



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

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

Логопедическая работа по преодолению дисграфии у детей  
младшего школьного возраста

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование, профиль «Логопедия»

Очная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

61 % авторского текста  
Работа рекоменд. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«18» 12 2019г.  
зав. кафедрой СПП и ПМ  
(название кафедры)

Васильева ФИО

Выполнил (а):

Студентка группы ОФ-406/101-4-1  
Емельянова Наталья Викторовна  
Научный руководитель:  
Кандидат педагогических наук,  
доцент  
Васильева Виктория Сергеевна

В. Васильева

Челябинск 2020 г.

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ДИСГРАФИЯ, ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	5
<b>1.1 Понятие дисграфии, ее патогенез.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Закономерности формирования письма у детей младшего школьного возраста.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3 Проявление дисграфии у детей младшего школьного возраста...16</b>	<b>16</b>
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	23
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	24
<b>2.1 Организация и методика исследования.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Проявление нарушения письма у детей младшего школьного возраста.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 Коррекционная работа по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста.....</b>	<b>35</b>
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	60

## ВВЕДЕНИЕ

В последнее время логопедические методики профилактики, диагностики и коррекции нарушений у детей навыка письма практически не меняются. Кроме того, практика работы логопедов с современным поколением младших школьников, страдающих дисграфией, говорит о потребности внесения значительных изменений в организацию и содержание логопедической работы. Это аргументировано, прежде всего, изменениями в развитии детей, произошедшими в последнее время. Разнообразные исследования психологов позволяют сделать вывод о том, что соматический и психический статусы ребенка неправомерно оценивать с учетом норм прошлых времен. Развитие современных детей имеет как темповые, так и качественные особенности, и специалистам необходимо учитывать модификации онтогенетического процесса при организации как диагностической, так и коррекционной работы.

Максимальное количество младших школьников страдает дисграфией на базе нарушения языкового анализа и синтеза, следовательно, это аргументирует актуальность темы данной выпускной квалификационной работы.

Объект исследования: это процесс проявления дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности преодоления дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Цель выпускной квалификационной работы: определить содержания логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Для реализации поставленной цели необходимо последовательно выполнить следующие задачи:

- рассмотреть понятие дисграфии, ее проявление у детей младшего школьного возраста;

- провести экспериментальное исследование по выявлению дисграфии у детей младшего школьного возраста;
- разработать рекомендации по преодолению дисграфии у детей младшего возраста в процессе осуществления коррекционной работы.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования.
2. Педагогический эксперимент.
3. Анализ результатов эксперимента.

База исследования: коррекционная школа №11 города Челябинска, улица Героев Танкограда 21.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

# ГЛАВА 1. ДИСГРАФИЯ, ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1 Понятие дисграфии, ее патогенез

Дисграфия является частичным нарушением процесса письма, что проявляется в постоянных повторяющихся ошибках из-за отсутствия формирования высших психических функций, вовлеченных в процесс письма [22].

Сейчас есть немало теорий патогенеза дисграфии. В некоторых теориях патогенез дисграфии продиктован зрительными нарушениями, неспособностью оперативным образом перерабатывать визуальную информацию (Ф. Веллютино, Е. Григоренко, О. Иншакова, Р. Лалаева, О. Левашов, Р. Левина, Г. Чиркина и т.д.). В некоторых исследованиях объективным образом выявлено присутствие дефицита зрительного восприятия, осложнения зрительно-моторной координации и визуальной обработки слова у младших школьников с дислексией, определены подкорковые нарушения в зоне таламуса воздействующие на скорость обработки данных в пути визуальной системы [23]. Но полученные в контексте рассматриваемой теории экспериментальные сведения носят довольно противоречивый характер и требуют последующего междисциплинарного исследования [3].

В других теориях появление нарушений письменной речи продиктовано фонематическим дефицитом, сложностями анализа звукового речевого аспекта, затрудняющими овладение звуковым составом письма.

Данную позицию разделяют большинство российских исследователей (Т. Бессонова, Л. Бенедиктова, Л. Ефименкова, Р. Лалаева, Р. Левина, Г. Мисаренко, Н. Никашина, И. Садовникова, Л. Спирина, О. Токарева, А. Ястребова и т.д.). Н. Волоскова считает, что дисграфия представляет собой языковое нарушение, продиктованное нарушением

способности применения языка для кодирования неязыковой информации [6, 14, 22].

В психолингвистическом контексте, Р. Лалаева определяет процессы и операции, чье нарушение способно приводить к расстройству языковой способности и, соответственно, к появлению дисграфии: незрелость обособленных языковых операций, слабая сформированность интеграции разных элементов языковой системы [22].

Так или иначе, сейчас нет объективных данных, которые бы подтверждали какую-либо теорию. Так, В. Гончарова определяет 2 категории младших школьников с дисграфией. У части детей нарушение чтения продиктовано незрелостью устной речи, у других детей - незрелостью зрительных функций (гностических или моторных). Но, несмотря на то, что зрительные нарушения и нарушения устной речи не носят взаимодополняющей направленности, зачастую они появляются в одно время, что ведет к появлению смешанной дисграфии [18].

Различные зарубежные исследователи полагают, что дисграфия представляет собой синдром, имеющий неврологическую сущность. Ему свойственны неадекватные фонологические возможности, дефицит оперативной памяти, сложности визуальной обработки, сложности автоматизации навыков [7].

Присутствие разных исследовательских позиций касательно симптоматики и сущности нарушений письменной речи у младших школьников выражается в том, что есть разные классификация. В данном случае любая классификация принимает во внимание только 1 из аспектов дисграфии, но не способна охватить все ситуации, все многообразие индивидуальных сочетаний в строении дефекта, в его симптомокомплексе (Т. Ахутина, Е. Григоренко, А. Корнев, Е. Логинова).

В российской логопедии самой популярной представляется клинико-педагогическая классификация нарушений чтения и письма, созданная на кафедре логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена. Критерием для определения

разных форм дисграфии представляется неразвитость некоторых действий процесса письма. Ввиду этого имеют место формы дисграфии:

- артикуляторно-акустическая;
- дисграфия на базе нарушений фонемной идентификации;
- дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза;
- аграмматическая дисграфия;
- оптическая дисграфия [15].

Симптомом дисграфии представляется присутствие устойчивых циклических ошибок на письме, появляющихся у младших школьников, у которых нет нарушений интеллектуального развития, зрения и слуха. Данные ошибки делятся на определенные категории: искажения букв, замены букв по принципу оптической и акустической схожести соотносящихся звуков, искажения звукослоговой структуры слова, нарушение слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме (Л. Бенедиктова, Р. Лалаева, Р. Левина, Л. Парамонова, И. Садовникова, О. Токарева и пр.). А. Корнев придерживается позиции, что систематика дисграфии разработана довольно слабо и выражена в основном педагогическими вариантами. А. Корнев полагает, что дисграфия – это синдром, позиционирующийся как состояние, когда у младших школьников, с соответствующей степенью интеллектуального и речевого развития, осложняется развитие навыков графической символизации речи по фонетическому принципу написания и грамматическим правилам согласования слов в предложении. [19].

Т. Ахутина полагает, что письменную речь целесообразно исследовать как усложненную функциональную структуру по принципу системного строения высших психических функций. В состав письменной речи включено немало элементов, причем каждый базируется на деятельности разных зон мозга. Всякий элемент имеет важное значение, ввиду чего недоразвитие того или иного из них приводит к определенным сложностям развития всей функции в целом. Т. Ахутина определяет

разновидности дисграфий у младших школьников: регуляторную, затрагивающую неразвитость произвольной регуляции действий; дисграфию, затрагивающую сложности достижения рабочего тонуса и зрительно-пространственную дисграфию (по правополушарному типу) [4].

Определенные ученые придерживаются точки зрения, что применительно к младшим школьникам целесообразнее рассуждать не о расстройстве, а о сложностях овладения письменной речью, т.к. в младшем школьном дети только начинают осваивать этот навык [30]. К примеру, Е. Каморина предлагает при уточнении строения дефекта при нарушении письма у младших школьников принимать во внимание определенные характеристики, а именно: возраст младшего школьника, уровень выраженности нарушений и их особенности. В данном случае диагноз дисграфии целесообразно ставить не ранее 2-го полугодия 2-го года обучения в возрасте 8-8,5 лет [33].

Проблема нарушений письменной речи исследуется в разных контекстах. Исследователи дисграфии еще в начале прошлого столетия заключали, что младшие школьники с нарушениями письменной речи имеют нормальный интеллект [15].

В контексте клинического аспекта нарушения письменной речи у младших школьников понимаются как результат минимальной мозговой дисфункции (ММД), чьим фактором появления представляются ранние локальные повреждения мозга. При ММД у младших школьников имеет место задержка в уровне развития функциональных систем мозга, реализующих различные функции. В данном случае совокупное интеллектуальное развитие младших школьников с ММД состоит на уровне нормы, но у младших школьников имеют место существенные сложности в школьном обучении и социальной адаптации. ММД способна выражаться в возрастной незрелости определенных высших психических функций и их дисгармоничном развитии, а также в форме нарушений развития навыков письма, чтения, счета. Зачастую данные нарушения

сочетаются друг с другом, а также с нарушениями устной речи, отражающимися у учеников младших классов или при обследовании, или при анамнезе [29].

О. Елецкая делает акцент на том, что у младших школьников с ММД существенно выше вероятность присутствия дисграфии, чем у ровесников в норме. Вместе с тем А. Корнев определяет, что группа младших школьников с ММД довольно неоднородна и включает в себя младших школьников как со сложностями обучения, так и с расстройствами внимания, патологией поведения, с двигательными осложнениями и прочими синдромами, соответственно, в этой группе определить общие механизмы нарушений письма и чтения крайне затруднительно [19].

В нейрофизиологическом контексте одним из факторов дефекта речевого развития при нарушениях чтения и письма представляется незрелость генеза, выражающего существенную незрелость развития электрической активности коры. Вместе с тем А. Корнев делает акцент на том, что нарушения активности у младших школьников с дисграфией не являются устойчивыми и определяются, прежде всего, при функциональных нагрузках. А. Корнев полагает, что это говорит о значительной функциональной неполноценности мозговых систем, появившейся ввиду задержки их развития [3, 20].

А. Щукина отмечает, что у младших школьников с нарушениями чтения и письма определено несоответствие возрастным характеристикам функциональной зрелости лобной системы, что аргументирует недостаточность внимания и слабую способность к произвольной регуляции деятельности. Помимо всего прочего, у многих младших школьников на ЭЭГ есть признаки уменьшения порога судорожной готовности; в данном случае локальные изменения доминируют в задних отделах левого полушария (затылочной, теменной, височно-теменно-затылочной областях) [34].

При фиксации существующих потенциалов у детей с нарушениями

письменной речи определяется нарушение процесса переработки данных в левой центрально-височно-теменно-затылочной области.

Итак, есть существенный симптомокомплекс причин, ведущий к появлению дисграфий. Важнейшее значение в образовании дисграфии имеют генетические факторы, раннее поражение центральной нервной системы, способное в дальнейшем выразиться в ММД, дисгармоничном развитии высших психических функций, их неразвитости к моменту школьного обучения. Любой из данных факторов, также, как и их комплекс, способен явиться причиной сложностей в развитии письменной речи.

## 1.2 Закономерности формирования письма у детей младшего школьного возраста

Дисграфия обладает ярко выраженной симптоматикой, но верный диагноз способен определить исключительно специалист, в первую очередь, логопед. Дисграфия не проходит сама и осложняет последующее обучение ребенка: без решения проблемы овладение школьной программой даже на базовом уровне будет крайне затруднительным.

Чаще всего, о том, что у младшего школьника имеются проблемы с письмом (дисграфия), родители и педагоги узнают исключительно при обучении письму, т.е. в младших классах школьного учреждения.

Процесс письма представляет собой психическую деятельность, осуществляющуюся с помощью совокупной деятельности разных областей зон мозга и обладающую сложной психофизиологической организацией. Состав письма, строение реализующих его психических функций и процессов изменяются в процессе овладения письмом. Письмо учеников начальной школы, преимущественно ввиду наличествующей системы обучения, берет качества, структуру и признаки устной речи. Это не совсем письменная речь, а только адаптированная к ее целям и задачам устная, ввиду чего признаки данных форм речи на 1-м этапе обучения

младших школьников не отличаются между собой каким-либо значительным образом. Развитые формы устной и письменной речи отличаются по собственным функциям, строению и признакам психологических образований. Развитая письменная речь является процессом построения общих по смыслу высказываний, текстов, она представляет собой особенное средство общения [16].

Письмо как форма речевой деятельности подразумевает закрепление своих мыслей при помощи некоторого графического кода. Письмо - сложнейшая форма деятельности, в его развитии принимают участие все участки коры головного мозга. Психофизической основой письма является взаимодействие деятельности разных анализаторов – речедвигательного, слухового, зрительного, рукодвигательного. В процессе осуществляется взаимодействие мышления, памяти, внимания, воображения, внутренней и внешней речи [26].

Процесс письма включает следующие психофизические элементы:

- акустический (услышать и определить звук);
- артикуляционный (уточнить звук, состав слова, определить последовательность звуков);
- зрительный (выражение графического образа звука, перевод звуковой структуры в графические символы);
- закрепление в памяти графических символов и их пространственная организация;
- присутствие стабильного внимания, знание орфографических и пунктуационных правил [13].

В процессе необходимо осуществить фонематический анализ слова, сравнить фонему с буквой, написать буквы в соответствующей последовательности [9].

У младших школьников, овладевающих письмом, данный процесс развернут по составу реализуемых операций и происходит на произвольном уровне. В процессе освоения письма, изменения его

значения в жизни ученика осуществляется не только объединение и автоматизация операций письма, но и структурируется его психологическое содержание. «Техника» письма (операциональный аспект) отступает на 2-й план, письмо начинает работать как письменная речь - высшая ступень речевого развития [7]. Но не в каждом случае это осуществляется полноценно и оперантивно. Одним из вероятных факторов нарушения подобного «перехода» представляется дисграфия.

В понятие психологической готовности к обучению письму включена и лингвистическая готовность младшего школьника к овладению новой и максимально трудной формой речевой деятельности. Для сознательной реализации языковых операций (например, выбора языковых единиц – предложений, слов, их анализа и символизации при помощи букв), у младшего школьника должна быть эффективно развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и формированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам соответствующего возраста [13].

Итак, овладение письмом и последующее полноценное исполнение данного процесса реализуются разнообразными структурными элементами, которые занимают различные ступени в структуре психофизической работы, но их совокупная работа представляет собой базис целостного процесса письма.

Формирование предпосылок письменной речи, функциональной основы письма заканчивается к 6-7-летнему возрасту. Но это не говорит о том, что вышеуказанные психические функции и процессы у младшего школьника полностью развиты, но их хватает для того, чтобы начать обучение, в процессе которого все структурные элементы письма будут развиваться дальше. Психологическая структура письма будет меняться в сторону непрерывного перехода от овладения «техникой» записи к формированию письменной речи [31, 36].

Индивидуальные отличия в психическом развитии младших

школьников и их готовности к овладению письмом, как и всей учебной работе в целом, крайне существенны. Грамотный учитель в ходе обучения принимает во внимание данные расхождения и определяет младших школьников, которым нужен индивидуальный подход, подразумевающий определенные стиль и скорость обучения. Но в системе настоящей начальной школы, ее программных требований, а также в масштабах классов с большим числом школьников реализовать данную задачу педагогу крайне сложно. Младшие школьники, обладающие выраженными, по сравнению с остальными детьми, особенностями восприятия и переработки данных, нередко остаются один на один с собственными сложностями, трансформирующимися в устойчивую не успешность в учебной деятельности [25].

Предрасположенность к дисграфии, чаще всего, развивается в раннем развитии детей. Влияние тех или иных негативных факторов в данный период аргументирует нарушенное или заторможенное созревание центральной нервной системы, участков мозга, несущих ответственность за развитие предпосылок письменной речи, а в будущем участвующих в реализации сложной функциональной системы процесса письма. Ввиду влияния негативных факторов у младшего школьника появляется нарушение или отставание в развитии элементарных психических процессов (моторики, графомоторных координации, звукового анализа и синтеза) и высших психических функций - внимания, абстрактных форм мышления, общего поведения и т.д. [3]. Ввиду этого крайне важно определить возникновение первых симптомов задержки развития детей. Но не в любом случае недостаточность психического развития выявляется в дошкольном возрасте, когда от детей практически не требуется осуществления сложных, произвольных умственных действий, основанных на строгом взаимодействии полностью развитых психических функций. Данная недостаточность способна образоваться с началом обучения в школе и при обучении письму. Актуальная логопедическая теория

связывает дисграфию в первую очередь с неразвитостью языковых способностей учеников, которой нередко предшествуют те или иные нарушения речи, или же ее недоразвитие. При отсутствии логопедической помощи в дошкольном возрасте дети оказываются не способными перейти на более высокий уровень лингвистического развития - овладению письменной речью. Случается, что у дошкольника отсутствуют выраженные дефекты в оформлении устного высказывания, его речь соответствует потребности бытового общения. Но ввиду разных факторов, аргументирующих не совпадающий со средневозрастным темп психического развития, к школьному возрасту он оказывается не способным к сложным операциям буквенной символизации речи, произвольного анализа и синтеза языковых единиц, на которых основано письмо. Без оперативного определения и исправления сложностей овладения письмом у него способна появиться дисграфия [35].

В логопедической литературе симптоматика дисграфии, чаще всего, ограничивается ошибками в письме, способными иметь место у школьников, имеющих и не имеющих нарушения устной речи. Клиническая (психопатологическая) специфика школьников с дисграфией (также и с дислексией) не исследуется. Это продиктовано тем, что в логопедии расстройства письма и чтения определяются как специфические нарушения речевых (языковых) возможностей. Неречевые нарушения являются определенными причинами патогенетического механизма образования расстройств письменной речи [1].

Необходимость профилактики дисграфии у детей младшего школьного возраста обусловлена высокой распространенностью этих нарушений у младших школьников. Успешность обучения ребенка в школе во многом зависит от того, насколько хорошо он к ней подготовлен.

Исследования, проведенные Л.Г. Парамоновой, показали, что у половина учащихся вторых классов имеют нарушения письменной речи. Это значит, что первичные симптомы дисграфии и дислексии не были

устранены ещё до начала обучения ребёнка грамоте. В связи с этим очень важно выявить даже самые незначительные отклонения в речевом развитии ребенка и исправить их [11].

Целесообразнее и значительно легче предупреждать нарушения письма и чтения в младшем школьном возрасте, чем преодолевать их во время учёбы в средних классах.

Организация коррекционной работы по профилактике дисграфии и дислексии в школе начинается с логопедического обследования, направленного на изучение у воспитанников особенностей состояния речевых навыков и психических функций, необходимых для нормального овладения процессами письма и чтения. На основе полученных результатов определяются базовые направления профилактической работы, которые включают в себя традиционные методы в сочетании с новыми современными приёмами и технологиями.

Все направления работы по профилактике нарушений чтения и письма тесно взаимосвязаны между собой и охватывают весь коррекционный процесс. Так, постановка звукопроизношения невозможна без предварительной работы по развитию фонематического восприятия, а во время автоматизации «поставленных» звуков в слогах и словах параллельно проводится и работа по развитию фонематического анализа и синтеза. В дальнейшем работа по развитию фонематического анализа и синтеза продолжается в различных дидактических играх и упражнениях, используемых на занятиях по развитию лексико-грамматического строя речи [24].

Основные направления логопедической работы по профилактике дисграфии и дислексии у младших школьников:

- развитие фонематического восприятия (профилактика акустической дисграфии);
- развитие навыков языкового анализа и синтеза (профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза,

фонематической дислексии);

- развитие слухового внимания, памяти, мелкой моторики и пространственных представлений (профилактика оптической дисграфии);
- работа над звукопроизношением (профилактика артикуляторно-акустической дисграфии) [17].

Таким образом, овладение письмом и последующее полноценное исполнение данного процесса реализуются разнообразными структурными элементами, которые занимают различные ступени в структуре психофизической работы, но их совокупная работа представляет собой базис целостного процесса письма.

### 1.3 Проявление дисграфии у детей младшего школьного возраста

Дисграфия – это нарушение письма, проявляющееся в замене или пропуске букв, слогов, слов; соединении слов в предложении или неправильном их разделении и других видах. Если говорить простым языком, то ребёнок делает непонятные, повторяющиеся ошибки на письме, которые не устраняются без специальной коррекционной работы с логопедом [32].

Сегодня всё чаще это нарушение письменной речи встречается у детей. Согласно проведённым исследованиям, у большинства школьников встречается нарушение письменной речи. Специалисты связывают такую устойчивую форму речевого нарушения с тем, что многие дети, поступающие в первый класс, уже имеют или фонетико-фонематические нарушения, или общее недоразвитие речи. Такие нарушения не позволяют ребёнку в полной мере овладеть грамотой [11].

При ярко выраженном расстройстве письменной речи принято говорить об аграфии, т. е. полной неспособности к письму. Очень часто нарушение письма сопровождается ошибками в чтении (дислексией или алексией).

Усвоение письменной речи младшими школьниками играет

большую роль в психическом развитии, а также полноценное усвоение общеобразовательной программы. Проблема нарушения письменной речи у учащихся начальной школы – одна из самых актуальных проблем, поскольку умение писать и читать является базой для дальнейшего обучения. По мнению А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой письмо – это сложный психический процесс, который в любых психологических классификациях обычно включается в речь, имеющую разные виды и формы [10, 38]. Письменная речь является одним из видов речи, наряду с устной и внутренней, и включает в свой состав письмо и чтение. Письменной речью ребенок овладевает к моменту поступления в школу или непосредственно в первом классе, в период обучения грамоте. Для того, чтобы данный вид речи был сформирован, надо овладеть ее основами:

- правильная сформированная устная речь (деление на слова, на слоги, на звуки, т.е. аналитико-синтетическая речевая деятельность);
- развитое восприятие (зрительно – пространственный гнозис, сомато-пространственные ощущения и т. д.) [12, 27].

Дисграфия – нарушение письма, характеризующееся систематически повторяющимися фонетическими ошибками, неверным написанием похожих букв. При этом ошибки эти в письменной речи проявляются постоянно, являются типичными и не зависят от знаний ребенком правил русского языка [26].

В следствии – недостаточная развитость речевого, слухового и зрительного анализаторов (т.е. ребенок не в состоянии проводить анализ и синтез речи говорящего).

Классификация дисграфии проводится с учётом несформированности письменных навыков и психических функций. Различают следующие формы дисграфии в зависимости от нарушения той или иной операции письменной речи:

- 1) акустическая (нарушение фонемного распознавания, ребенок не может различать близкие по звучанию гласные, мягкие и твердые

согласные, путает звонкие и глухие и т. п.);

2) оптическая (связана с несформированностью зрительных и пространственных представлений. Например, дети начинают добавлять лишние элементы к буквам, пишут буквы в зеркальном отражении и т. п.);

3) аграмматическая (дети неправильно употребляют многие слова, сложно подбирают синонимы и антонимы);

4) артикулярно – акустическая (нарушение звукопроизношения, т.е. как слышит, так и пишет) [20].

Становление навыка письма у ребёнка является длительным и сложным процессом, овладение которым предъявляет особые требования к речевому развитию ребёнка и навыкам фонемного анализа. Процесс письма под диктовку, письменное изложение или списывание с текста является не простым психологическим актом.

Проблема психофизиологического нарушения письма раскрыта в работах А. Р. Лурия. Он отметил, что процесс письма требует согласованного координированного участия трёх ведущих анализаторных систем: речедвигательной, речеслуховой, зрительный анализаторы, между которыми устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Операции письма требуют достаточного уровня сформированности звукопроизношения, так как процесс письма опирается на проговаривание, фонематические процессы, для правильной связи звуков с буквами, для правильного звуко-слогового анализа слов, зрительного восприятия и зрительной памяти, для правильного распознавания и воспроизведения графического образа буквы [14, 18].

У части детей, обучающихся в младших классах, эти базовые компоненты письма нередко оказываются недостаточно сформированными. В работах Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, А. М. Корнева рассматривается проблема дисграфии у младших школьников общих образовательных школ. Данные авторы отмечают, что нарушение письма является наиболее распространённой

формой речевой патологии у младших школьников общеобразовательных школ, что это следствие систематического недоразвития устной речи, т. е. нарушения формирования фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи. Возникает необходимость искать такие методы, с помощью которых отдельные звенья процессов письма могли бы быть выделены, и их роль могла бы быть изолированно изучена [19, 20, 22, 30].

Благодаря успехам в неврологии и нейрохирургии, было установлено, что каждая область головного мозга имеет свое особое строение, и ее работа связана со специальными функциями. И. П. Павлов в своих работах указывал на то, что именно совместная работа всех областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе – речи, письма, чтения.

В своих работах Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, А. М. Корнев отмечают, что одной из психологических предпосылок фонетически правильного письма является утончение звукового состава. В норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у ребенка на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи и кинетических ощущений, получаемых в процессе артикуляции, не сами по себе речедвижения, а их ассоциации со слуховыми ощущениями от собственных звуков. Дисграфические ошибки у таких детей проявляются следующим образом: замена букв соответствует акустически сходным звукам, ошибки в виде нарушения структуры слова (пропуски, перестановки, добавление букв и слогов), ошибки в виде нарушения структуры предложения, лексико-грамматические и оптико-пространственные ошибки [19, 23, 30].

Каждый вид дисграфических ошибок требует выявления причин их появления. Поэтому помимо обследования различных видов письма (списывание, письмо под диктовку, самостоятельное письмо) необходимо полное логопедическое обследование устной речи. Данные обследований

необходимо сопоставлять между собой, т. к. они позволяют понять механизм взаимодействия устной и письменной речи. Результатом данного сопоставительного анализа является определение формы дисграфии, каждая из которых требует специфических методов и приёмов коррекционной и логопедической работы. Среди детей с дисграфией в общеобразовательной школе могут быть дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, фонематическим недоразвитием речи и общим недоразвитием речи. Механизм дисграфических ошибок, их количество и разновидность будут иметь разные механизмы и степень выраженности [2, 10].

Интерес к проблеме раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста обусловлен тем, что чтение и письмо как деятельность играют важную роль в школьной адаптации детей, стимулируют их психическое развитие, обеспечивают общеобразовательную подготовку. Несмотря на то, что с каждым годом увеличивается количество детей, испытывающих трудности при обучении чтению и письму, вопрос раннего выявления и профилактики дисграфии в настоящее время изучен недостаточно. Малая информированность общества о возможной взаимосвязи недостаточной сформированности функциональной основы чтения и письма, т. е. вербальных и невербальных высших психических функций, лежащих в основе формирования данного навыка и возникновения специфических нарушений чтения и письма в школе, приводит к тому, что предпосылки к развитию дисграфии у детей в младшем школьном возрасте практически не диагностируются и, соответственно, работа по профилактике этих нарушений не проводится.

При этом необходимо отметить, что авторы в основном связывают формирование дисграфии с нарушениями устной речи, а исследования последних лет указывают на то, что нарушения в процессе становления навыков чтения и письма являются следствием недостаточной

сформированности вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка [8, 28]. Это объясняется тем, что дизонтогенез психического развития, который оказывает влияние на формирование высших психических функций, приводит к несформированности процессов, предваряющих становление навыка письменной речи: недостатки фонематических процессов, приводят к недостаточному овладению звуковым составом слова, что затрудняет усвоение букв как графем и препятствует формированию навыка слияния звуков в слоги. На настоящий момент не существует единого термина, обозначающего нарушения чтения и письма.

Причем, если классическая отечественная логопедия под дисграфией понимает только нарушения чтения и письма, в зарубежной практике дисграфией обозначают целый ряд расстройств, среди которых нарушения памяти, внимания, счета, орфографии и др. С точки зрения нейропсихологического подхода также делаются попытки объяснения механизмов возникновения и симптоматики нарушений чтения и письма.

Так, Т. В. Ахутина с позиции нейропсихологии выделила следующие виды нарушения письменной речи на основе функциональной несформированности блоков головного мозга, по А. Р. Лурии:

- трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий;
- трудности поддержания активного тонуса коры и трудности письма по правополушарному и левополушарному типам, от работы которых зависит переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной и полимодальной информации.

Т. В. Ахутина отмечает, что одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, разные механизмы. Для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей чтения и письма. Более того, надежный вывод о механизме дисграфии может быть сделан при сопоставлении их

особенностей с состоянием других высших психических функций [4].

Таким образом, наличие дисграфии создаёт препятствие для усвоения школьной программы, ведёт к неуспеваемости по ряду учебных дисциплин. В связи с этим проблема выявления детей с нарушением письменной речи, анализа механизма и причин возникновения дисграфии, выбора оптимальных методов коррекции является актуальной в общеобразовательной школе.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Итак, есть существенный симптомокомплекс причин, ведущий к появлению дисграфий. Важнейшее значение в образовании дисграфии имеют генетические факторы, раннее поражение центральной нервной системы, способное в дальнейшем выразиться в ММД, дисгармоничном развитии высших психических функций, их неразвитости к моменту школьного обучения. Любой из данных факторов, также, как и их комплекс, способен явиться причиной сложностей в развитии письменной речи.

Основные направления логопедической работы по профилактике дисграфии и дислексии у младших школьников:

- развитие фонематического восприятия (профилактика акустической дисграфии);
- развитие навыков языкового анализа и синтеза (профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, фонематической дислексии);
- развитие слухового внимания, памяти, мелкой моторики и пространственных представлений (профилактика оптической дисграфии);
- работа над звукопроизношением (профилактика артикуляторно-акустической дисграфии).

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### 2.1 Организация и методика исследования

Целью эксперимента было определение специфики нарушения письменной речи у школьников 2-3-х классов с дисграфией.

Для реализации поставленной цели необходимо последовательных выполнить ряд определенных задач, а именно:

- проанализировать письменные работы младших школьников;
- сделать дополнительные пробы: сенсibilизированный тест (А. Корнев, А. Лурия), списывание текста, диктант;
- сделать соответствующие выводы на основе результатов исследования, и спроектировать план логопедической деятельности по коррекции дисграфии у учеников [5, 19, 37].

Анализ письменной речи младших школьников осуществлялся при помощи исследования письменных работ учеников по русскому языку для определения дисграфических ошибок. В данном случае были исследования письменные работы детей, написанные на уроках русского языка.

Вместе с тем для определения специфики дисграфических нарушений у младших школьников осуществлялись следующие формы работ:

- 1) сенсibilизированный тест (А. Корнев, А. Лурия);
- 2) списывание текста;
- 3) диктант.

Для проверки достоверности сведений осуществлялась статистическая обработка данных при помощи t-критерия Стьюдента, корреляционного анализа Пирсона и Фишера.

Анализ был ориентирован на исследование специфики письменной речи у младших школьников с дисграфией.

Экспериментальной базой явились школьники 2-3 классов школы Героев Танкограда 21.

Всего в констатирующем эксперименте участвовали 107 учеников 2-3-х классов. Из них 53 учащихся составили экспериментальную, а 54 – контрольную группу.

По итогам исследования письменных работ была определена группа детей, которых нельзя было отнести ни к ученикам без нарушения письма, ни к ученикам с дисграфией. Ввиду этого в контексте настоящего анализа в экспериментальной группе выделились две подгруппы:

- 1) подгруппа школьников с выраженной дисграфией – 23 чел.;
- 2) подгруппа школьников с легкой дисграфией – 33 чел.

В контрольную группу были включены 44 школьника.

Всего (и ЭГ и КГ) мальчиков было обследовано: 23 – с выраженной дисграфией; 33 – с легкой; 44 – включены в контрольную. Девочек с выраженной дисграфией было обследовано – 17 человек, с легкой – 25; 58 девочек были включены в контрольную группу.

Констатирующее исследование осуществлялось в 3 этапа:

1 этап – теоретический. Здесь исследовалась специальная научно-методологическая литература по аспектам дисграфии учеников начальной школы; выбирались соответствующие методы исследования.

2 этап – практический. Здесь было организовано и осуществлено экспериментальное исследование специфики письменной речи у школьников 2-х и 3-х классов с дисграфией.

3 этап – аналитический. Здесь анализировались полученные сведения.

Таким образом, целью эксперимента было определение специфики нарушения письменной речи у школьников 2-3-х классов с дисграфией. Для реализации цели были поставлены задачи. Были проанализированы работы детей, написанные на уроках русского языка. Исследование проводилось в 3 этапа. По итогам исследования письменных работ были

определены 2 группы детей с дисграфией.

## 2.2 Проявление нарушения письма у детей младшего школьного возраста

Для исследования специфики письменной речи у школьников с дисграфией были проанализированы их письменные работы в тетрадях по русскому языку.

Вместе с тем были осуществлены: сенсibilизированный тест (А. Корнев, А. Лурия), списывание текста и диктант.

Анализ письменных работ школьников позволил сделать вывод о том, что половина из всех учеников в какой-либо степени делали в письме специфические ошибки: замены букв по принципу акустической похожести соотносящихся звуков, изменения звуко-слогового состава слова, раздельное написание слов в предложении, аграмматизмы, замены букв по принципу оптической похожести.

Ошибки младших школьников были достаточно устойчивыми, что дало возможность исследовать их как диагностический признак дисграфии.

Самой легкой пробой для всех учеников явилось списывание, самой сложной – тест.

По итогам исследования письменных работ была определена группа учеников, не относящихся ни к детям без нарушения письма, ни к детям с дисграфией. Все школьники соответствующей группы написали списывание и диктант без дисграфических ошибок, или их число были небольшим, напротив, при тестировании количество специфических ошибок существенным образом увеличилось (таблица 1 и рисунок 1).

В некоторых исследованиях рассматривается возможность существования скрытых нарушений письменной речи (А. Корнев, И. Садовникова) [19, 30]. Данные исследователи придерживаются точки зрения, что в таких ситуациях существующие нарушения письма способны

не выражаться на начальных стадиях обучения и выявляются позже при росте учебной нагрузки. В данном случае классические способы анализа письма не в любом случае дают возможность определить дисграфию. Т.к. тест представляет собой сенсibilизированную пробу, то есть возможность говорить о том, что у учеников, которые не смогли его пройти, существует легкая, нерезко выраженная форма дисграфии.

Таблица 1 – Сопоставление числа ошибок в письменных работах младших школьников (в %)

Разделы исследования	Среднее число ошибок			Достоверность расхождений ( $p < $ )		
	Группы			AB	AC	BC
Виды письменных работ	ЭГ	КГ	С			
	А (n = 22)	В (n = 31)	С (n = 54)			
Списывание						
Дисграфические ошибки	3,3	2,3	0,7	-	0,001	0,001
Орфографические ошибки	0,6	0,4	0,1		0,001	0,02
Сумма	3,9	2,7	0,8		0,001	0,001
Диктант						
Дисграфические ошибки	6	2,5	0,9	0,001	0,001	0,001
Орфографические ошибки	2,9	1,3	0,5	0,001	0,001	0,001
Сумма	8,9	3,8	1,4	0,001	0,001	0,001
Тест						
Дисграфические ошибки	13,2	10,2	2,9	0,02	0,001	0,001
Орфографические ошибки	4,8	3	1,9	0,01	0,001	0,01
Сумма	18	13,2	4,8	0,01	0,001	0,001

Примечание – А – группа с выраженной дисграфией В – с легкой дисграфией С – контрольная группа

Сведения таблицы 1 выражены в виде графика на рисунке 1.

Ввиду этого в контексте настоящего анализа в экспериментальной группе было определено подгруппы (таблица 2):

- 1) подгруппа школьников с выраженной дисграфией;
- 2) подгруппа школьников с легкой дисграфией.

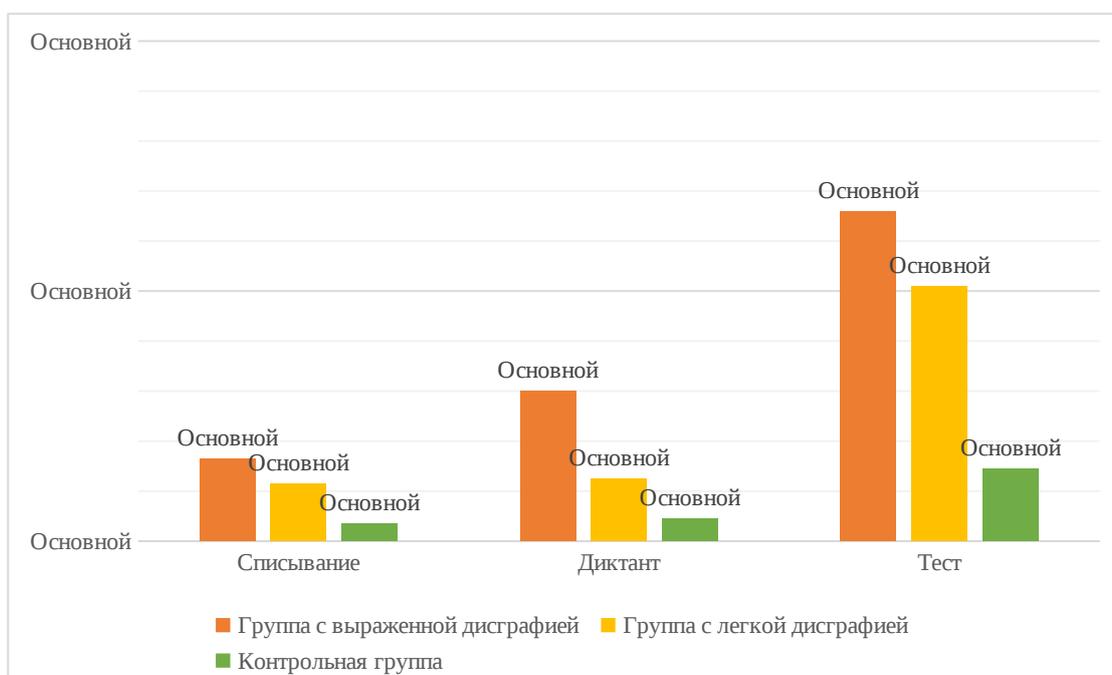


Рис.1 – Среднее число дисграфических ошибок в письменных работах школьников

Таблица 2 – Распространенность дисграфии в обследованных классах с принятием во внимание пола младших школьников (n = 107)

Разделы исследования Группа	Число школьников			
	Пол			
	Девочки		Мальчики	
	Число	%	Число	%
Группа с выраженной дисграфией	23	59	17	41
Группа с легкой дисграфией	33	58	25	42
Контрольная группа	44	44	58	56

Так, у 21% младших школьников была определена выраженная дисграфия, а у 29% - легкая дисграфия. Степень дисграфии и ее выраженности в данных подгруппах отличалась. У школьников контрольной группы были выявлены только отдельные ошибки, имеющие стохастическую направленность.

Соотношение мальчиков и девочек в исследованных классах было эквивалентным и достигло отметки в 51% и 49% соответственно. Но дисграфия более часто имела место у мальчиков. Например, исследование выраженности дисграфии, исходя из пола младших школьников, определило специфическое нарушение письма у 56% мальчиков от суммарного количества мальчиков-респондентов и у 42% девочек от

суммарного количества девочек-респондентов (таблица 2).

Сравнение процентных долей мальчиков и девочек с дисграфией, осуществленное на базе углового преобразования Фишера, статистических значимых расхождения по соответствующему признаку не определило.

Младшие школьники с выраженной дисграфией делали специфические ошибки во всех письменных работах, но уровень выраженности дисграфии находился в зависимости от уровня трудности данных работ. Самыми легкими оказались домашние работы по русскому языку. Письменные работы, осуществляющиеся в классе, оказались более сложными, число дисграфических ошибок в классных работах увеличивалось.

Немало младших школьников попросту не выдержались предложенный педагогом темп деятельности и не успеть закончить упражнения; они спешили под конец времени, что явилось источником возникновения еще большего количества орфографических и дисграфических ошибок. Младшие школьники зачастую выявляли и корректировали сделанные ошибки, ввиду чего количество нескорректированных ошибок – дисграфических и орфографических – у школьников, рассматриваемых подгруппы было намного больше числа скорректированных.

Выражение нарушения письма в подгруппе младших школьников с легкой дисграфией качественным образом отличалось от подобного проявления в подгруппе младших школьников с выраженной дисграфией. С одной стороны, дисграфические ошибки имели достаточную степень устойчивости, с другой стороны, были определены особенности проявления дисграфии, свойственные непосредственно для данной подгруппы.

Несмотря на то, что дисграфические ошибки имели определенного рода устойчивость, т. е. выражались в письменных работах у одного младшего школьника в течение всего учебного года, они имели место не во

всякой письменной работе и не находились в зависимости от уровня ее сложности. Кроме того, у многих младших школьников с легкой дисграфией ошибки были довольно нестабильной направленности, т.е. у них не получилось определить основной тип дисграфии. Так, в одной работе у одного школьника доминировали ошибки «анализа-синтеза», в другой - смещения букв «Б – П» в сильной позиции, в 3-ей работе – «П – Т» и пр. Помимо всего прочего, число скорректированных и нескорректированных ошибок у младших школьников с легкой дисграфией во всех письменных работах было приблизительно равным. Как раз данной категории младших школьников были присущи колебания в определении буквы, разнообразные исправления.

Самой сложной письменной работой для учеников с легкой дисграфией был тест. Все школьники прошли тест, уложившись в определенное время, но сделали в данном случае существенное число дисграфических ошибок. В диктанте ученики с легкой дисграфией сделали больше ошибок, чем при списывании.

В подгруппе с выраженной дисграфией во всех письменных работах доминировали ошибки на фоне нарушения языкового анализа и синтеза (таблица 3 и рис. 2).

Таблица 3 – Сопоставление разных форм дисграфических ошибок в группе с выраженной дисграфией (n = 22)

Разделы исследования	Число ошибок (в%)		
	Виды письменных работ		
Виды ошибок	Списывание	Диктант	Тест
Фонематические ошибки	22	23	24
Ошибки «анализа-синтеза»	47	42	34
Аграмматизмы	3	7	15
Оптические ошибки	28	28	27

Сведения таблицы 3 выражены графически на рисунке 2.

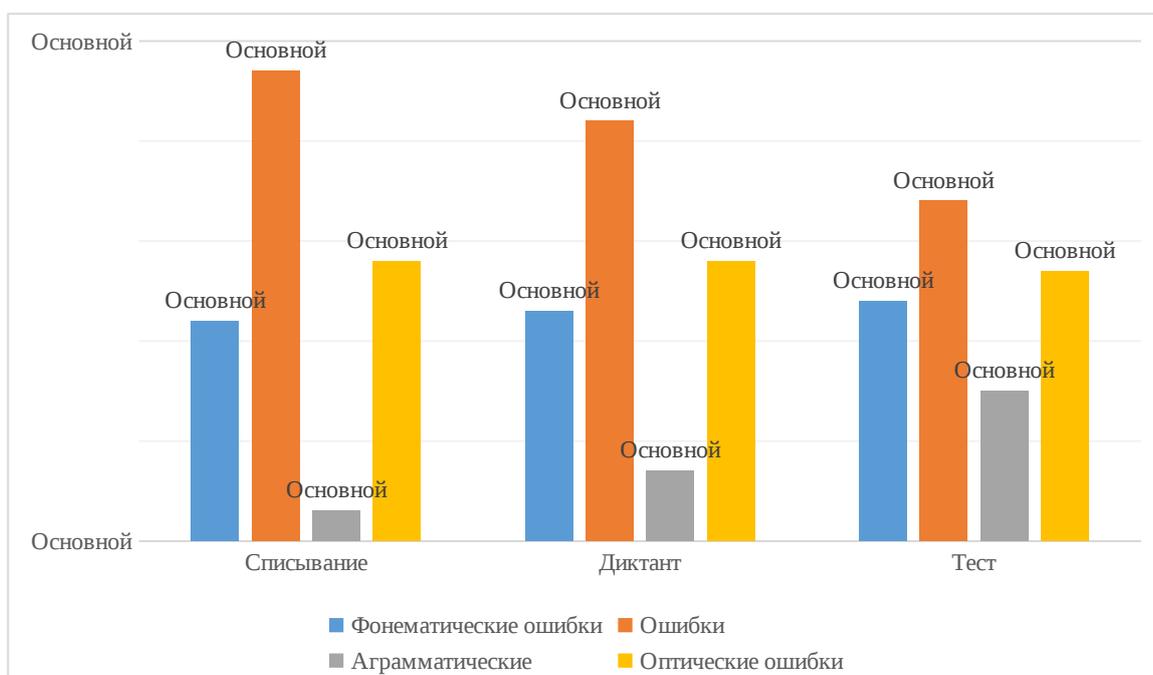


Рисунок 2.2 – Сравнение разных форм дисграфических ошибок в группе с выраженной дисграфией

На 2-м месте по распространенности были оптические ошибки, реже всего имели место аграмматизмы. В подгруппе с легкой дисграфией доминировали различные виды специфических ошибок (таблица 4, рис. 3).

Таблица 4 – Сравнение разных форм дисграфических ошибок в группе с легкой дисграфией (n = 31)

Разделы исследования	Число ошибок (в%)		
	Виды письменных работ		
Виды ошибок	Списывание	Диктант	Тест
Фонематические ошибки	26	36	29
Ошибки «анализа-синтеза»	30	40	32
Аграмматизмы	9	4	6
Оптические ошибки	35	20	33

Например, при списывании самыми часто встречающимися были оптические ошибки, в диктанте - нарушения языкового анализа и синтеза, а в тесте - соотношение фонематических, оптических ошибок и ошибок на фоне нарушения языкового анализа и синтеза было примерно равным (рис. 3).

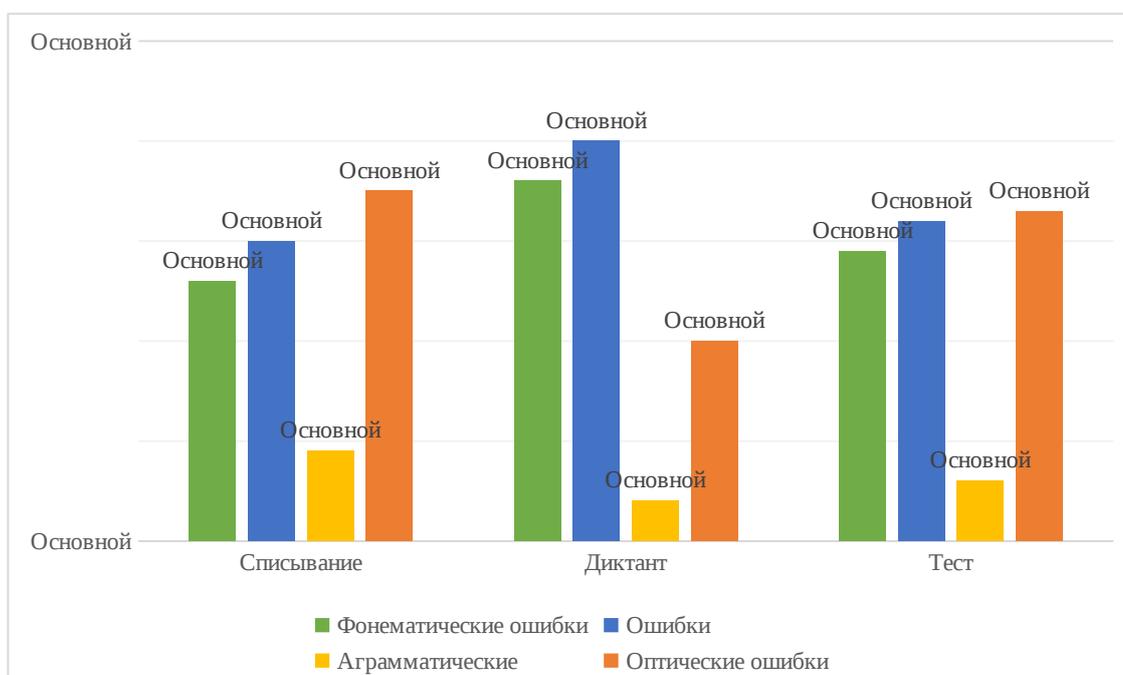


Рисунок 3 – Сравнение разных форм дисграфических ошибок в группе с легкой дисграфией

Итак, в подгруппе с выраженной дисграфией процент фонематических и оптических ошибок во всех письменных работах не поменялся, а величина ошибок «анализа-синтеза» от списывания к тесту непрерывно снижалась ввиду роста аграмматизмов (таблица 3 и рис. 2). Наибольшее число аграмматизмов было определено в тесте, что было продиктовано трудностью задания. Например, при тестировании у младших школьников рассматриваемой подгруппы были ошибки, касающиеся непонимания значений определенных слов, сути предложения (так, «окожка» вместо «кошка», «ползать белку к коже» вместо «положили белку к кошке», «мянत्वая мыш» вместо «мертвая мыш» и пр.). Такие ошибки встречались у 73% учеников с выраженной дисграфией и только у 7% учеников контрольной группы. Это позволяет с уверенностью говорить о более низком уровне языковой компетенции школьников с выраженной дисграфией, сложностях формирования внутренней программы высказывания.

В подгруппе с легкой дисграфией уровень оптических ошибок был

максимальным в тесте и при списывании, т.е. заданиях, чья эффективность осуществления находилась в зависимости от степени совершенствования зрительных функций. Вместе с тем, в диктанте, чья эффективность осуществления находилась в зависимости от степени совершенствования слуховых функций, по сравнению со списыванием и тестом выросли показатели ошибок «анализа-синтеза» и фонематических ошибок.

Целесообразно заключить, что у младших школьников с легкой дисграфией при осуществлении разных письменных работ «выпадала» как раз функция, являющаяся максимально значимой для эффективного решения задачи, что в определенном роде аргументирует неустойчивость специфических ошибок младших школьников с легкой дисграфией.

При тестировании максимальный результат достигли ученики начальной школы без нарушения письма (таблица 5 и рис. 4).

Таблица 5 – Итоги тестирования школьников контрольной и экспериментальной групп

Разделы исследования	Среднее число ошибок (в %)			Достоверность расхождений ( $p < $ )		
	Группы			AB	AC	BC
Результат	ЭГ		КГ			
	A (n = 22)	B (n = 31)	C (n = 54)			
Скорректировано гомоганных ошибок	88	92	97	-	0,001	0,001
Скорректировано фонематических ошибок	81	89	97	0,05	0,001	0,001
Суммарное число скорректированных ошибок	84	89	97		0,001	0,001

Примечание – А – группа с выраженной дисграфией В – с легкой дисграфией С – контрольная группа

Итоги исследования отражены графически на рис. 4.

ё

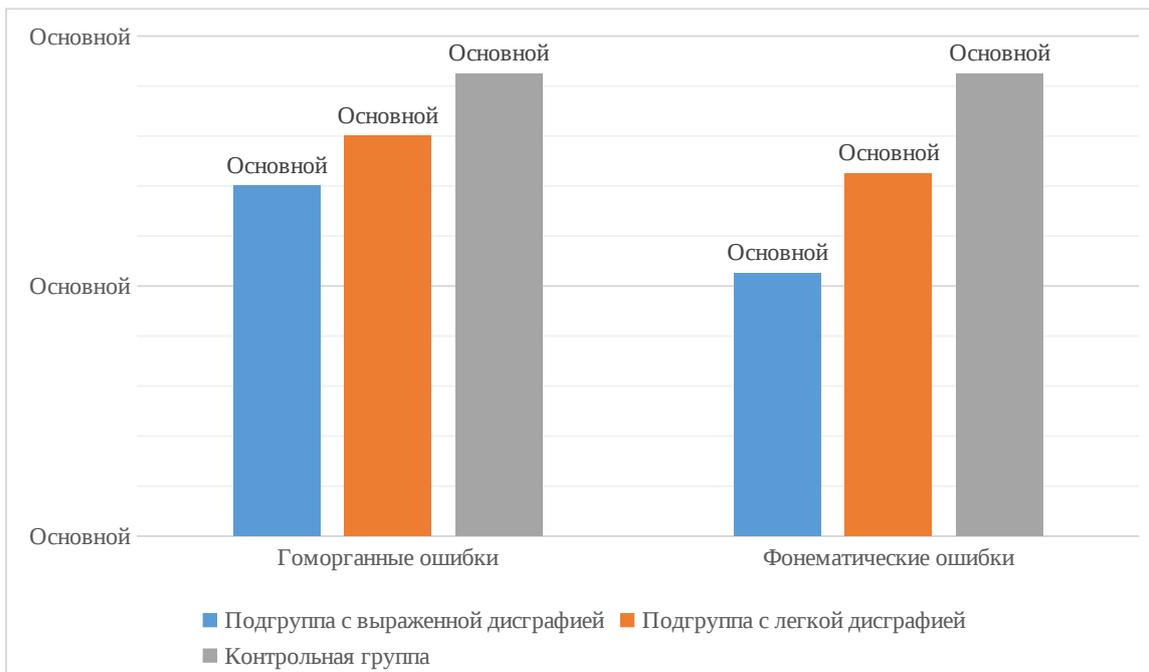


Рисунок 2.4 – Итоги тестирования школьников контрольной и экспериментальной групп

Например, младшие школьники контрольной группы сумели отыскать и скорректировать почти все ошибки. Причем число скорректированных гоморганных и фонематических ошибок было равным. Младшие школьники с легкой дисграфией продемонстрировали лучший результат, нежели ученики с выраженным нарушением письма. В двух экспериментальных подгруппах число скорректированных гоморганных ошибок было выше, чем фонематических.

Ключевое расхождение между экспериментальными подгруппами состояло в том, что ученики с легкой дисграфией в среднем отыскали и скорректировали большее число ошибок, но в данном случае дополнительно сделали практически столько же ошибок, что и школьники с выраженным нарушением письма. У 36% младших школьников с выраженным нарушением письма, 23% учеников с легкой дисграфией и только у 2% учеников контрольной группы имели место пропуски текстовых фрагментов, повторное написание слов и предложений. Пропуски слов, их повторное написание имели место у младших школьников экспериментальных подгрупп и в остальных письменных

работах. Но при списывании такие ошибки имело место исключительно в единичных случаях; в диктанте пропуски отдельных компонентов предложения зачастую имели место в длинных предложениях, что, вероятно, продиктовано недостаточно развитой памятью.

При осуществлении теста определенные младшие школьники с выраженной дисграфией механически списывали текст, не корректируя ошибки. Возможно, в такой ситуации младшие школьники были подвержены определенным сложностям с интеграцией в задание, пониманием инструкции, выбором направленности в задании. У учеников с легкой дисграфией зачастую имел место другой вариант осуществления задания. Младшие школьники списывали текст со всеми ошибками и лишь после завершения списывания корректировали их.

Таким образом, целесообразно говорить в данном случае о неоднородности проявлений нарушения письменной речи у учеников: у половины младших школьников имели место устойчивые специфические ошибки, тогда как у 29% из них выявлена не резко выраженная, легкая дисграфия.

### 2.3 Коррекционная работа по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста

Исследование специальной научно-методической деятельности дало возможность выявить некоторые принципы коррекционной деятельности, которые необходимо заложить в базис логопедической деятельности по преодолению дисграфии у учеников начальных классов. Далее целесообразно рассмотреть их более подробно.

Принцип комплексности – коррекция должна реализовываться как общее клинико-психолого-педагогическое влияние (общая взаимосвязь различных специалистов). Необходимо в данном случае принимать во внимание клинические и психолого-педагогические факторы развития детей; осуществлять учет анамнестических сведений их развития.

Принцип системности (Л. Выготский) – предполагает следующее:

- коррекцию как письменной, так и устной речи;
- совершенствование психических процессов младших школьников (внимание, память, восприятие, мышление);
- развитие познавательной работы младших школьников;
- развитие связей между обособленными функциональными системами, реализующими переход на качественно новый этап развития младшего школьника;
- применение комплекса методов на многоаспектное исследование младшего школьника (требуется анализировать связь дисграфии со спецификой развития познавательной сферы младших школьников);
- комплексность осуществления логопедических коррекционных занятий (занятия должны осуществляться на регулярной основе, с учетом выработанной структуры) [24].

Принцип учета симптоматики – подразумевает принятие во внимание уровня выраженности дисграфических нарушений (в настоящем исследовании определены младшие школьники с выраженной и легкой степенью дисграфии, ввиду чего содержание коррекционной деятельности должно быть индивидуальным для них).

Патогенетический принцип – указывает на потребность исследования этиологии, состава дисграфических нарушений.

Принцип последовательности. Письменная речь – это взаимоувязанная трудоемкая и многоуровневая деятельность, предполагающая выполнение множества элементарных действий, каждое из которых реализуется функционированием различных структурных систем и их взаимодействием в ходе соответствующего функционирования. По Р. Лалаевой [23], для оптимизации общего процесса функционирования письменной речи определенное действие должно быть не только полностью завершенным и сформированным, но и

доведенным до автоматизма. Ввиду этого логопедическую деятельности целесообразно осуществлять в определенной последовательности, а именно:

- 1) формирование или коррекция нарушенной операции письма с принятием во внимание фактора-первоисточника;
- 2) автоматизация соответствующей операции;
- 3) интеграция соответствующей операции в общую структуру работы письма.

Следовательно, начинать коррекционную логопедическую деятельности необходимо с идентификации и устранения причин, аргументирующих дисграфические нарушения. Вместе с тем необходимо совершенствовать психические процессы, ответственные за нормальное функционирование письменной и устной речи – внимание, память, восприятие.

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации – этот принцип основан на учении о сложной структуре психических функций, на представлении о речи как многоаспектной функциональной структуре. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой достаточно сложный процесс организации функциональных систем. На ранних этапах развития дошкольника функция реализуется с принятием участия разнообразного рода анализаторов, т. е. на базе полимодальных афферентаций [23].

В процессе онтогенеза между разнообразными участками коры головного мозга формируются многогранные и сложные ассоциативные связи, ввиду чего осуществляется аккумуляция их функций [8]. Чем большее число разнообразных анализаторов, а, соответственно, и разных участков мозга, реализующих их функционирование, задействуется в ходе коррекционной деятельности, тем большее число сложных ассоциативных связей появляется в коре головного мозга. Это, прежде всего, реализует максимально устойчивое усвоение определенных знаний, умений и

навыков. Ввиду этого в ходе коррекционного влияния логопед должен опираться на зрительный, слуховой, тактильный анализаторы.

Принцип опоры на сохранный звено нарушенной психической функции – компенсация дефектных или незрелых функций реализуется развитием работы всех анализаторов, принимающих участие в акте письма, но с опорой на довольно развитые функции.

Принцип деятельностного подхода – предполагает принятие во внимание ведущую деятельность в рассматриваемом возрасте. В контексте младших школьников коррекционный процесс должен быть основан на учебной деятельности с игровыми компонентами. Соответственно, коррекционное логопедическое влияние должно проводиться с принятием во внимание ключевого, ведущего вида деятельности младшего школьника, но требуется также учитывать особенности и задачи коррекционной деятельности, ориентируясь на ту деятельностную форму, которая представляется лично важной для младшего школьника в это время. Например, на начальной стадии обучения для младших школьников с дисграфией должны быть сформированы условия, в которых бы сочетались игровой и учебный типы деятельности. Деятельность способна являться игровой по форме, но учебной по содержанию. Подобное осуществление деятельности подразумевает реализацию целей, связанных с занятием младшим школьником позиции субъекта по присвоению нового учебно-игрового опыта. В данном случае в ходе логопедической коррекции выполняются определенные задачи, прежде всего, доформирование ключевых психических новообразований, формирующихся у детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту и представляются обязательными предпосылками учебной деятельности; помимо всего прочего, происходит развитие психологического потенциала, реализующего эффективности продвижение в новой деятельности.

Принцип управления психическим развитием младшего школьника –

этот принцип взаимосвязан с теоретическим аспектом об основополагающем значении обучения в психическом развитии ребенка. Развитие реализуется благодаря взрослому, его участию в организации жизнедеятельности младшего школьника. Воплощение данного принципа подразумевает проведение совместной деятельности взрослого и школьника, где взрослый является носителем образца действия. В данном случае помощь логопеда на начальных стадиях должна быть максимальной, далее ее объем снижается, и каждый последующий шаг в деятельности транслируется младшему школьнику на уровень самостоятельной реализации.

Принцип постадийного формирования психических функций – воплощение данного принципа касается теории планомерного формирования деятельности, где переход внешнего практического действия во внутреннее, умственное действие, представляет собой многостадийный процесс. Логопедическая деятельность должна рассматриваться не как тренировка определенных умений и навыков младшего школьника, а как общая структура, где должны определяться соответствующие стадии, принимающие во внимание последовательность формирования всякой психической функции в онтогенезе.

Принцип учета «зоны ближайшего развития» - воплощение данного принципа означает ориентированное развитие психологических новообразований, требует наибольшей включенности детей и имеет опережающую направленность, поскольку коррекция ориентирована на зону ближайшего развития детей. Логопед в ходе коррекции направлен как на степень актуального развития ребенка, так и на его потенциальные способности, т.е. ребенку необходимо давать задания, чье осуществление было бы возможно с наименьшим вмешательством взрослого.

Принцип единства коррекционного и развивающего обучения – в ходе логопедической деятельности должны проводиться как исправление каких-либо нарушений, определенных у младшего школьника, но и

совершенствование сохранных функций. В данном случае исправление каких-либо нарушений должно проводиться с опорой на сохранные операции.

Принцип дифференцированного подхода. В ходе констатирующего исследования были определены младшие школьники с выраженной и легкой формами дисграфии, ввиду чего коррекционная деятельность должна осуществляться индивидуально в подгруппах – исходя из уровня выраженности дефекта. Вместе с тем нужно принимать во внимание и специфику познавательной деятельности, воздействующей на дисграфические нарушения (в данном случае требуется осуществлять дополнительное исследование на взаимозависимость психических процессов и дисграфии). Дифференцированный подход подразумевает учет: уровня выраженности дисграфии, степени развития устной речи, внимания, зрительного гнозиса, памяти и мышления, ввиду чего коррекционная деятельность должна носить индивидуальный характер.

Принцип личностного подхода – довольно значимый принцип коррекционного логопедического влияния, реализующий его эффективность. Осуществляя коррекционно-развивающую деятельность, логопед должен достигнуть позитивного настроения младшего школьника на данный процесс, появления у него стремления устранить существующие сложности, формирование эмоциональной связи с логопедом [2, 6, 19, 31].

В ходе логопедической деятельности по устранению дисграфии должны приниматься во внимание определенные факторы, а именно: эмоциональное состояние школьника, уровень понимания собственных проблем и отношение к ним, степень мотивации. Наблюдение за младшими школьниками в ходе осуществления констатирующего эксперимента позволило заключить, что учеников с выраженной дисграфией целесообразно разделить на 3 категории. Только 18% младших школьников понимали, что у них есть некоторые проблемы, которые

необходимо устранить. В дальнейшем данные школьники постоянно посещали логопедические занятия, просили дать задание на дом, относились к логопеду как к человеку, который способен оказать им соответствующую помощь. 23% учеников осознавали, что у них есть существенные сложности, но не верили в то, что их можно устранить. Они сильно переживали ввиду собственной неуспеваемости, с определенными сложностями вступали в контакт, отказывались отвечать ввиду страха сделать ошибку. Таким школьникам свойственны пониженный фон настроения, раздражительность, плаксивость, отсутствие веры в собственные возможности, низкая самооценка. На начальных стадиях коррекционной деятельности младшие школьники посещали логопедические занятия и занимались формально. 59% младших школьников не понимали, что есть определенные проблемы, и, чаще всего, не переживали ввиду слабой успеваемости. Большинству из них свойственно хорошее настроение, стремление к игровой деятельности, неусидчивость, импульсивность, отвлекаемость, слабое чувство дистанции в отношениях со взрослыми. При осуществлении задания такие дети были поверхностны, нередко делали его наугад, интуитивно, просили взрослого помочь, а также просили похвалы после выполнения задания. При осуществлении задания младшие школьники достаточно оперативно включались в работу, увидев красочные пособия, но у них быстро пропадал интерес, если задание для них было сложным.

Соответственно, стратегия формирования отношений логопеда с младшими школьниками разнообразна, она находится в зависимости от персональных качеств младшего школьника.

Вместе с тем есть и общие направления логопедического влияния со всеми младшими школьниками: коррекция нарушений речевого развития, развитие определенных языковых умений и навыков, а также, что немаловажно – формирование произвольной регуляции деятельности, произвольного внимания, развитие слухового и зрительного восприятия,

слухоречевой памяти, обучение определенным приемам осознанного запоминания материала.

Определенные по итогам констатирующего эксперимента особенности нарушений письменной речи дали возможность выделить коррекцию нарушений речевого развития младших школьников как основополагающее направление коррекции дисграфии. Содержание такой работы рассматривается ниже.

Дисграфия может корректироваться на основе классических методик устранения нарушений устной и письменной речи, апробированных российскими исследователями (Л. Ефименкова [15; 16], И. Садовникова [32], Р. Лалаева [21], Г. Мисаренко [16], Л. и пр.). В общем, содержание логопедической деятельности по коррекции дисграфий у младших школьников должно ориентироваться на структуризацию представлений о звуковом аспекте речи и овладение школьниками навыков языкового анализа и синтеза.

В ходе логопедической деятельности целесообразно применять и дополнительные задания, ориентированные на совершенствование лексико-грамматического строя речи, уточнение и активизацию существующего у младших школьников словарного запаса и моделей элементарных синтаксических конструкций. В данном случае формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических элементов языка должно реализовываться в неразрывной связи, т.к. совершенствование фонематического восприятия формирует почву для развития грамматической и морфологической структуры словообразования и словоизменения [23, 27].

В процессе исследования определены некоторые направления логопедической деятельности, ориентированной на коррекцию дисграфий у младших школьников:

I. Коррекция нарушений звукопроизношения которая осуществляется в последовательности, представленной ниже.

1-й этап – подготовительный;

2-й этап – автоматизации поставленного звука (АПЗ):

- АПЗ в прямых, обратных слогах и слогах со стечением согласных;

- АПЗ в словах разной звуко-слоговой структуры;

- АПЗ в словосочетаниях;

- АПЗ в предложениях разной грамматической сложности;

- АПЗ в самостоятельной речи.

3-й этап – дифференциации смешиваемых звуков (ДСЗ) в устной речи:

- ДСЗ в прямых, обратных слогах и слогах со стечением согласных;

- ДСЗ в словах разной звуко-слоговой структуры;

- ДСЗ в словосочетаниях;

- ДСЗ в предложениях разной грамматической сложности;

- ДСЗ в самостоятельной речи.

II. Совершенствование фонематического восприятия.

Это направление деятельности должно осуществляться в неразрывной связи с развитием фонематического анализа и синтеза [23].

III. Развитие навыков языкового анализа и синтеза должно осуществляться в нижеуказанной последовательности:

1. Развитие навыков анализа и синтеза на уровне предложения.

Деятельность по развитию анализа и синтеза на уровне предложений и текста предполагает овладение младшими школьниками следующих умений:

- выделять число и последовательность слов в предложении;

- выделять место заданного слова в предложении;

- формировать предложение из заданного количества слов;

- формировать предложения с заданным словом на заданном месте;

- формировать предложения из отдельных слов;
- вставлять пропущенное слово в предложение;
- распространять предложение с помощью добавления второстепенных членов;

- искать и выделять предлоги в качестве отдельных слов;
- дифференцировать предлоги и приставки;

2. Формирование слогового анализа и синтеза – предполагает совершенствование у младших школьников способности находить число и последовательность слогов в словах, делить слова на слоги и составлять слово из слогов.

На данной стадии младшие школьники могут поупражняться в выделении гласных звуков из слова. Помимо всего прочего, здесь осуществляется деятельность над усвоением учениками понятия «ударения в слове»; младшие школьники способны находить число слогов в словах, составлять соответствующие слова и предложения.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза осуществляется в нижеуказанной последовательности:

- 1) выделение звука на фоне слова;
- 2) вычленение звука в начале и в конце слова;
- 3) выявление последовательности, числа и места звуков по отношению к прочим звукам.

Развитие слогового и фонематического анализа должно проходить определенные стадии, а именно: на 1 стадии развитие фонематического и слогового анализа осуществляется с опорой на вспомогательные средства, с применением внешних опор; на 2 стадии развитие фонематического и слогового анализа реализуется в речевом плане; на 3 стадии развитие фонематического и слогового анализа реализуется уже в умственном плане.

Любая логопедическая тема должна касаться грамматической темы в практическом плане. Младшие школьники способны поупражняться в

образовании слов разных частей речи префиксальным и суффиксальным способом – по образцу, наблюдать чередование согласных в корнях слов и пр.

Подразумевается, что подобное осуществление логопедической деятельности по преодолению дисграфий у учеников младших классов должно осуществляться на регулярной основе – трижды в неделю и как минимум полгода, чтобы были видны позитивные изменения. Все это должно расширить языковой опыт младших школьников, а главное – увеличить эффективность процесса преодоления дисграфий у учеников в контексте общеобразовательной школы. Подобную деятельность логопед должен осуществлять вместе с учителем русского языка.

Вместе с тем необходимо выявить условия эффективности процесса преодоления дисграфий у учеников младшей школы. Подобным условием должно явиться совершенствование процесса само регуляции.

Способность планировать действия и произвольно их осуществлять развивается в младшем школьном возрасте в ходе обучения. Учебная деятельность является ведущей, изменяются все психические процессы, и в центр сознания школьника выдвигается мышление, начинающее определять иные психические функции. Это, вместе с тем, приводит к совершенствованию произвольности процессов и формированию способности к внутреннему планированию и контролю [3, 4, 5]. О. Клейменова придерживаются позиции о том, что неразвитость само регуляции, произвольной регуляции деятельности способна являться или самостоятельным фактором дисграфии, или сопутствовать неполноценности структурных элементов письма, осложняя симптоматику дисграфии.

Итоги констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что у многих школьников с дисграфией были определенные недостатки произвольной регуляции деятельности, выражающиеся в недостаточной мотивации, недостаточной зависимости деятельности от

определенной цели, подмене цели более простой и знакомой, недостаточном контроле по ходу и за результатами деятельности. Младшие школьники нуждались в непрерывном стимулировании к деятельности со стороны экспериментатора, не способны были качественным образом распределить время для выполнения каких-либо задач, у них имела место слабая выраженность ориентировочного этапа. В ходе экспериментальной деятельности принималось во внимание то, что у многих младших школьников с нарушением письма были неразвиты разные элементы деятельности: мотив, способность определить, понять и принять цель, планирование, регуляция, контроль. Ввиду этого целесообразно заключить, что произвольные формы деятельности способны являться условием роста эффективности процесса логопедической деятельности по коррекции дисграфии. Деятельность должна реализовываться по определенным направлениям, а именно:

а) развитие мотивационно-потребностной сферы. Требующийся уровень развития аффективно-потребностной сферы подразумевает присутствие познавательной потребности, соподчинение мотивов поведения и деятельности, появление опосредованных потребностей [22, 24]. Влияние на мотивацию младшего школьника может проводиться в определенных направлениях, а именно: напрямую через личную заинтересованность и опосредованно – через лично важных для младшего школьника людей – родителей и педагога. Приемами формирования мотивации способны являться следующие: образование проблемных учебных ситуаций; применение заданий в виде игры-соревнования (мотив «выигрыша в игре» являлся довольно сильным для учеников младших классов); применение материальной стимуляции оценка – «приз» (призом может являться важная для ученика вещь, возможность поиграть в понравившуюся игру в логопедическом кабинете и пр.)

б) удовлетворение потребностей младших школьников в общении.

Самой сильной стороной успевающих учеников младших классов представляется мотивационный элемент деятельности на базе потребности общения [22, 25]. Ввиду этого логопед должен стремиться к складыванию подобных отношений со школьниками, которые дадут возможность реализовать данную потребность. Отношения с учениками должны формироваться в контексте партнерства, сотрудничества. Логопед должен показать школьникам, что подобная взаимная деятельность ориентирована на реализацию общей цели, которая является важной и для них самих, и для их родителей, и для учителей.

в) стимулирование активности школьников на занятии. В данном случае целесообразно применять следующие приемы. Логопед должен организовывать занятие так, чтобы каждый ученик был включен в осуществление каждого задания. В данном случае не должно быть никакого принуждения: при категорическом отказе ученика от осуществления задания, логопед не должен настаивать на его участии, а может предложить другим детям помочь товарищу. Применение заданий, связанных с корректировкой ошибок, которые «сделал» Незнайка. В данном случае логопед должен подчеркивать, что Незнайка ничего не знает, а ученики уже много умеют, ввиду чего могут ему помочь исправить ошибки. Подобные задания, чаще всего, вызывают позитивные эмоции у всех школьников с дисграфией, а способность детей исправить ошибки показывает детям, что у них многое получается [16].

г) применение заданий, где логопед и школьник меняются местами. Е. Мазанова придерживается позиции, что сравнение различных точек зрения дает возможность устранить «центрацию» на отдельных аспектах выполняемой задачи. Логопед может объявить школьникам, что теперь они будут педагогами, а логопед учеником, и предложить школьникам проверить, верно ли он сделал задание или нет. В усложненном варианте этого приема учителем становится только 1 ребенок. Данный прием мотивирует учеников изменять собственную позицию, рассматривать

ситуацию с позиции другого человека. Помимо всего прочего, данное задание вызывает позитивные эмоции у учеников, заставляет их брать на себя некоторую долю ответственности и благоприятствует совершенствованию навыков контроля над деятельностью [25].

Формирование у младших школьников навыков планирования, реализации и контроля деятельности – также может выступать условием повышения эффективности логопедической работы по преодолению дисграфий [21].

Основной целью данного направления работы является формирование произвольности психических процессов. Эта цель достигалась путем обучения детей умению выделять и формулировать цель деятельности. Для решения этой задачи учащиеся должны ответить на вопрос, что от них требуется выполнить. Выделение цели обеспечивается четкой формулировкой инструкции логопеда, при этом на начальных этапах коррекционной работы от школьников нужно требовать точно воспроизвести инструкцию вслед за логопедом. На первом этапе работы предъявляются простые короткие инструкции. На втором этапе – многоступенчатые, но при выполнении задания инструкция может расчленяться на части, которые затем последовательно выполняются. Количество частей инструкции постепенно должно увеличиваться. После выполнения каждой части школьники должны вспомнить инструкцию и сказать, что уже выполнено и что еще предстоит сделать. На третьем этапе работы детям можно предъявлять многоступенчатые инструкции, количество частей которых постепенно увеличивается [21].

Обучение младших школьников намечать план действий – также рассматривается как условие успешной коррекции дисграфий [21].

Для того чтобы успешно выработать программу выполнения задания, ребенок должен ответить на вопрос, как решить поставленную задачу. На начальных этапах коррекционной работы составление плана действий проводится с помощью логопеда. При этом логопед обеспечивает

предварительную ориентировку в задании. На первом этапе работы логопед объясняет детям последовательность выполнения действий по наглядной схеме. На втором этапе работы логопед демонстрирует наглядную схему и задает детям вопросы: «С чего мы начнем выполнение задания?», «Что будем делать потом?», «Что будем делать в конце?» На третьем этапе работы дети уже могут самостоятельно составлять план действий по предложенной наглядной схеме. На четвертом этапе работы логопед предлагает детям самостоятельно наметить план деятельности и схематично обозначить его. На пятом этапе работы дети мысленно намечают план действий, а затем проговаривают его вслух. На шестом этапе работы дети составляют программу действий уже мысленно [19]. Таким образом, дети учатся намечать программу деятельности, отвечая на вопросы логопеда.

Обучение детей умению последовательно реализовать намеченный план действий осуществляется в несколько этапов. На первом этапе работы логопед может использовать наглядные схемы, на которые школьники опираются при выполнении задания. На втором этапе логопед использует самостоятельно намеченные детьми наглядные схемы, на которые школьники опираются при выполнении задания. На третьем этапе дети осуществляют реализацию деятельности после предварительного проговаривания вслух программы деятельности без опоры на наглядный материал. На четвертом этапе дети осуществляют реализацию деятельности по внутренней программе [21].

Обучение детей умению контролировать свои действия подразумевает два направления:

- 1) обучение контролю по результатам деятельности (ребенок должен ответить на вопрос, совпадают ли результаты деятельности с поставленной целью, для чего школьникам предлагается вспомнить, что от них требовалось выполнить, а затем сравнить это с тем, что выполнено на самом деле);

2) обучение контролю по ходу выполнения деятельности. Данное направление работы реализуется при выполнении многоступенчатых инструкций, которые разделяются на части и затем последовательно выполняются и контролируются. Степень участия логопеда в контроле над деятельностью может быть различной. При этом логопед во всех случаях должен стремиться оказать минимально возможную помощь и сделать так, чтобы учащиеся смогли самостоятельно найти ошибки и продолжить выполнение задания [21].

Соответственно, в ходе занятий реализуется постепенный переход от полного принятия инструкции и осуществления задания по строго определенной логопедом схеме к общей с логопедом работе, а далее и к самостоятельному созданию младшим школьником программы деятельности, самостоятельной реализации и контролю над собственной учебной деятельностью.

Подобный подход к проектированию логопедической деятельности по преодолению дисграфий у младших школьников должен обеспечить эффективность соответствующего процесса.

Таким образом, в ходе логопедической деятельности целесообразно применять и дополнительные задания, ориентированные на совершенствование лексико-грамматического строя речи, уточнение и активизацию существующего у младших школьников словарного запаса и моделей элементарных синтаксических конструкций. Формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических элементов языка должно реализовываться в неразрывной связи, т.к. совершенствование фонематического восприятия формирует почву для развития грамматической и морфологической структуры словообразования и словоизменения.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Целью эксперимента было определение специфики нарушения письменной речи у школьников 2-3-х классов с дисграфией.

В подгруппе с выраженной дисграфией процент фонематических и оптических ошибок во всех письменных работах не поменялся, а величина ошибок «анализа-синтеза» от списывания к тесту непрерывно снижалась ввиду роста аграмматизмов. Наибольшее число аграмматизмов было определено в тесте, что было продиктовано трудностью задания. Например, при тестировании у младших школьников рассматриваемой подгруппы были ошибки, касающиеся непонимания значений определенных слов, сути предложения. Такие ошибки встречались у 73% учеников с выраженной дисграфией и только у 7% учеников контрольной группы. Это позволяет с уверенностью говорить о более низком уровне языковой компетенции школьников с выраженной дисграфией, сложностях формирования внутренней программы высказывания.

Целесообразно заключить, что у младших школьников с легкой дисграфией при осуществлении разных письменных работ «выпадала» как раз функция, являющаяся максимально значимой для эффективного решения задачи, что в определенном роде аргументирует неустойчивость специфических ошибок младших школьников с легкой дисграфией.

Имеет место неоднородность проявлений нарушения письменной речи у учеников: у половины младших школьников имели место устойчивые специфические ошибки, тогда как у 29% из них выявлена нерезко выраженная, легкая дисграфия.

Исследование специальной научно-методической деятельности дало возможность выявить некоторые принципы коррекционной деятельности, которые необходимо заложить в базис логопедической деятельности по преодолению дисграфии у учеников начальных классов.

В ходе логопедической деятельности целесообразно применять и

дополнительные задания, ориентированные на совершенствование лексико-грамматического строя речи, уточнение и активизацию существующего у младших школьников словарного запаса и моделей элементарных синтаксических конструкций. Формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических элементов языка должно реализовываться в неразрывной связи, т.к. совершенствование фонематического восприятия формирует почву для развития грамматической и морфологической структуры словообразования и словоизменения.

В процессе исследования определены некоторые направления логопедической деятельности, ориентированной на коррекцию дисграфий у младших школьников.

Итоги констатирующего эксперимента дали возможность заключить, что у многих школьников с дисграфией существовали некоторые недостатки произвольной регуляции деятельности, выражающиеся в недостаточной мотивации, недостаточной зависимости деятельности от определенной цели, подмене цели, упрощенной и знакомой, недостаточном контроле по ходу и за результатами деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время имеет место существенный симптомокомплекс причин, ведущий к появлению дисграфий. Важнейшее значение в образовании дисграфии имеют генетические факторы, раннее поражение центральной нервной системы, способное в дальнейшем выразиться в ММД, дисгармоничном развитии высших психических функций, их неразвитости к моменту школьного обучения. Любой из данных факторов, также, как и их комплекс, способен явиться причиной сложностей в развитии письменной речи.

Основные направления логопедической работы по профилактике дисграфии и дислексии у младших школьников:

- развитие фонематического восприятия (профилактика акустической дисграфии);
- развитие навыков языкового анализа и синтеза (профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, фонематической дислексии);
- развитие слухового внимания, памяти, мелкой моторики и пространственных представлений (профилактика оптической дисграфии);
- работа над звукопроизношением (профилактика артикуляторно-акустической дисграфии).

Целью эксперимента было определение специфики нарушения письменной речи у школьников 2-3-х классов с дисграфией.

Для реализации поставленной цели необходимо последовательных выполнить ряд определенных задач, а именно:

- 1) проанализировать письменные работы младших школьников;
- 2) сделать дополнительные пробы: сенсibilизированный тест (А. Корнев, А. Лурия), списывание текста, диктант;
- 3) сделать соответствующие выводы на основе результатов исследования, и спроектировать план логопедической деятельности по

коррекции дисграфии у учеников.

Экспериментальной базой явились школьники 2-3 классов школы Героев Танкограда 21.

Всего в констатирующем эксперименте участвовали 107 учеников 2-3-х классов. Из них 53 учащихся составили экспериментальную, а 54 – контрольную группу.

Констатирующее исследование осуществлялось в 3 этапа:

1 этап – теоретический. Здесь исследовалась специальная научно-методологическая литература по аспектам дисграфии учеников начальной школы; выбирались соответствующие методы исследования.

2 этап – практический. Здесь было организовано и осуществлено экспериментальное исследование специфики письменной речи у школьников 2-х и 3-х классов с дисграфией.

3 этап – аналитический. Здесь анализировались полученные сведения.

В подгруппе с выраженной дисграфией процент фонематических и оптических ошибок во всех письменных работах не поменялся, а величина ошибок «анализа-синтеза» от списывания к тесту непрерывно снижалась ввиду роста аграмматизмов. Наибольшее число аграмматизмов было определено в тесте, что было продиктовано трудностью задания. Например, при тестировании у младших школьников рассматриваемой подгруппы были ошибки, касающиеся непонимания значений определенных слов, сути предложения. Такие ошибки встречались у 73% учеников с выраженной дисграфией и только у 7% учеников контрольной группы. Это позволяет с уверенностью говорить о более низком уровне языковой компетенции школьников с выраженной дисграфией, сложностях формирования внутренней программы высказывания.

Целесообразно заключить, что у младших школьников с легкой дисграфией при осуществлении разных письменных работ «выпадала» как раз функция, являющаяся максимально значимой для эффективного

решения задачи, что в определенном роде аргументирует неустойчивость специфических ошибок младших школьников с легкой дисграфией.

Имеет место неоднородность проявлений нарушения письменной речи у учеников: у половины младших школьников имели место устойчивые специфические ошибки, тогда как у 29% из них выявлена нерезко выраженная, легкая дисграфия.

Исследование специальной научно-методической деятельности дало возможность выявить некоторые принципы коррекционной деятельности, которые необходимо заложить в базис логопедической деятельности по преодолению дисграфии у учеников начальных классов.

В ходе логопедической деятельности целесообразно применять и дополнительные задания, ориентированные на совершенствование лексико-грамматического строя речи, уточнение и активизацию существующего у младших школьников словарного запаса и моделей элементарных синтаксических конструкций. Формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических элементов языка должно реализовываться в неразрывной связи, т.к. совершенствование фонематического восприятия формирует почву для развития грамматической и морфологической структуры словообразования и словоизменения.

В исследовании предложены рекомендации по преодолению дисграфии у детей младшего возраста в процессе осуществления коррекционной работы.

Итоги констатирующего эксперимента дали возможность заключить, что у многих школьников с дисграфией существовали некоторые недостатки произвольной регуляции деятельности, выражающиеся в недостаточной мотивации, недостаточной зависимости деятельности от определенной цели, подмене цели, упрощенной и знакомой, недостаточном контроле по ходу и за результатами деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, М.М., Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – Москва : Академия, 2012 – 400 с.
2. Аманатова, М.М. Справочник школьного логопеда [Текст] / Мария Аманатова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2019. –318 с.
3. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Борис Ананьев// Известия АПН РСФСР – 1950. – Вып. 70. С. 104–148.
4. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова –Москва : Сфера, 2015. – 48 с.
5. Безруких, М.М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет [Текст] : Руководство по тестированию и обработке результатов / Марьяна Безруких – Москва : Новая школа, 2016. –188 с.
6. Бородич, А.М. Методика развития речи детей [Текст] / Алиса Бородич – Москва : Просвещение, 2012. – 256 с.
7. Брагинский, В.А. Почему не каждому даётся грамота? [Текст] / Владимир Брагинский // Начальная школа. – 2015. – № 4. – С. 20–22.
8. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст] : учебник для студентов вузов / Татьяна Визель. – Москва : АСТАстрель, 2015. – 384 с.
9. Виноградов, В.В. Грамматика русского языка [Текст] : в 2 т. Ч.1 Фонетика и морфология / В.В. Виноградов, Е.С. Истрин, С.Г. Бархударов. – Москва : Академии наук СССР, 1960. – 720 с.
10. Врублевская, Н.А. Коррекция нарушений письменной речи [Текст] / Н.А. Врублевская, Т.А. Аристова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 208 с.

11. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе [Текст] / Ольга Галкина. – Москва : АПН РСФСР, 2012. – 201 с.
12. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] : методич. пособие / Ольга Грибова – Москва : АИРИС ПРЕСС, 2018. – 91 с.
13. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Тихон Егоров. – Москва : 2012г. – 238 с.
14. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] /Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова// Логопедия сегодня. – 2013. – №4. – С. 83 – 86.
15. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] : книга для логопедов / Людмила Ефименкова. – Москва : Просвещение, 2013. – 336 с.
16. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте [Текст] : пособие для логопеда / Л.Н. Ефименко, Г.Г. Мисаренко. – Москва : Просвещение, 2012. – 239 с.
17. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма [Текст] / Ольга Иншакова. –: Образование, 2017. – 319 с.
18. Калягин, В.А. Понятие и сущность формирования грамматически правильной речи, особенности усвоения детьми грамматической стороны речи [Текст] : пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 432 с.
19. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Александр Корнев. – Санкт-Петербург: МиМ, 2012. – 286 с.
20. Корнев, А.Н. Узловые вопросы дислексии [Текст] / Александр Корнев // Дефектология. – 2007. – №1. – С. 59 – 66.

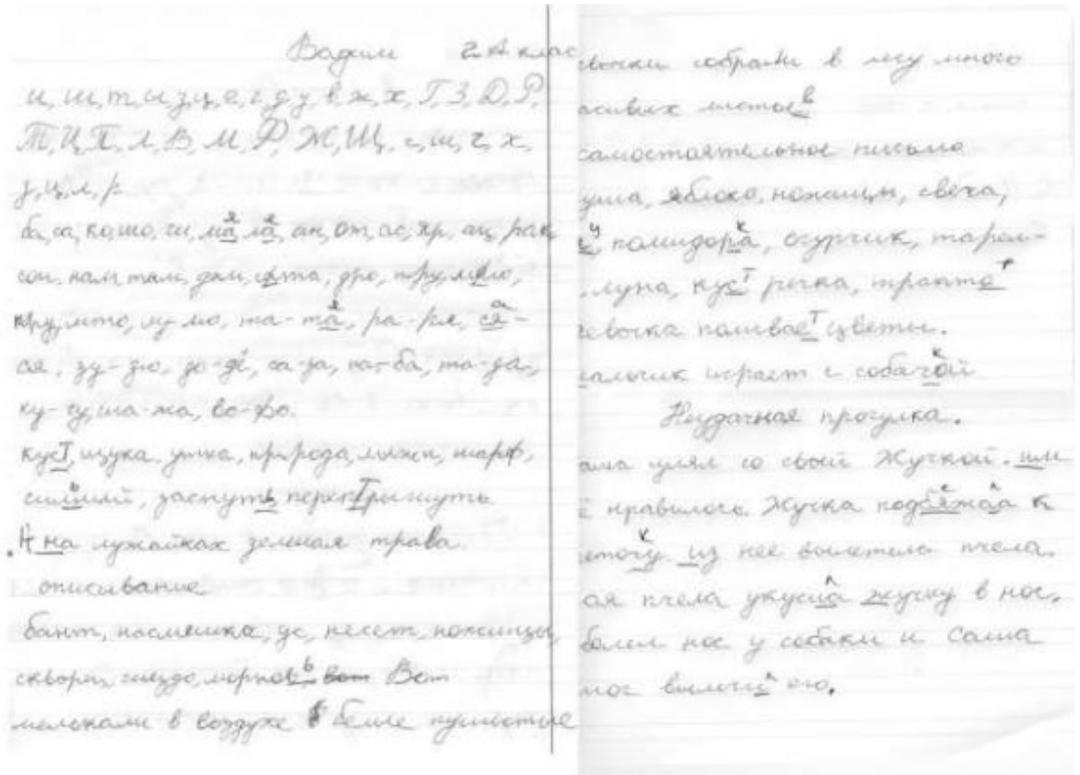
21. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2017. – 224 с.
22. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] : учебное пособие для студентов дефектологов фак. пед. институтов / Раиса Лалаева. – Москва : Просвещение, 2012. – 136 с.
23. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] : учеб. пособие / Раиса Лалаева. – Санкт-Петербург : Союз, 2002. – 224 с.
24. Логопедия [Текст] : учебное пособие / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2018. – 703 с.
25. Меттус, Е.В. Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс) [Текст] : книга для логопедов и психологов / Елена Муттус – Санкт-Петербург : КАРО, 2018. – 112 с.
26. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под редакцией В.И. Селиверстова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012. – 400 с.
27. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах [Текст] / Татьяна Пятница. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2019. – 173 с.
28. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве [Текст] : методические пособие для негосударственных ДОО / М.Л. Кусова, Н.В. Багичева, А.С. Демьшева, Д.О. Иваненко. – Екатеринбург : ФГБОУ ВО «Урал. Го. Пед ун-т.», – 2015. – 150 с.
29. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников [Текст] : Анализ речевых и зрительных причин / Маргарита Русецкая. – Санкт-Петербург : КАРО, 2017. – 192 с.
30. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия [Текст] : технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. / Ирина Садовникова. – Москва : Парадигма, 2012. – 280 с.

31. Садовникова, И.Н. Нарушение речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / Ирина Садовникова. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 256 с.
32. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] : учебно-методическое пособие / под ред. Н.Н. Яковлевой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 160 с.
33. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учебно-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2014. – 288 с.
34. Ушакова, Т.Н. Принципы развития ранней детской речи [Текст] / Т.Н. Ушакова // Журнал Дефектология. – 2014. – № 5. – С. 4 – 16.
35. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] : пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – Москва : АРКТИ, 2012. – 136 с.
36. Хватцев, М.Е. Логопедия. [Текст] / Михаил Хватцев. – Москва : Владос, 2009. — 293 с.
37. Хотылева, Т.Ю. Графические диктанты [Текст] : дидактическое пособие / Т.Ю Хотылева, Н.М. Пылаева. – Москва : В. Секачев, 2015. – 116 с.
38. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст] / Любовь Цветкова. – Москва : НПО МОДЭК Москва-Воронеж, 2010. – 320 с.

# ПРИЛОЖЕНИЕ

## Приложение 1

Пример письменной работы младшего школьника



## Приложение 2

Образцы игровых упражнений, заданий и методических приёмов, ориентированных на коррекцию дисграфии у детей младшего школьного возраста

1. Упражнения на развитие и активизацию общей моторики: «Качели». Цель: регуляция мышечного тонуса мышц рук. Младшие школьники делают движения, соответствующие тексту.

Есть качели на лугу - вверх, вниз!

Вверх - вниз!

Я качаться побегу - вверх, вниз!

Вверх - вниз!

2. «Футбол». Цель: регуляция мышечного тонуса мышц ног. Младшие школьники стоят в шеренге. Взрослый говорит, что все они футболисты и сейчас будут забивать гол: сперва правой ногой, а затем левой. Дети выполняют упражнение.

3. Игра «Помощники». Младшие школьники стоят и держатся за обруч одной рукой. Упражнение осуществляется под музыкальное сопровождение. Младшим школьникам нужно перемещаться по кругу под стихи, которые читает логопед.

Если младшие школьники не способны самостоятельно передвигаться, им помогает взрослый (тип помощи находится в зависимости от уровня сложности нарушения). Упражнение усложняется наращиванием числа кругов.

4. Упражнение с мячом. Младшие школьники сидят на стульях. Упражнение осуществляется под музыку, сигналом к началу движения является аккорд. Школьники должны передать мяч соседу и назвать его имя. Если они состоят на низком уровне развития речи, то произносят «на» или «вот».

Если школьникам сложно удерживать мяч, то можно перекатывать его. Логопед делает акцент на том, чтобы каждый школьник как мог,

проговаривал имя или слова.

5.     Голос. Школьники сидят на стульях, логопед рассказывает им, что можно говорить громко, тихо. Далее предлагает стать действующими лицами в определенных ситуациях. Школьники должны произносить звуки громко или тихо. В качестве наглядности целесообразно применять предметы, картинки.

### Пальчиковые игры для развития мелкой моторики

(по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

1. Лесенка (индийская игра). К кончику большого пальца левой руки прикладывается кончик указательного пальца правой руки. Затем кончик указательного пальца левой руки соединяется с кончиком большого пальца правой руки. Далее все движения повторяются. Движения начинаются на уровне груди, а затем руки, поднимаются все выше и выше. Игру можно проводить также большими и средними пальцами, большими и указательными пальцами.

2. Пальчики «здороваются». Кончик большого пальца левой руки «здоровается», поочередно касается кончиков указательного, среднего, безымянного пальцев этой же руки; то же упражнение выполняется пальцами

правой руки; то же упражнение выполняется одновременно пальцами правой и левой руки; пальцы левой руки поочередно «здороваются» с пальцами правой руки (большой с большим, указательный с указательным и т.д.).

3. Оса. Поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный палец и вращать им; то же упражнение проводится указательным пальцем левой руки; одновременные движения указательных пальцев обеих рук.

4. Дети бегут. Указательный и средний палец правой руки «бегают» по столу; то же упражнение проводится пальцами левой руки; то же упражнение проводится одновременно пальцами обеих рук (дети бегут наперегонки).

5. Коза и козлята. Вытянуть указательный палец и мизинец левой руки; то же движение выполняется пальцами правой руки; то же движение выполняется пальцами обеих рук.

6. Очки. Образовать два кружка большим и указательным пальцем

обеих рук, а затем соединить их.

7. Двое разговаривают. Обе руки согнуты в кулак, большие пальцы поднимаются вверх, то сближаются, то удаляются.

8. Стол. Левая рука согнута в кулак, а правая рука лежит на ней горизонтально.

9. Птичка пьет водичку. Пальцы левой руки слегка согнуты в кулак, указательный палец левой руки опускается в отверстие.

10. Крыша. Кончики пальцев правой и левой руки соединяются, ладони в наклонном положении.

11. Гнездо. Ладони соединяются около мизинцев, пальцы обеих рук слегка согнуты.