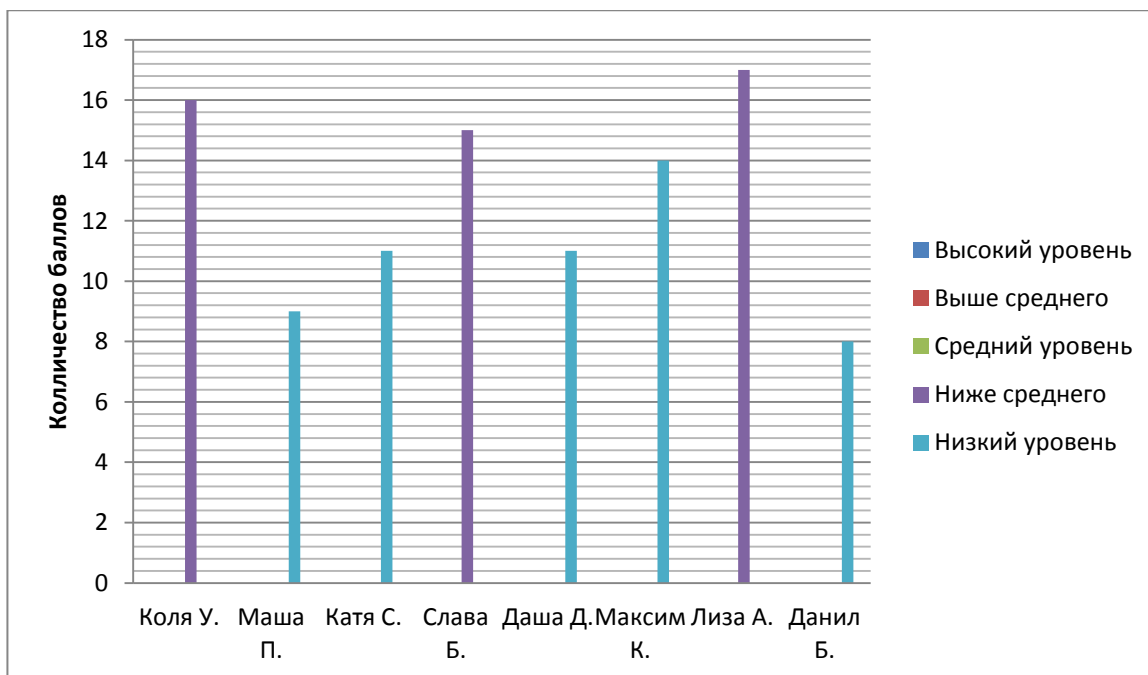


Рис. 1 Результаты диагностики уровня сформированности языкового анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Таким образом, у детей младшего школьного возраста уровень сформированности языкового анализа преимущественно на низком уровне. У 37,5% (Коля У., Слава Б., Лиза А.) уровень сформированности языкового анализа ниже среднего, у 62,5% детей – низкий уровень.

Далее детям было предложено выполнить письменные работы. Проанализировав работы, было выявлено, что при выполнении диктанта Слава Б. допустил 4 орфографических ошибок, встречаются единичные дисграфические ошибки (замена букв, схожих по написанию; слитное написание предлогов). При выполнении списывания у Славы наблюдается снижение дисграфических ошибок и орфографических (2 орфографические ошибки). Данное выполнение задания соответствует среднему уровню.

Коля У. справился с диктантом на более низком уровне, в его работе встречаются как орфографические (6 ошибок), так и дисграфические ошибки (искажения и пропуски слов). При проверке работы по списыванию так же наблюдались орфографические ошибки (5 ошибок) и дисграфические (пропуски слов, искажения слов, пропуски букв и др). Данное выполнение письменных работ соответствует уровню ниже среднего.



В работах Маши П. и Кати С. наблюдалось большое количество орфографических ошибок и дисграфических (пропуски целых слов, пропуски букв). В работах Маши присутствовали такие дисграфические ошибки, как слитное написание целых слов. Данное выполнение задания соответствует низкому уровню.

Лиза А. при выполнении письменных работ допустила минимальное количество орфографических ошибок (2 ошибки), но в ее работах прослеживаются дисграфические ошибки (пропуски букв, а так же замена букв, схожих по написанию) данное выполнение задания соответствует среднему уровню.

В работах Даши Д. прослеживаются как орфографические (6 ошибок) так и дисграфические ошибки (пропуски слов, искажения слов, пропуски букв и др). Данное выполнение письменных работ соответствует уровню ниже среднего.

Данил Б. и Максим К. с письменными работами справились на низком уровне, так как в их работах большое количество орфографических ошибок и дисграфических.

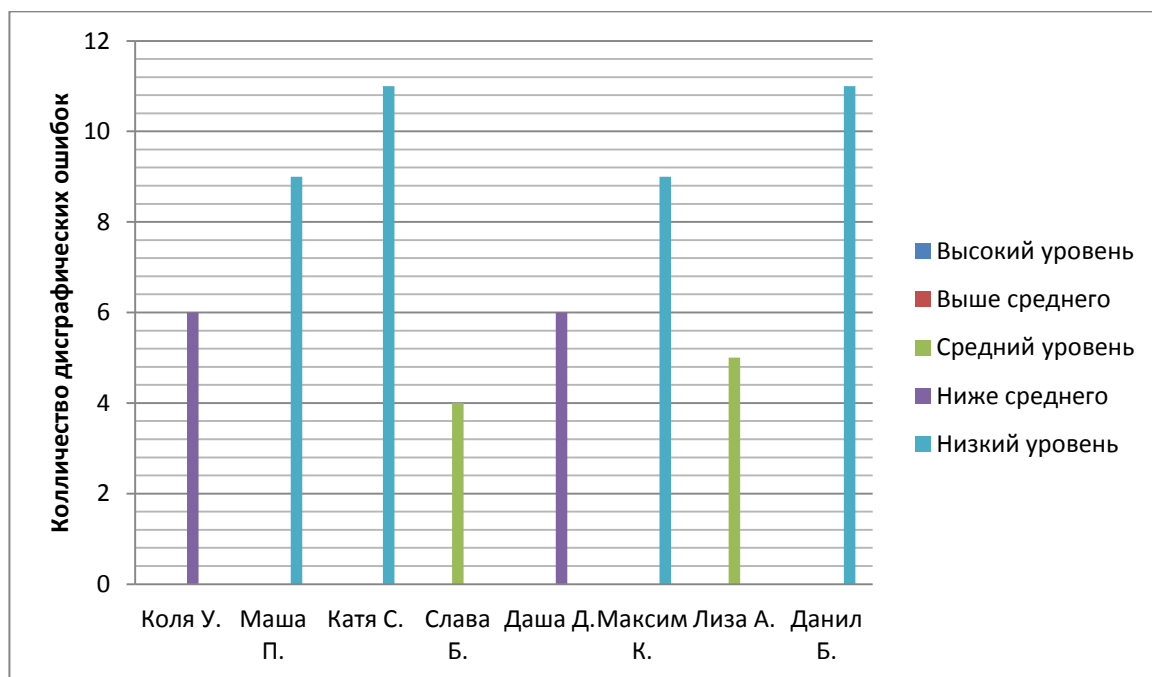


Рис. 2 Результаты диагностики навыка письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Таким образом, обследуемая нами группа оказалась не однородной, у 25% (Слава Б. и Лиза А.) детей навыки письма на среднем уровне, у 25% (Коля У. и Даша Д.) – ниже среднего, и у 50% детей низкий уровень сформированности навыка письма.

Далее в индивидуальной форме детям было предложено ответить на вопросы по методике Л.Г. Парамоновой.

По данным проведенного нами исследования испытуемый группы детей выявились нарушения лексики, которые проявляются в бедности словарного запаса, неточности употребления слов, трудности актуализации словаря, несформированности структуры значения слова. Наблюдались ошибки в определении глагольной лексики, а так же в использовании имён прилагательных. Особую трудность у испытуемой группы вызвало название обобщающих названий групп слов, а также название предметов, относящихся к различным тематическим группам.

Связные высказывания мало развернуты, фрагментарны; нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями. В процессе связного высказывания дети с нарушением интеллекта нуждались в систематической помощи со стороны педагога: в виде вопросов, подсказки, стимуляции высказываний.

Коля У. с заданием справился на уровне ниже среднего, мальчик смог назвать диких животных, домашних животных назвал конкретно тех, которые живут в доме (кошка, собака, хомяк). Ребенок обошел подбор группы однородных слов. С подбором глаголов к существительным справился с небольшой помощью педагога. С прилагательными у ребенка возникли трудности, например, на вопрос «Какой в сказках заяц?» он ответил «прыгучий», все остальные герои сказок разделились на добрых и злых. С объяснением фразеологизмов ребенок не справился.

У Маши П. наблюдается достаточно малый словарный запас. Из диких животных девочка назвала только лису, зайца и волка. Домашние животные были конкретно, те, что живут в доме, плюс она назвала попугая. При

обобщении групп слов перепутала овощи и фрукты, от выполнения следующих заданий отказалась, что соответствует низкому уровню.

Слава Б. справился с заданием на уровне ниже среднего, ребенок без проблем называл предметы, относящиеся к различным тематическим группам, обобщал группы однородных слов. У ребенка наблюдаются особенности формирования глагольного словаря, например, у него возникли трудности, в назывании какие действия выполняют животные, но действия, относящиеся к профессиям были названы. Ребенок даже после помощи педагога не справился с заданием по изучению запаса имен прилагательных.

Катя С., Данил Б. и Максим К. назвали диких и домашних животных, мебель, но при назывании предметов относящихся к одежде были допущены ошибки, так как дети к одежде отнесли обувь. При обобщении групп слов перепутали овощи и фрукты, одежду и обувь (обувь назвали одеждой), после помощи педагога не исправились. Подбор глаголов к существительным детям дался с трудом, и даже после помощи взрослого задание не было выполнено, что соответствует низкому уровню.

Даша Д. и Лиза А. с заданием справились на уровне ниже среднего, с называнием предметов относящихся к различным группам девочки справились. С обобщением групп однородных слов возникли трудности (фрукты-овощи, одежда – обувь), но исправили ошибки при помощи взрослого. Подбор глаголов к существительным был выполнен не полностью и с помощью взрослого.

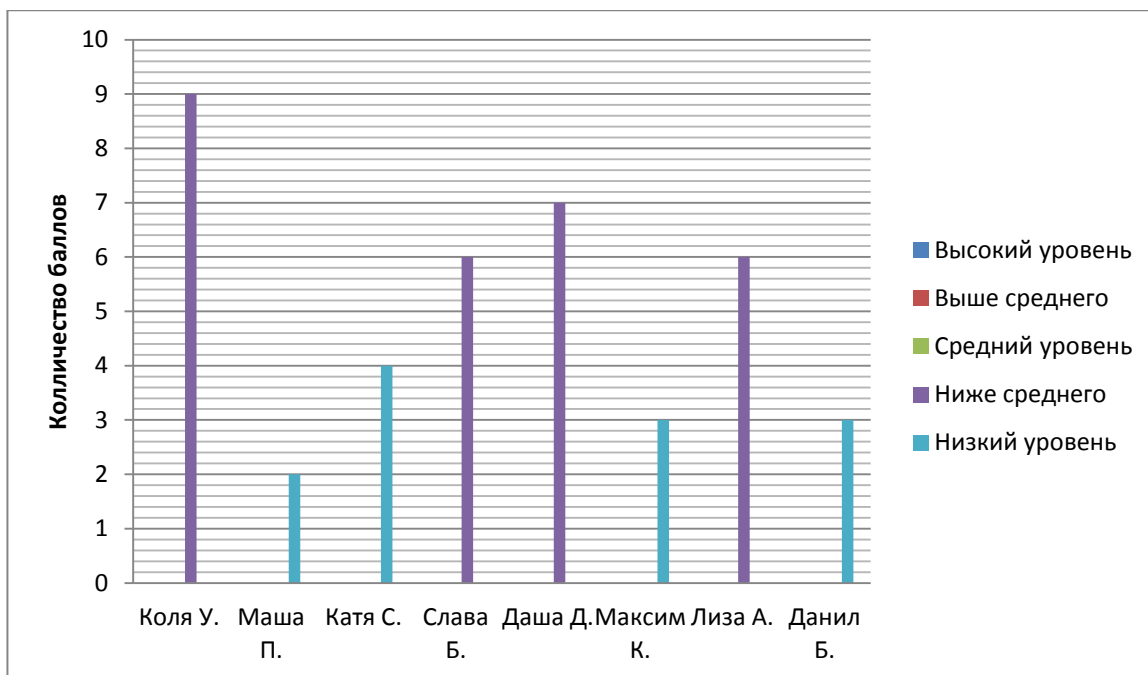


Рис. 3 Результаты диагностики состояния словарного запаса у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Таким образом, по результатам методики Л.Г. Парамоновой можно сделать вывод, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта уровень сформированности словарного запаса находится на достаточно низком уровне.

По итогам проведенного исследования следует сделать вывод, о том, что дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нуждаются в помощи по преодолению дисграфии. Нами было выявлено, что у детей данной категории на низком уровне находится языковой анализ и словарный запас, что влияет на развитие навыка письма, поэтому коррекционную работу следует проводить, опираясь на это. В следующем параграфе мы раскроем возможность коррекции дисграфии, через увеличение словарного запаса.

### 3.2. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта в преодолении дисграфии

Проведенная нами диагностика позволила нам говорить о необходимости психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в преодолении дисграфии.

Специалистами службы сопровождения в школе являются социальный педагог, психолог, логопед, учитель начальных классов, учителя предметники (физкультуре, музыке).

Сопровождение во вспомогательной школе носит системный характер, и педагогическая составляющая в этой системе является своеобразным результатом работы всей системы. Педагогическое сопровождение реализуется в ходе образовательного процесса, включающего обучение, воспитание, развитие.

Ниже в таблице 2 приведены основные направления работы службы сопровождения

Таблица 2

Направления службы сопровождения

№	Направление работы	Ответственные	Формы и методы проведения
1	Промежуточная диагностика письменной речи	Логопед, учитель начальных классов	- Обследование с целью определения эффективности проведенной работы - Индивидуальные беседы с родителями, педагогами с целью определения или уточнения проблемных областей в обучении
2	Коррекционно-развивающая работа по результатам диагностики	Логопед, учитель начальных классов	Проведение уроков, согласно тематическому планированию. Закрепление лексических тем
3	Индивидуальные консультации родителей (опекунов), педагогов	Логопед, учитель начальных классов, психолог	Рекомендации
4	Просветительская	Логопед, учитель	- Родительские собрания;

	работа с родителями (опекунами), педагогами и воспитателями с целью профилактики проблем	начальных классов, психолог	- разработка памяток; - информационные стенды, обучающие семинары;
--	--	-----------------------------	---

Психолого-педагогическое сопровождение осуществлялось по направлениям, обеспечивающим создание необходимых условий для преодоления дисграфии у учащихся младших классов с нарушением интеллекта:

1. Взаимодействие всех участников образовательного процесса – психолога, логопеда, дефектолога, учителей, медицинских работников, родителей, ориентированное на особенности индивидуального развития детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

2. Проведение разных форм работы с педагогами ОУ и родителями по развитию представлений дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

*По первому направлению «Взаимодействие всех участников образовательного процесса – психолога, логопеда, дефектолога, учителей, медицинских работников, родителей, ориентированное на особенности индивидуального развития детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта»* выстраивали процесс психолого-педагогического сопровождения по этапам, последовательное прохождение которых необходимо для преодоления дисграфии детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Психолого-педагогическое сопровождение было выстроено в четыре этапа.

*Первый этап* заключается в постановке проблемы.

*Второй этап* – уточнение проблемы по результатам проведения психолого-педагогического исследования. Индивидуальная и групповая диагностическая работа с детьми, педагогами, родителями.

*Третий этап* решения проблемы включает определение конкретных задач. Ведется работа по составлению календарно-тематического планирования (приложение 5) и подготовка конспектов уроков с мультимедийным сопровождением к данному планированию (приложение 6).

В календарно-тематическом планировании отражено:

- темы уроков;
- сроки проведения;
- задачи;
- словарная работа.

Нами были определены следующие лексические темы: Осень. Сезонные изменения в природе; Школа, класс. Режим дня. Части суток.; Учебные вещи.; Овощи. Осенние работы в поле и на огороде.; Фрукты. Осенние работы в саду; Деревья. Части дерева. Кустарники.; Профессии.; Мебель. Части мебели.; Зима. Признаки зимы.; Домашние животные. Детёныши.; Дикие животные. Жилища животных.; Птицы. Зимующие и перелётные птицы.; Насекомые. Одежда. Части одежды.; Обувь.; Головные уборы.; Спорт.; Гигиена; Семья. Человек.; Дом. Электроприборы.; Посуда. Части посуды.; Продукты питания.; Весна. Признаки весны.; Весной на огороде и в поле.; Цветы садовые и полевые. Части цветка.; Наш город. Улица.; Транспорт. Части машины.; Лес. Ягоды.

Вышеизложенные темы определили словарную работу.

Данным планированием могут пользоваться все специалисты службы сопровождения, так как в процессе психолого-педагогического сопровождения дети с нарушением интеллекта, получают от всех специалистов сопровождения необходимую помощь в преодолении дисграфии. Например, на занятиях логопеда ребенок знакомится с какой-либо лексической темой, далее эта тема закрепляется на уроках русского языка, литературного чтения.

Все уроки строились по определенной структуре:

1) Организационный момент. На данном этапе урока педагог вводит детей в лексическую тему урока (чтение стихотворения, отгадывание загадки, ребусы и др).

2) Основная часть. Данный этап урока делится на следующее:

- работа над обогащением словарного запаса, расширение глагольного словаря, обобщения и др.

- работа над языковым анализом;

- работа с мультимедийной презентацией;

- выполнение письменных работ;

3) Подведение итогов урока.

Такая структура уроков позволит более углубленно изучить лексическую тему, а так же письменно закрепить полученные знания.

В работе по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка, поэтому все разработанные уроки разнообразны по смене видов деятельности, наполнены ярким наглядным материалом и доступными интересными играми и упражнениями.

Данные конспекты и мультимедийные презентации использовались учителем начальных классов на уроках русского языка, а так же на занятиях логопеда.

Так как мы говорим о психолого-педагогическом сопровождении, то все лексические темы закреплялись всеми участниками сопровождения: логопедом, психологом, учителем начальных классов, учителями предметниками, а так же родителями.

*На четвертом рефлексивном этапе* происходит выявление и анализ изменений или их отсутствие в актуальном состоянии ребенка с выявленной на этапе констатирующего эксперимента проблемой в развитии, как результат проделанной работы.



Второе направление - проведение разных форм работы с педагогами ОУ и родителями по развитию представлений дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Работа с родителями была направлена на:

- психолого-педагогическое просвещение;
- психолого-педагогическую профилактику;
- психолого-педагогическое консультирование.

Была составлена схема взаимодействия специалистов по психолого-педагогическому сопровождению (рис. 4)

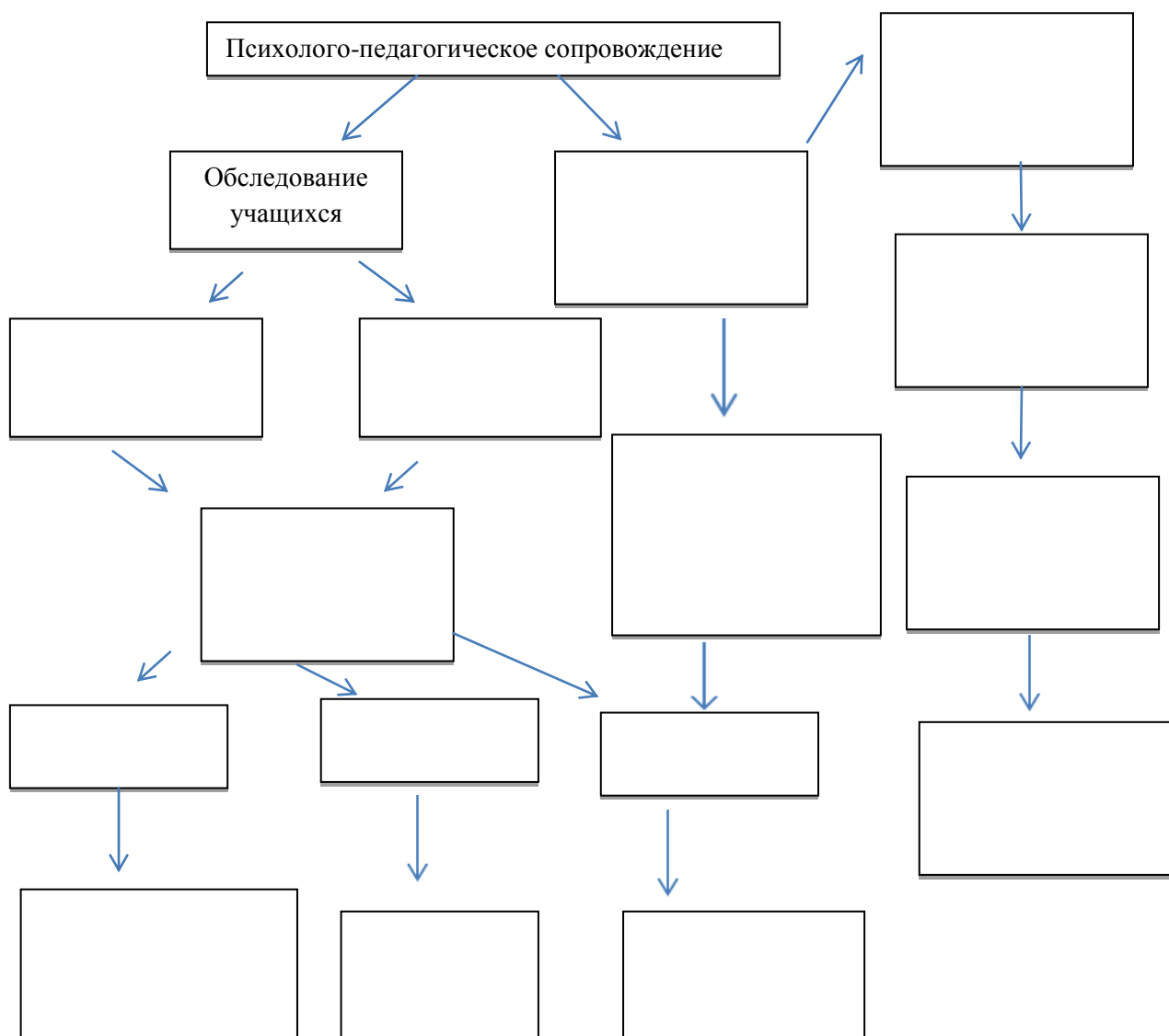


Рис. 4 Схема взаимодействия специалистов по психолого-педагогическому сопровождению в преодолении дисграфии у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в преодолении дисграфии имеет структурный и функциональный аспекты, характеризуется единством целей и задач, ориентированностью на личностное развитие ребенка и взаимодействием всех участников образовательного процесса на каждом из этапов ее реализации. Работа по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта должна происходить комплексно, во взаимодействии всех специалистов психолого-педагогического сопровождения, а так же родителей. Только тогда можно будет говорить об эффективности работы.

### **3.3 Результаты экспериментальной работы**

Для того что бы определить эффективность работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста путем развития словарного запаса нами был проведен контрольный эксперимент.

С начала детям были предложены две серии заданий по методике Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной.

Результаты проведенной диагностики оказались намного выше, чем до начала эксперимента. Коля У. посчитал количество слов в предложении, самостоятельно определил второе слово в предложении. Коля определил количество слогов в односложных и многосложных словах, но с определением количества звуков в словах у него возникли трудности. Следует отметить, что ребенок справился с определением первого звука в слове, до начала формирующего эксперимента он этого сделать не мог, но

определение звука в середине слова ребенку далось с трудом после помощи взрослого. Данное выполнение задания соответствует среднему уровню развития языкового анализа.

Маша П. приняла инструкцию, смогла самостоятельно определить количество слов в предложении, а так же девочка смогла определить второе слово в предложении, но после помощи взрослого. Маша справилась с заданием по определению слогов в односложных словах, но с многосложными словами возникли трудности, данное выполнение задания соответствует уровню ниже среднего.

Катя С. приняла инструкцию, с предложенным заданием по определению количества слов в предложении девочка самостоятельно справилась самостоятельно. По определению второго слова в предложении у Кати трудностей не возникло. Следующие задания по определению количества слогов в слове и определение положения звука в слове вызвали значительные трудности, но после помощи взрослого, задание было выполнено, что соответствует уровню ниже среднего.

Слава Б. справился с заданием по определению количества слов в предложении, без труда нашел второе слово в предложении. С определением количества слогов в односложных словах, но многосложные слова вызвали трудности, так же как и определение количества звуков в словах. Данное выполнение задания соответствует уровню ниже среднего.

Даша Д. и Максим К. испытывали трудности в определении количества слов в предложении. Дети справиться самостоятельно с заданием не смогли, но после помощи взрослого данное задание было выполнено. Следующие задания по определению количества слогов в слове и определение положения звука в слове вызвали значительные трудности, помощь взрослого дети не приняли, задание не было выполнено, что соответствует низкому уровню сформированности языкового анализа.

Данил Б. без проблем смог посчитать количество слов в предложении, но определить второе слово без помощи педагога ему не удалось. С

определением количества слогов в односложных словах ребенок справился без видимых проблем. С определением количества слогов в многосложных словах и звуков в словах у Данила так же возникли проблемы. Следует отметить, что ребенок справился с определением первого звука в слове, но определение звука в середине слова ребенку далось с трудом. Данное выполнение задания соответствует уровню ниже среднего

Лиза А. посчитала количество слов в предложении, самостоятельно определила второе слово в предложении. Лиза определила количество слогов в односложных и многосложных словах, но с определением количества звуков в словах у нее возникли трудности. Следует отметить, что девочка справилась с определением первого звука в слове, но определение звука в середине слова Лизе далось только после помощи взрослого. Данное выполнение задания соответствует среднему уровню развития языкового анализа.

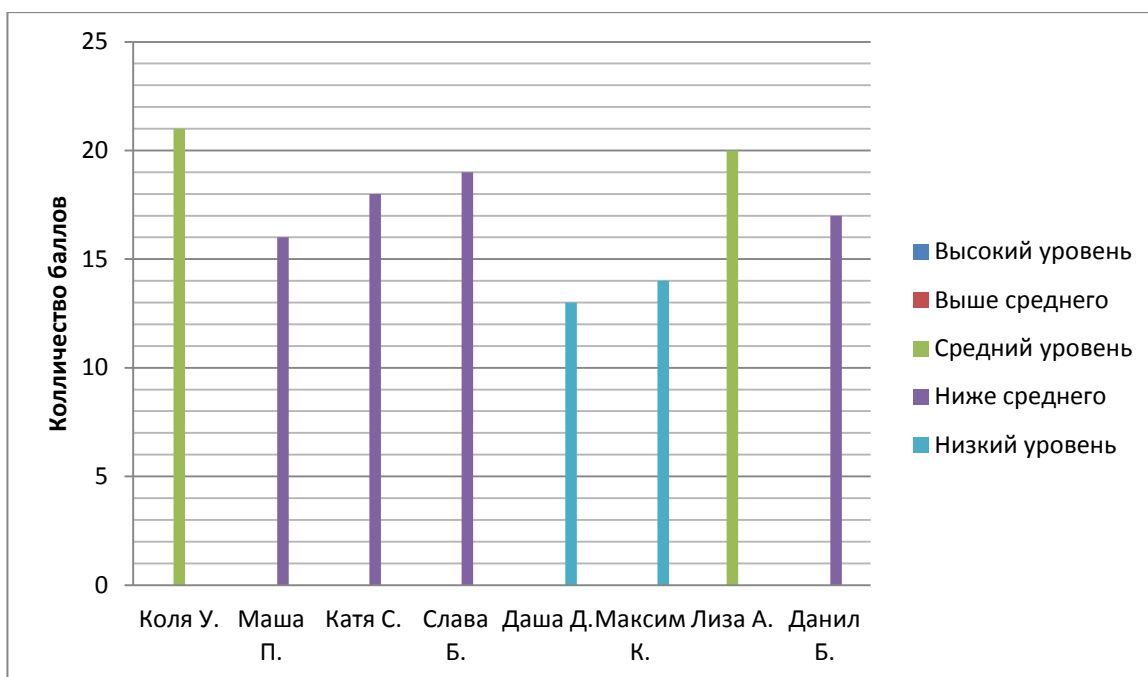


Рис. 5 Результаты диагностики уровня сформированности языкового анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (контрольный эксперимент)

Таким образом, уровень сформированности языкового анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта преимущественно

повысился. У 25% (Коля У. и Лиза А.) – средний уровень, 50% детей показали результаты ниже среднего, и 25% – низкий результат.

Далее детям было предложено выполнить письменные работы. Проанализировав работы, было выявлено, что группе число дисграфических ошибок уменьшилось.

При выполнении диктанта Слава Б. допустил 4 орфографических ошибок, встречаются единичные дисграфические ошибки (замена букв, схожих по написанию; слитное написание предлогов). При выполнении списывания у Славы наблюдается снижение дисграфических ошибок и отсутствие орфографических ошибок. Данное выполнение задания соответствует среднему уровню.

В письменных работах Коли У. встречаются единичные как орфографические (3 ошибки), так и дисграфические ошибки (слитное написание предлогов). Данное выполнение письменных работ соответствует среднему уровню.

В работах Кати С. прослеживаются как орфографические (6 ошибок) так и дисграфические ошибки (пропуски слов, искажения слов, пропуски букв и др). Данное выполнение письменных работ соответствует уровню ниже среднего.

В работах Маши П. наблюдалось большое количество орфографических ошибок и дисграфических (пропуски целых слов, пропуски букв). В работах Маши присутствовали такие дисграфические ошибки, как слитное написание целых слов. Данное выполнение задания соответствует низкому уровню.

Лиза А. при выполнении письменных работ допустила минимальное количество орфографических ошибок (2 ошибки), но в ее работах прослеживаются дисграфические ошибки (пропуски букв, а так же замена букв, схожих по написанию) данное выполнение задания соответствует среднему уровню.

В работах Даши Д. прослеживаются как орфографические (6 ошибок) так и дисграфические ошибки (пропуски слов, искажения слов, пропуски букв и др). Данное выполнение письменных работ соответствует уровню ниже среднего.

Данил Б. и Максим К. с письменными работами справились на низком уровне, так как в их работах большое количество орфографических ошибок и дисграфических.

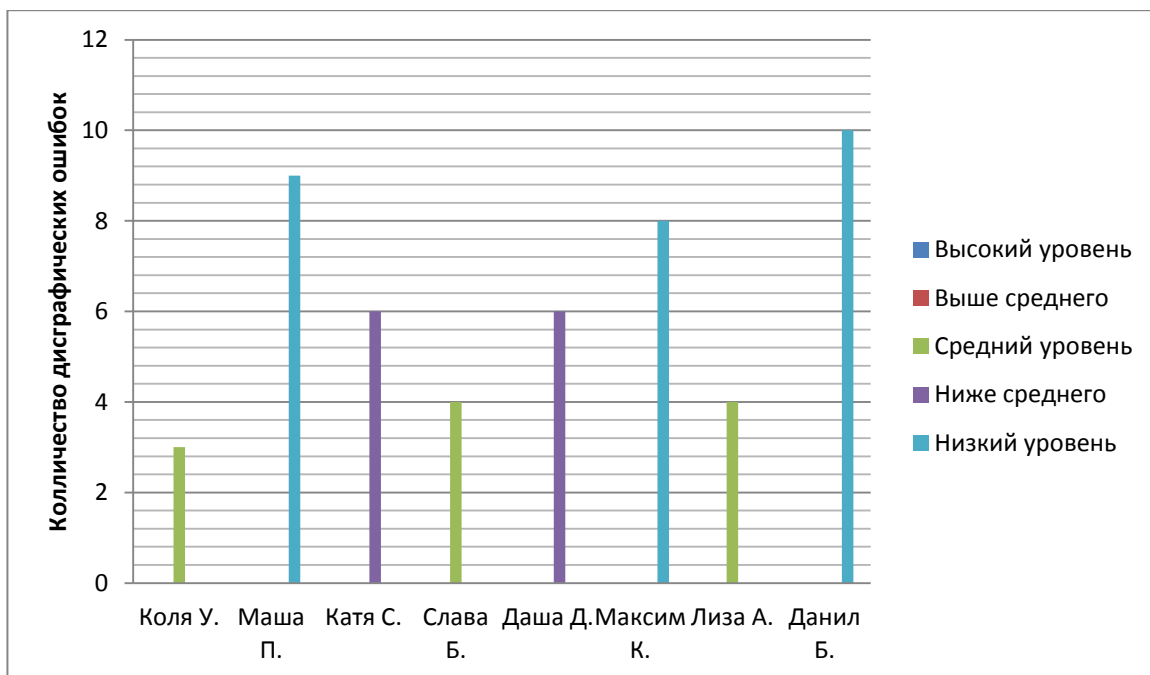


Рис. 6 Результаты диагностики навыка письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (контрольный эксперимент)

Проанализировав данные полученные контрольной и экспериментальной группами нами был составлен график, свидетельствующий об эффективности проведения коррекционной работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (рис.10).

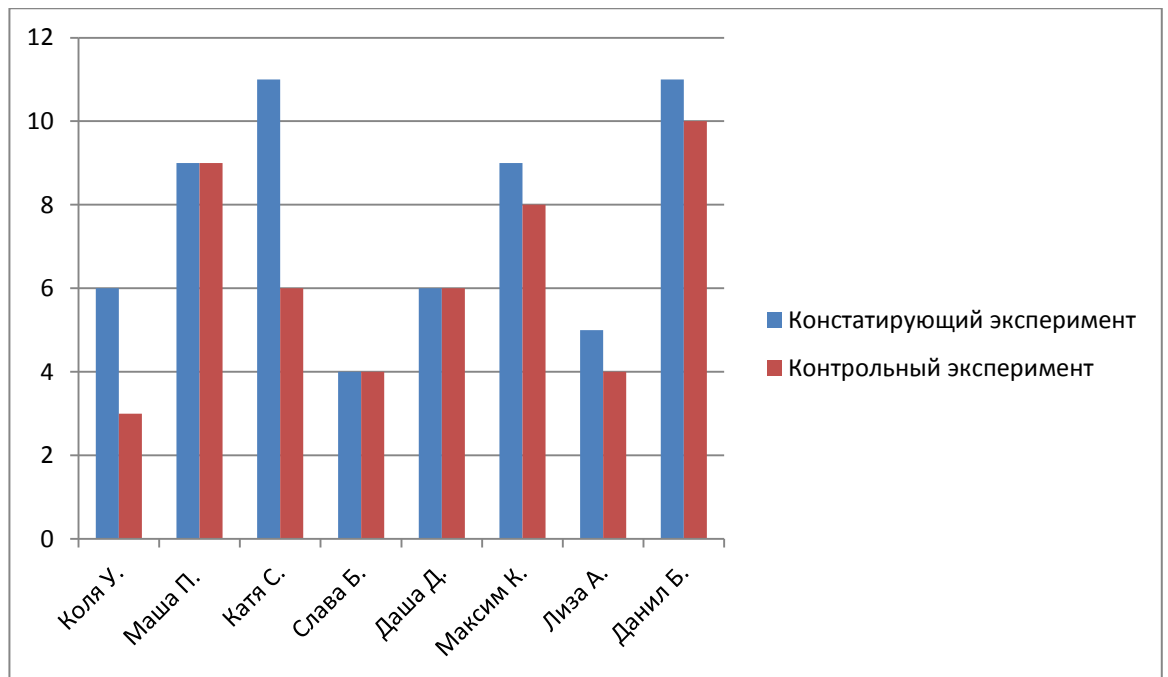


Рис.7 Результаты диагностики навыков письма у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Таким образом, проведенное нами психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в преодолении дисграфии можно считать эффективным.

Далее в индивидуальной форме детям было предложено ответить на вопросы по методике Л.Г. Парамоновой.

У детей экспериментальной группы повысился словарный запас, но у детей встречаются не точности употребления слов, трудности актуализации словаря. У детей наблюдались проблемы в обобщении таких понятий как «домашние животные», как правило, дети называли только тех конкретных животных, которые живут в доме.

По данным проведенного нами исследования испытуемый группы детей выявились нарушения лексики, которые проявляются в бедности словарного запаса, неточности употребления слов, трудности актуализации словаря, несформированности структуры значения слова. Наблюдались ошибки в определении глагольной лексики, а так же в использовании имён прилагательных. Особую трудность у испытуемой группы вызвало

называние обобщающих названий групп слов, а также название предметов, относящихся к различным тематическим группам.

Связные высказывания мало развернуты, фрагментарны; нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями. В процессе связного высказывания дети с нарушением интеллекта нуждались в систематической помощи со стороны педагога: в виде вопросов, подсказки, стимуляции высказываний. Уровень сформированности словарного запаса по сравнению, с тем что было на этапе констатирующего эксперимента увеличился (рис. 8)

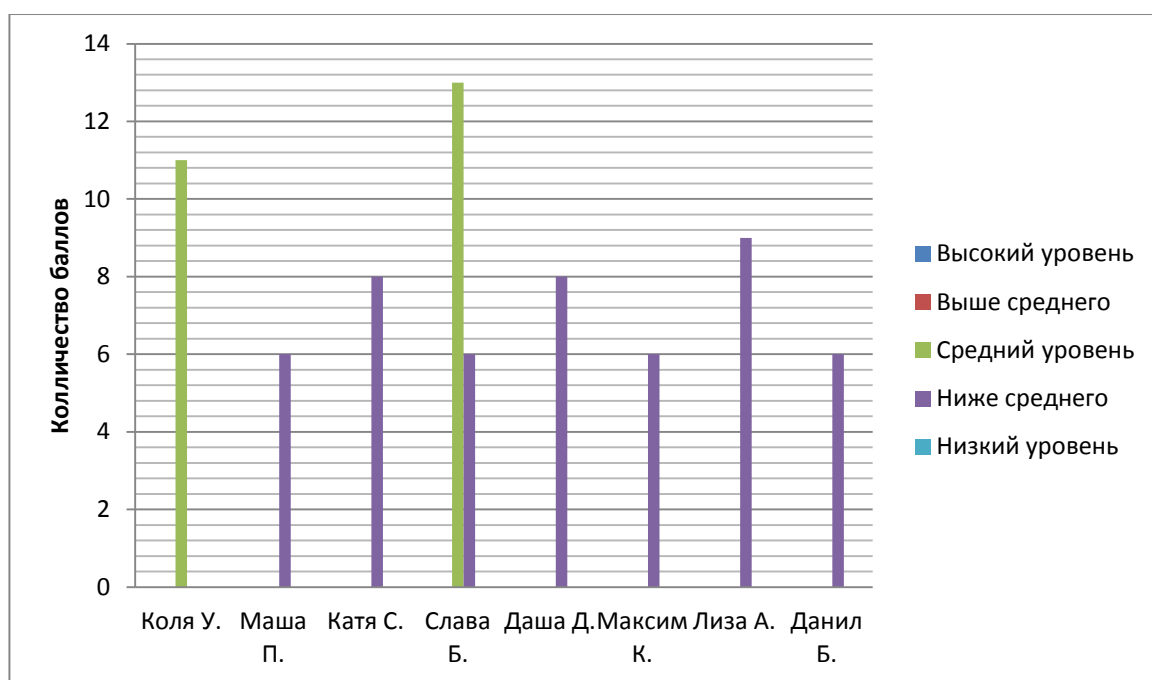


Рис.8 Результаты диагностики уровня сформированности словарного запаса у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Таким образом, по результатам методики Л.Г. Парамоновой можно сделать вывод, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта уровень сформированности словарного запаса повысился, детей с низким уровнем не обнаружено.

По итогам проведенного исследования следует сделать вывод, о том, что в процессе психолого-педагогического сопровождения у экспериментальной группы количество дисграфических ошибок значительно снизился, что свидетельствует об эффективности проведенной нами работы.



### Выводы по 3 главе

Для практического изучения состояния письменной речи мы использовали адаптированную методику Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, состоящую из двух серий: изучение состояния языкового анализа, изучение состояния навыка письма. Так же в рамках нашего исследования нами было проведено обследование состояния словарного запаса у младших школьников с нарушением интеллекта, с использованием методики Л.Г. Пармоновой.

Эксперимент проводился на базе МБОУ «С(К)ОШ №57 г. Челябинска».

По результатам эксперимента было выявлено, что дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нуждаются в помощи по преодолению дисграфии, так как состояние словарного запаса, языкового анализа и навыков письма у изучаемой категории детей находится преимущественно на низком уровне.

Далее решая задачи нашего исследования нами были определены направления психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта: Взаимодействие всех участников образовательного процесса; Проведение разных форм работы с педагогами ОУ и родителями. Работа по преодолению дисграфии проходила в четыре этапа. На третьем (основном) этапе был разработано календарно-тематическое планирование и конспекты занятий с мультимедийными презентациями к ним. Была структурирована схема психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и выявлено, что работа по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта должна происходить комплексно, во взаимодействии всех специалистов психолого-педагогического сопровождения, а так же родителей.

В ходе контрольного эксперимента нами была доказана эффективность проделанной работы.

## Заключение

В ходе выполненного нами исследования была проведена теоретическая и экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в преодолении нарушений письма.

В ходе исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы расстройств письма у младших школьников с нарушением интеллекта;

2. Подобрать и апробировать серию методик для изучения особенностей письменной речи младших школьников с нарушением интеллекта;

3. Определить содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению дисграфии у учащихся младших классов с нарушением интеллекта и разработать календарно-тематическое планирование с конспектами занятий, проверить эффективность предложенного коррекционного воздействия.

Проведённая работа подтверждает выдвинутую нами гипотезу и позволяет сделать следующие выводы относительно теоретических подходов и практического решения изучаемой проблемы.

В рамках решения первой задачи нами было изучено состояние рассматриваемой проблемы в специальной педагогике и психологии, уточнен понятийный аппарат исследования:

1. Под дисграфией понимается нарушение процесса письма, проявляющиеся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма;

2. Была проанализирована литература по формированию письменной речи в онтогенезе;

3. В работе была определена симптоматика, патогенз и классификации нарушения письма;

4. Была проанализирована литература по проблеме нарушений письма у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и выявлены специфические особенности

5. Определена сущность понятия «Психолого-педагогическое сопровождение», которое понимается нами, как совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих развитию ребенка в процессе обучения; определено значение психолого-педагогического сопровождения в преодолении дисграфии у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью.

Решая вторую задачу нашего исследования нами было проведено практическое исследование состояния письменной речи мы использовали адаптированную методику Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, состоящую из двух серий: изучение состояния языкового анализа, изучение состояния навыка письма. Так же в рамках нашего исследования нами было проведено обследование состояния словарного запаса у младших школьников с нарушением интеллекта, с использованием методики Л.Г. Парамоновой.

Эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушением интеллекта) № 57 г. Челябинска». В исследовании принимали участие учащиеся 3 класса с интеллектуальной недостаточностью.

По итогам проведенного исследования состояния письменной речи нами было выявлено, что данная категория детей нуждаются в помощи по преодолению дисграфии.

Согласно третьей задачи нашего исследования было определено содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, а именно:

- определены направления работы службы сопровождения: взаимодействие всех участников образовательного процесса; проведение разных форм работы с педагогами ОУ и родителями;

- составлено календарно-тематическое планирование и конспекты занятий с мультимедийным сопровождением;

- структурирована схема психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в преодолении дисграфии.

Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, позволили считать проведенную экспериментальную работу успешной, при условии использования календарно-тематического планирования и конспектов занятий соответствующих планированию, на логопедических занятиях по преодолению нарушений письма. Следует учитывать, что работа должна происходить комплексно, во взаимодействии всех специалистов психолого-педагогического сопровождения, а так же родителей.

Далее нами был проведен контрольный эксперимент. Анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута.

## Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст]/Б.Г. Ананьев .- Известия АПН РСФСР, вып. 70, с. 106
2. Ананьев Б. Г. Восстановление функций при аграфии и алексии травматического происхождения[Текст]/Б.Г. Ананьев.- Ученые записки МГУ. В 3-х т., 1947, т. II, с. 139
3. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст]/ /Под ред. Л. С. Цветковой. — Москва — Воронеж, 2001.
4. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе [Текст]/А.К. Аксенова.- М.: ВЛАДОС. 1999.
5. Ахутина Т.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции[Текст] / Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарева // Школа здоровья. – М.: Издательство РОО «Образование и здоровье», 1997. - № 3 (т. 4). – С. 38 – 42.
6. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика[Текст] / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О.Б. Иншаковой. – М.: Издательство МПСИ, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 7 – 20.
7. Белянин, К. С. Нравственное воспитание учащихся в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида [Текст]/ К. С. Белянин. — М. : Владос, 2007. — 111 с.
8. Беккер Р., Совак К.-П. Логопедия [Текст]/Перевод с нем. Барышниковой Г.В. /Под ред. проф. Власовой Н.А. – М.: Медицина, 1981
9. Визель Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие[Текст]/ Т.Г. Визель. - М.: Астрель, 2005. - 127 с.

10. Власова, Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии[Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1985. – 173 с.
11. Вартапетова Г.М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций[Текст] / Г.М. Вартапетова: Дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 242 с.
12. Величенкова О. А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников[Текст] /О. А. Величенкова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О. Б. Иншаковой. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 45 – 51.
13. Величенкова О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст]/ О.А. Величенкова: Дис.... канд. пед. наук. – М., 2002. – 184 с.
14. Воспитание аномальных детей[Текст] / Под ред. А.П. Носковой. – М.: Прогресс, 1993. – 303
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. [Текст] // Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст]/ Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт. – 352 с.
17. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций[Текст] // Память и ее развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: АПН, 1960. – с. 149-155.
18. Гнездилов М.Ф. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе[Текст]/М.Ф. Гнездилов. - М.: «Просвещение», 1965.
19. А.Н. Гвоздев Вопросы изучения детской речи[Текст]/А.Н. Гвоздев. –СПб, Изд-во «Творческий центр Сфера». М., 2007. 470 с.

20. Голик А.Н. Педагогическая психиатрия: Учебное пособие[Текст]/ А.Н. Голик. – М.: Изд-во УРАО, 2003.;
21. Гурьянов Е.В., Щербак М.К. Психология и методика обучения письму в букварный период[Текст]/ Е.В. Гурьянов. – М.: Учпедгиз, 1952.
22. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: Автореф. дис.... канд. пед. наук[Текст] / М.С. Грушевская. – М.: АПН СССР: НИИ дефектологии, 1982. – 23 с.
23. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма[Текст] / Е.В. Гурьянов. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 264 с.
24. Дубровина И.В. и др.. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст]/И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В.Дубровиной. - М., Издательский центр «Академия»,1999. - 464 с.. 1999
25. Иванов Е. С, Демьянов Ю. Г., Ковшиков В. А. К проблеме изучения детей с затруднениями в овладении школьными навыками [Текст]// Шестая научная сессия по дефектологии. — М., 1971.
26. Игоница Г.А. Виды дисграфий у учащихся 4-х классов вспомогательной школы [Текст]// Изучение аномального ребенка и совершенствование учебно-вспомогательного процесса в специальных школах /Тезисы докладов/. Минск, 1975. - С. 99-100.
27. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. - М.: ВЛАДОС, 2006. - 335 с.
28. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст]/ Т.В. Егорова. - М.: 1973. - 152 с.
29. Забрамная, С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе / С.Д. Забрамная. - М.: Педагогика, 1990. - 56 с.
30. Забрамная, С.Д. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая



диагностика и консультирование» [Текст] / С.Д. Забрамная, Ю.А. Костенкова. - М.: В. Секачѳв, 2001. - 80 с.

31. Корнев А.Н. Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации [Текст]/ А.Н. Корнев. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Москв.соц-гуманит. ин-та, 2004. - С. 117-125.

32. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст]/ А.Н. Корнев. – Спб.: Речь, 2003. – 330 с.

33. Корнев А.Н. О возрастной динамике дислексии и прогнозе ее компенсации [Текст]/ А.Н. Корнев. Изучение и коррекция речевых расстройств. - Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И.Герцена,1986.-С. 96-101.

34. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка[Текст]/ М.М. Кольцова. М., 1973.

35. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений[Текст]/Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. -М.: Издательский центр «Академия», 2005. -С. 7-25.

36. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей[Текст]/ Р.Е. Левина. – М, 1940, с. 14

37. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст]/ Р.И. Лалаева. – Ростов н/Д.: «Феникс», Спб: «Союз», - 2004с. (Серия «Коррекционная педагогика»).

38. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников[Текст] / Р.И. Лалаева.: Учебное пособие. – Спб.: СОЮЗ, 1998. - 224 с.

39. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]/ Р.И.Лалаева.: Книга для логопеда. - М.: «Владос», 1998. - 224 с.

40. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]/ Р.И.Лалаева, Л.В.Венедиктова.: Учебно-методическое пособие. - Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003.- 224 с.

41. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст]/ Р.Е. Левина. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – 311 с.
42. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей[Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Издательство Учпедгиз, 1940. – 72 с.
43. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с ОНР [Текст]/ 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.
44. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов[Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. ШаховскойМ.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
45. Лыков В.М. Дисграфия[Текст] //Начальная школа, 1974, № 4. – С. 74-78.
46. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок[Текст]/ А.Р. Лурия. - М., 1960.
47. Мнухин С.С. О врождённой алексии и аграфии [Текст]/ С.С. Мнухин. Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. – М. ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 7-11.
48. Меерсон Я.А. Высшие зрительные функции [Текст]/ Я.А.Меерсон. – Л.: Наука, 1986. - 163 с.
49. МКБ-10 (Международная статистическая классификация болезней) [Текст] / Московский центр ВОЗ.–М.: Медицина, 2003.– 924
50. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей[Текст]/ Л.Г. Парамонова.— СПб., 2001.
51. Пережогин Л.О. Специфические расстройства речи и школьных навыков: Диагностика и коррекция[Текст]/ Л.О. Пережогин. – М.: ТЦ Сфера, 2005.

52. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М.: Академия, 2002. - 160 с.
53. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной речи[Текст]/ В.Г. Петрова. - М., 1977
54. Плоткина И.М. К вопросу о механизмах дисграфии, связанной с нарушением анализа и синтеза структуры слов и предложений у учащихся 1-2 классов вспомогательной школы. [Текст] / // Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции. Сб. науч. тр. - Л.: ЛГПИ, 1978. - С. 96-104.
55. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / под. ред. Л.М. Шипициной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528с.
56. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология». - 3-е изд., перераб. и доп. [Текст] / С.Я. Рубинштейн - М.: Просвещение, 1986.
57. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие[Текст]/ И.Н. Садовникова. М., ВЛАДОС, - 1997, - 325 с.
58. Сиротюк М.В. Смешанная дисграфия - миф или реальность? [Текст] / // Дефектология. – №2. – 2006. - С. 26-30.
59. Спирина Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления[Текст] / // Недостатки речи у учащихся начальных классов. – М.: Изд-во Просвещения, 1965. – С.67-84.
60. Спирина Л.Ф. Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи / Л.Ф. Спирина // Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – с. 143-165.
61. Спирина Л.Ф. Роль фонематических представлений при обучении детей письму: Автореф. дис. ... канд. пед. наук[Текст] / Л.Ф. Спирина. – М., 1952. – 22с.

62. Спирова Л.Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма / Л.Ф. Спирова // Вопросы логопедии (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов). Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН, 1959. – с. 75-134.
63. Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей[Текст]/ Е.Ф. Соботович. – Автореф. дисс. ...д.п.н. – М., 1984
64. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма[Текст] // Хрестоматия по логопедии. – М., 1997.
65. Тарасенко Н.В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1973. - 16 с
66. Фарбер Д.А., Безруких М.М., Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. Пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2000.
67. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов[Текст]/ Фотекова, Т.В. Ахутина.— М., 2002.
68. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. [Текст]/ Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. – М.: Просвещение, 1989.
69. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление[Текст]/Цветкова Л.С. — М., 199
70. Фридрих И. История письма [Текст]/ / И. Фридрих. – М.: Издательство Эдитория УРСС, 2001. – 464 с.
71. Щуренкова Н.А. Нарушение письма у учащихся младших классов вспомогательной школы: Дис.к.п.н. М., 1991. -С. 38-56.

72. Щеголь В.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ГИМНАЗИИ [Текст]// Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89-91
73. Хватцев М. Е. Логопедия[Текст]/ М.Е. Хватцев. М., 1959, с. 387.
74. Хватцев М.Е. Аграфия и дисграфия. [Текст]// Хрестоматия по логопедии. - М.: 1997. - С. 113-120.
75. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты[Текст] /Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1956. – №5. – С.38 – 53.
76. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст]/ Д.Б. Эльконин. – М.: Издательство «ИНТОР», 1998. – 112 с.
77. Юрьева М.В. Формирование графического действия и элементарного навыка письма у младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения [Текст]/ М.В. Юрьева: Дис.... канд. пед. наук. – Тамбов, 2002. – 186 с.
78. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы[Текст]/ А.В. Ястребова. - М.: Просвещение, 1984. - 265 с.
79. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста [Текст]/ // Логопедия – 2004. - №2. – с.60-70
80. Яковлев С.Б. К вопросу об аграмматизмах на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи [Текст]/ / С.Б. Яковлев // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. - Л., 1987. - С.66-74.
81. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи: дис. канд. пед. наук: 13.00.03. - СПб., 1988. - 156 с.
82. Яковлев С.Б. Симптоматика аграмматической дисграфии у школьников с тяжелыми нарушениями речи //Проблемы детской речи.

Материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24 – 26 ноября 1999. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – С. 42 – 46