



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

Коррекция нарушений письма у младших школьников с
синдромом дефицита внимания и гиперактивности в процессе
проектной деятельности

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное дефектологическое образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

70,96% авторского текста

Работа реком к защите
рекомендована/не рекомендована

«27» 03 2024 г. пр-д 4

Зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии и предметных
методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-173-2-1

Тлеугабилова Ботагоз Сереевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППиПМ

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск

2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1 Формирование письма в онтогенезе	8
1.2 Синдром дефицита внимания и гиперактивности. Базовые понятия.	18
1.3 Нарушения письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	24
1.4 Роль проектной деятельности в коррекции нарушений письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	34
ГЛАВА 2 ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ.....	44
2.1 Результаты и анализ состояния письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	44
2.2 Организация и содержание проектной деятельности по коррекции письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, эффективность ее реализации	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Методика изучения письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Результаты экспериментального исследования коррекции нарушений письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	88

ВВЕДЕНИЕ

Письмо в младшем школьном возрасте развивается поэтапно вместе с ребенком. Все начинается с написания букв и слогов и постепенно приходит к конечному продукту письма у младших школьников – полноценным текстам. Впервые возникнув в раннем детстве в форме дифференцированных словосочетаний, имеющих еще довольно нечеткое грамматическое оформление, речь поэтапно развивается, постепенно усложняясь.

Под письмом понимается форма речи, при которой ее элементы фиксируются на бумаге посредством использования символов, а также знаков, которые эквиваленты элементам устной речи.

Параллельно взрослению круг общения ребенка увеличивается, а жизненные задачи усложняются. К этапу вступления в статус школьника запас слов ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясняться с другими на свободные темы, которые затрагивают его личные интересы.

В последние годы проблема нарушения письма становится одной из самых актуальных для школьного обучения, так как письмо является средством для дальнейшего получения знаний детьми. Е.Н. Ефименковой, А.Н. Корневым, Р.И. Лалаевой и др. освещены вопросы симптоматики, а также механизмов дисграфии и структуры данного речевого расстройства. Разработаны как общие методологические подходы, так и направления содержания, в том числе и выделенные конкретные методы коррекции различных видов нарушений письма.

Дисграфию Р.И. Лалаева определяет как специфическое нарушение письма, характеризующееся стойкими, регулярными ошибками, причиной возникновения которых является недоразвитие высших когнитивных функций.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности Д. Форман определяет как нарушение нервно-психического развития, которое проявляется в повышенном уровне активности, трудностях с поддержанием внимания, излишней импульсивности и проблемах с социальным взаимодействием и академической успеваемостью.

Дефицит внимания с гиперактивностью наиболее ярко и активно проявляет себя в младшем школьном возрасте на фоне длительной и рутинной работы, так как именно при переходе в первый класс возникает потребность в смене деятельности с игровой на учебную. Если разложить на составляющие синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее - СДВГ), то нарушения в сфере внимания проявляются в неумении концентрироваться на определенном предмете или явлении, ребенок игнорирует детали, фокус его довольно рассеян.

Гиперактивность выражается не только в чрезмерной двигательной активности, но и в произвольных движениях кистей рук и ног. Импульсивность характеризуется частыми скачками настроения, такие дети нередко поступают необдуманно, игнорируя общественные нормы поведения в социуме.

Сниженное внимание и излишняя двигательная активность способствуют тому, что происходит снижение качества письма у младших школьников.

А.Н. Корнев определил нестойкий, полиморфный характер ошибок на письме, выделив взаимосвязь с детьми, живущими в неблагополучных семьях, определив в том числе из списка причин частые пропуски занятий и несоответствие уровня развития младшего школьника учебному материалу. Учитывая нестойкий характер ошибок на письме у детей младшего школьного возраста с СДВГ, перед логопедами стоит задача оказания помощи. На сегодняшний день специалисты занимаются поиском путей коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с СДВГ.

Проектная деятельность позволяет включить в образовательный процесс как самого ребенка, так и взрослых, реализуя на практике одну из базовых задач Федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования. В настоящее время центральным становится переформатирование образовательного процесса с методов, направленных на усвоение большого количества новой информации и знаний на методы, имеющие своей целью развитие способностей самостоятельно думать и анализировать, находить и обобщать новый поток информации, делать выводы. Метод проектной деятельности в начальной школе становится одним из важных звеньев в организации непосредственно образовательной деятельности.

Сказанное выше определяет актуальность выбора темы исследования: «Коррекция нарушений письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в процессе проектной деятельности».

Объект исследования: коррекция письма у детей младшего школьного возраста с СДВГ.

Предмет исследования: проектная деятельность в коррекции письма у младших школьников с СДВГ.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность использования проектной деятельности в коррекции письма у младших школьников с СДВГ.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросу исследования;
2. Изучить состояние письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности;
3. Разработать проект, включающий занятия по коррекции нарушений письма и проверить эффективность ее реализации.

Гипотеза исследования:

Процесс коррекции письма у младших школьников с СДВГ будет эффективен, если изучить состояние письма, разработать содержание проектной деятельности по коррекции письма у младших школьников и реализовать ее.

Теоретическая значимость: изучен, проанализирован и уточнен понятийный аппарат исследования (письмо, дисграфия, синдром дефицита внимания и гиперактивности, проектная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья).

Проектная деятельность относится к категории инновационной, поскольку она предполагает преобразование реальности и основана на соответствующей технологии, которую можно стандартизировать, освоить и усовершенствовать.

Практическая значимость: разработанный проект «Непростые буквы», включающий занятия по коррекции нарушений письма у детей с СДВГ может быть использован учителем-дефектологом, логопедом, педагогом-психологом в коррекции дисграфии у младших школьников с СДВГ.

Методы исследования:

1. Теоретические: изучение и анализ литературы.
2. Эмпирические: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, диагностика уровня сформированности письма, количественный и качественный анализ.

Методологической основой исследования являлись: исследования Л.С. Выготского о взаимосвязи уровня развития психических процессов и уровня внимания, разработки Р.И. Лалаевой в сфере нарушений письма у младших школьников, работа М.М. Безруких по изучению предпосылок формирования письма, научные разработки Д. Формана по предпосылкам формирования и особенностям проявлений СДВГ.

База исследования: МБОУ «Целинная СОШ». Исследование проводилось во 2 классе. В исследовании принимали дети младшего школьного возраста 8 лет в количестве 6 человек.

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

ГЛАВА 1 АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ ИССЛЕДОВАНИЯ

Формирование письма в онтогенезе

Письмо представляет собой многоуровневый психический процесс, включающий в себя как лингвистические элементы (связанные с умением выражать мысли словами), так и невербальные аспекты (разнообразие сенсорных процессов, таких как: зрительное восприятие и пространственное ощущение, концентрация внимания и мелкая моторика рук, а также слуховая и зрительная память).

В соответствии с работами М.М. Безруких и С.П. Ефимовой, из множества форм образовательной деятельности, процесс освоения письма вызывает наибольшее количество трудностей. Будучи главным методом записи учебных данных, письмо занимает ключевое место в процессе усвоения знаний [16].

В школьной практике письмо служит не просто инструментом, но и задачей, в рамках выполнения которой учащемуся необходимо развить способность четкого и осознанного выражения мыслей на письме. Препятствия в развитии навыков письма в начальных классах могут создать значительные барьеры для дальнейшего образовательного процесса [48; 88].

Письмо является особой формой речи, при которой ее элементы запечатлеваются на бумаге, посредством создания знаков и символов, соответствующих компонентам устной речи. Письмо включает в свою систему механизмы артикуляции и слухового восприятия, зрительного контроля и памяти, зрительно-моторных координаций и моторного контроля, перцептивной регуляции и совокупности лингвистических умений [17; 40].

Основа письма является многослойной и многофункциональной системой. В её состав входит не только развитие языковых аспектов словесности, но и способностей, таких как: зрительно-пространственное

восприятие, возможности графического отображения, последовательное выполнение функций и так далее. Процесс формирования основы письма в процессе онтогенетического развития личности характеризуется последовательным усложнением и совершенствованием составляющих вербального и невербального структурных компонентов в соответствии с возрастными этапами.

Функциональной основой письма является многогранная система, охватывающая весьма сложные функции и навыки, причем психологические основы чтения и письма демонстрируют различия. Устная речь играет первостепенную роль в психологической основе письма, ее компоненты, формы и функции во многом закладываются у ребенка еще до поступления в школу.

Именно на этих устно-речевых структурах развивается новая деятельность ребенка – письмо. Однако многими исследователями отмечается замедление онтогенеза речи даже у здоровых детей, а у детей, имеющих проблемы со здоровьем, наблюдаются отклонения в речевом развитии вплоть до дизонтогенеза.

Обычно развитие функциональной основы письма завершается к 6-7 годам. Это не означает, что психические функции и процессы у ребенка на данном этапе безупречны, но они достаточны для начала учебной деятельности, в ходе которой структурные компоненты письма будут продолжать развиваться. По мнению Е.А. Логиновой, психологическая система письма трансформируется, постепенно переходя от овладения «техникой» письма к развитию письма и письменной артикуляции мыслей [73].

Основой для формирования письма и связанных с ним речевых актов служит интегрированная деятельность слухового и речедвигательного анализаторов. Исходя из этого, всестороннее расшифровывание фонематических особенностей слова требует включения кинестетических систем. Дополнительно, процесс разбора речи охватывает дифференциацию

и определение звуков на акустическом и кинестетическом уровнях, вместе с процедурой определения фонематического состава слов и их последовательности.

При этом, отобранные звуковые элементы необходимо также удерживать в оперативной памяти. Только после данной операции возможно трансформация обработанного звука в соответствующий письменный знак. При формировании письма также задействованы процессы визуального восприятия, включая осознание пространственных связей и отношений.

В психологии речи письмо, выступая формой письменной речи, определяется как многофакторный психический процесс, который в каждом психологических типологиях, как правило, включается в речевую деятельность, обладающую различными видами и формами [9]. Психофизиологическая система письма состоит из нескольких компонентов артикуляции и слухового анализа, зрительной памяти и контроля, визуальной координации, а также моторного контроля, перцептивной регуляции и комплекса лингвистических умений, к таким умениям можно отнести способность дифференцировать звуки.

Письменную речь И. Н. Садовникова определяет, как одну из существующих форм языка, которая противоположна устной речи. В свою очередь, Ш. А. Махмудов и Т. Г. Никулина считают, что письменная речь – это специфический вид речевой деятельности, который являет собой один из видов речи, наравне с устной и внутренней, а также включающий в свою структуру письмо и чтение [75].

Письменная речь представляет собой сложный процесс мыслительной деятельности, вовлеченный в ежедневную жизнедеятельность людей и включающий в свою структуру письменное изложение языка, активное выражение собственных идей и мыслей, в том числе восприятие и понимание написанного в процессе чтения.

Сенсомоторную базу психического развития ребенка в онтогенезе составляют те типы координаций, которые проявляются между глазом и рукой, между слухом и голосом. Идеалом и образцом произношения для ребенка является речь окружающих его людей. Однако на определенном этапе развития речи ребенку недоступна артикуляция того или иного звука. Данный вид заместителя может быть акустически далек от образца, который слышит ребенок. Данное акустическое противоречие становится стимулом к поиску более качественного артикуляционного уклада, соотносимого со слышимым звуком. В этом процессе просматривается центральная роль слухового восприятия.

В процессе письма задействованы все отделы головного мозга, а также все его корковые отделы [62]. Как считает Р. Е. Левина, для того, чтобы обеспечить в достаточной степени сформированную процедуру письма, абсолютно все зоны головного мозга функционируют по принципу динамической локализации, в процессе чего возникает возможность компенсации нарушенной деятельности определенного звена данной структуры.

Как считает Л.С. Цветкова, к настоящему моменту в области психологии были изучены и охарактеризованы некоторые психологические предпосылки формирования данного вида деятельности речи, недоразвитость (нарушение) которых приводит к различным формам нарушения письма или же к возникновению трудностей его формирования у детей [90].

Первая предпосылка – сформированность или же сохранность устной речи, владение произвольностью, а также способность к аналитико-синтетической деятельности речи.

Второй предпосылкой является развитие (сохранность) различных типов восприятия, знаний и ощущений, в том числе и их системы взаимодействия. Данную предпосылку также характеризуют наличие пространственного восприятия и представлений, включая: зрительно- и

слухо-пространственный гнозисы, сомато-пространственные ощущения, понимание и самоощущение тела, как схемы «правого» и «левого».

Третья предпосылка характеризуется степенью развития двигательной сферы – различных типов и видов праксиса подвижности, устойчивости и др.

Четвертая предпосылка обусловлена развитием у ребенка абстрактных способов реализации деятельности, это становится возможным при условии поэтапного перехода от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

И последней, пятой предпосылкой является развитость общего поведения. В данную категорию включены следующие компоненты: саморегуляция, контроль за собственными действиями, намерения ребенка, а также мотивы поведения, которыми он руководствуется.

Участие в развитии письма всех описанных выше предпосылок и абсолютно всех компонентов в его структуре, а в дальнейшем в ходе реализации данного процесса особенно ярко можно отследить при наличии патологии.

О том, как и какими возможностями реализуется письмо, находит ответ лингвистический акт. Ребенок осуществляет трансляцию внутренних оснований в слова и предложения, используя при этом языковые средства, как объясняет Е. С. Иванов [49].

А.Н. Леонтьев предлагает следующую периодизацию становления речи у детей [67]:

I. Подготовительный период (0–1 год):

На самом раннем году жизни у младенцев начинают проявляться голосовые реакции, такие как плач и другие звуки, что способствует развитию их речевых органов. Через два месяца младенцы реагируют на ласковые разговоры, и появляется «лепет» – последовательность голосовых звуков. К пяти месяцам они имитируют наблюдаемые речевые артикуляции, повторяя звуки, чтобы укрепить их. В полгода начинается произнесение

отдельных слогов, при этом ребенок усваивает такие элементы речи, как тон, ритм и интонация.

Приближаясь к седьмому месяцу, ребенок начинает распознавать определенные звуковые модели, связанные с объектами или событиями (например, «тик-так» или громкий «стук!»), причем реакции формируются в зависимости от контекста, тона и разговорной речи. К 10–11 месяцам формируются четкие реакции на определенные слова и интонацию говорящего, что подчеркивает важность правильной интерактивной реакции со стороны лиц, осуществляющих уход. К концу года ребенок обычно произносит свои первые элементарные слова.

II. Преддошкольный этап (1-3 года):

В этот период формируется основа активной речи. Повторение и говорение активно реализуются, хотя ребенок все еще может неправильно произносить или путать звуки. Первоначально ограниченный словарный запас состоит из общих терминов, которые могут относиться как к объектам, так и к требованиям или эмоциям в ситуационной речи, дополненной жестами и мимикой [67]. Примерно к 18 месяцам этот словарный запас продолжает обобщаться, открывая путь к пониманию языковых объяснений, растущему словарному запасу и усвоению понятий.

В данном возрастном периоде активный словарный запас составляет 30-34 слова, к двум годам он увеличивается до 300, а к трем годам он экспоненциально вырастает примерно до 1000. В течение этого третьего года ребенок начинает структурировать свой словарный запас, сначала выражая желания отдельными словами, а затем разветвляясь на простые, несогласованные фразы. К двум годам он начинает понимать отличия единственного и множественного числа, а также нюансы грамматических падежей. Понимание более тысячи слов и навыки произношения развиваются одновременно с первого по третий год обучения.

III период – дошкольный (до 7 лет) У детей до 7 лет часто наблюдается неправильное произношение свистящих, фрикативных и звонких звуков,

хотя они начинают лучше осознавать, как они звучат, когда говорят, - приобретают фонематическое понимание тонов своего родного языка. Ребенок 4–5 лет должен уметь различать все звуки речи, демонстрируя фонематическую осведомленность. Когда к 6 годам словарный запас увеличивается до 3000–4000 слов, их значения становятся более точными. При выборе слов случаются частые ошибки – например, использование «копатки» вместо «лопаты», – однако в их выборе появляется логика, вытекающая из растущего понимания того, как образуются слова.

Словарный запас активно развивается. Тем временем формируется грамматический строй языка: к 3 годам дети осваивают связную речь. Рамки построения простого предложения закладываются к 4 годам, а к 5 годам они начинают использовать сложные и комплексные предложения. На этом этапе дети могут составлять краткие рассказы, состоящие из 40-50 предложений, что является признаком закрепления навыков развернутой речи. Завершается совершенствование четкого произношения, и у детей развивается способность передавать сложные мысли без визуальных подсказок.

IV период – школьный [68]. В возрасте от 7 до 17 лет, в период школьного обучения, дети подвергаются целенаправленной интеграции языка в процессе своего образовательного пути. В центре внимания становится развитие аналитических навыков в отношении звуков предложений и изучения грамматических конструкций. Происходит переход от устной речи к письменной, при этом закрепляется формирование и понимание письма.

Е.В. Гурьянов выделил 4 базовых этапа в процессе овладения письмом:

1. Ориентировочный, данный этап реализуется, как правило, в дошкольном возрасте. Происходит осознание письма, как средства коммуникации. Осуществляется развитие зрительного анализатора, а также

эволюция движений руки [35]. Формируется навык взаимодействия с бумагой, ручкой или карандашами.

2. Аналитический. Для этого этапа характерны добукварный и букварный периоды обучения младших школьников. Аналитический этап дифференцируется на два подэтапа: элементарный, в котором при написании буквенных элементов, а также их соединений развивается моторика рук, и второй подэтап, в процессе которого складывается закрепление звукобуквенной связи.

3. Аналитико-синтетический, характерный для послебукварного этапа. В данный период младший школьник уже начинает объединять буквы – в слоги, а слоги, в свою очередь, в слова.

4. Синтетический этап возникает в средней школе. Здесь письмо уже становится средством выражения собственных мыслей.

Существует мнение, что стабилизация почерка происходит к 10-11 годам, и в данном случае скорость письма уже не влияет на искажение и деформацию письма [28]. Таким образом, «помехи» в форме грамматических заданий, акцентирование внимания на тексте, изложения на письме собственных мыслей не повлекут за собой нарушение письма.

Сенсомоторной базой психического развития ребенка представляются согласования и координации между глазом и рукой, слухом и голосом. Образование функции речи в индивидуальном развитии осуществляется по тем закономерностям, которые устанавливают поэтапное и координированное развитие всех аспектов и компонентов речевой структуры [12].

Примером и стандартом правильного произношения для ребенка является речь окружающих его людей. Однако на конкретной фазе речевого развития ребенок не имеет в своем арсенале артикуляции того или иного звука. Поэтому возникает необходимость в замене недоступных звуков на более артикуляторно близкий и доступный [10]. Такой звук – «заменитель» довольно часто бывает акустически далек от слышимого образца. Данная

акустическая разница, несоответствие приводит к необходимости поиска более совершенного артикуляционного уклада, который бы в большей мере соотносился со слышимым звуком. В данном процессе проявляется основная и главная роль слухового восприятия, однако вместе с тем путь приближения к искомому звуку подневолен имеющимися возможностями речедвигательного аппарата.

Звуки речи не могут возникать и существовать отдельно, они всегда входят в состав и структуру слов, слова же, в свою очередь, входят в структуру фраз, словосочетаний и предложений [57]. Связь фонематического и лексико-грамматического компонентов речи находит свое отражение в теории механизмов речи Н. И. Жинкина, на основании которой механизм речи включает в себя два ключевых компонента: первый – это образование слов из звуков, второй – создание и составление посланий из имеющихся слов [41].

Таким образом, слово является связующим положением двух данных компонентов речи. На корковом уровне произвольного регулирования и контроля речью реализуется актив тех компонентов, на базе которых создаются слова, так называемая «решетка фонем». На втором этапе своеобразного «кастинга» формируется «решетка морфем». Согласно теории Н. И. Жинкина, слова преобразуются в их полную форму только лишь в процессе составления определенных сообщений [43].

Для того, чтобы овладеть письмом необходимо учитывать важный фактор – степень сформированности всех аспектов речи. Нарушения в звукопроизношении, фонематического и лексико-грамматического развития воспроизводятся в письме и чтении [55]. Существует возможность рассмотрения письма как двигательного акта, внутри которого происходит дифференциация на двигательный состав и речевую структуру.

Двигательная структура письма в достаточной степени сложна, а также отличается высокой степенью индивидуального разнообразия на каждом этапе овладения навыком. Психолог Н. А. Бернштейн в ходе

исследований сделал вывод о том, что акт скорописи в уже готовом виде содержит в себе целый ряд факторов: общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы; вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая в достаточной степени ритмична и монотонна; реализация округлости движения и его временного (ритмического) узора; реализацию начертательной стороны письма [18].

В собственной деятельности письма в обязательном порядке существуют элементы двигательно-моторных координаций: определенная хватка и непосредственно процесс держания орудия письма, реализация движения кончика ручки по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек и т.п.

Стоит заметить, что ребенок достаточно автономно от применяемого к нему метода обучения, так или иначе проходит определенные этапы. На первой фазе младший школьник пишет достаточно крупно, и данная особенность обусловлена не только лишь грубостью его пространственной координации [16]. В ходе формирования навыка письма его психофизиологическая структура также претерпевает определенные изменения.

Таким образом, в процессе овладения орфографией младшими школьниками, письмо имеет сложную многооперационную и многоуровневую психологическую структуру, подразумевающую сформированность многих действий и операций. В собственном формировании оно проходит цепочку этапов: начиная от развернутых действий и операций и заканчивая их свертыванием и созданием прямой ассоциативной цепочки между исполнительской и обосновывающей частями орфографического действия с обязательным осознанием цели письма (грамотная передачи своей мысли, а также безошибочное написание слов).

1.2 Синдром дефицита внимания и гиперактивности. Базовые понятия.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – это нарушение нервно-психического развития, которое проявляется в повышенном уровне активности, трудностях с поддержанием внимания, повышенной импульсивности и проблемах с социальным взаимодействием и академической успеваемостью [2].

Феномен гиперактивности у детей имеет широкое распространение. Принято считать, что теория о дефиците внимания и гиперактивности берет свое начало с публикаций педиатра Г. Ф. Стилла и психиатра А. Треголда [Цит. по кн.: 26]. Однако следует заметить, что работам данных ученых предшествовали клинические испытания локальных случаев гиперактивности в детском возрасте, которые были произведены в медицинской литературе психиатрами и неврологами в 19 веке, среди которых стоит отметить Х. Хоффман, Е. Боурневилл и др.

В отечественной науке вопрос СДВГ также изучен, частные исследования позволяют нам взглянуть на данный феномен. Следует отметить, что впервые термин «гиперактивный ребенок» появляется в трудах Д.Н. Исаева и др. в 1978 г., а А.Е. Личко в 1985 г. использует определение «гипердинамический синдром».

Как таковой, термин «синдром дефицита внимания и гиперактивности» был выделен из другой категории, «минимальная мозговая дисфункция», которая рассматривалась с позиции органических и функциональных нарушений. В отечественной психолого-педагогической науке на термин «гиперактивность» также существовал акцент, однако не первостепенный [85; 86]. Так, В.П. Кащенко дифференцировал широкий спектр нарушений характера, к которым, в том числе, относил и «болезненно выраженную активность».

Любой психический процесс получает возможность к полноценному развитию только лишь при условии достаточной сформированности внимания. Л.С. Выготский писал, что направленное внимание занимает основополагающую позицию для процессов абстракции, мышления, мотивации, направленной активности [30].

В своем исследовании 2000 года Л.А. Ясюкова освещает отличительные закономерности когнитивного поведения, наблюдаемые у детей с СДВГ [Цит. по кн.: 20]. Эти паттерны характеризуются повторяющимся ритмом сосредоточения и отвлечения внимания: концентрированные умственные усилия ребенка обычно поддерживаются в течение коротких интервалов от 5 до 15 минут, прежде чем его внимание ослабевает, за ними следует короткая фаза восстановления продолжительностью от 3 до 7 минут, во время которой мозг собирает энергию для нового цикла работы [3].

Усталость играет двойную роль в этом процессе [93]. Она действует как защитный механизм, предохраняя организм от крайнего истощения. Одновременно утомление служит катализатором восстановительных процессов и расширяет пределы функциональных возможностей. По мере того, как ребенок упорно выполняет задание, продолжительность эффективной работы уменьшается, а потребность в отдыхе увеличивается, пока он не достигает точки абсолютной усталости, которая требует сна для восстановления когнитивных функций. Во время этих перерывов способность ребенка воспринимать, усваивать и сохранять новую информацию приостанавливается [7; 8]. Этот перерыв в процессе умственной активности означает, что ребенок не сохраняет осознание этих перерывов и не может вспомнить предыдущие действия или осознать, что произошла пауза в деятельности.

Многие дети с гиперактивностью отличаются от сверстников высоким уровнем двигательной активности, заметно это становится уже в первый-второй годы жизни [76]. Дети с гиперактивностью растут, сохраняя

свою повышенную двигательную активность, находясь в постоянном движении. Однако стоит уточнить, что избыточная двигательная активность является не единственным признаком гиперактивности, данное нарушение характеризуется также проявлением беспокойства, наличием посторонних движений в процессе выполнения заданий, требующих усидчивости.

Основными инструментами расстройств поведения данной категории детей предполагается недостаточность в волевой сдержанности и дефектах морального контроля. Существует предположение, что дефицит волевого торможения, а также отсутствие морального «тормоза» и неспособность удерживать внимание не просто имеют взаимосвязь, но также предопределены одними и теми же нарушениями в процессе функционирования мозга.

Конкретизируя ключевые характеристики наравне с такими классическими проявлениями данного синдрома, к которым можно отнести дефицит внимания, выраженность моторных и вербальных реакций, а также гиперактивность В. Дуглас выделила потребность значительно большего, чем у детей в норме, значения подкрепления для выработки поведенческих навыков. Она была одной из первых, кто пришел к выводу о том, что гиперактивность существует в комплексе с дефицитом внимания.

Также нередки случаи сочетания гиперактивности вкупе с деструктивным поведением [25]. Так, дети, имеющие гиперактивность, могут мешать учителям, при проведении уроков, провоцировать нарушения дисциплины своими одноклассниками, а также отвлекать их. Стоит также уточнить, что такой ребенок, попавший в незнакомую, новую для него обстановку, при встрече с незнакомцами не проявляет свойственной ему гиперактивности. Она исчезает на время, как бы «тормозится» под воздействием волнения. Данный аспект может затруднить выявление гиперактивности в процессе первичной консультации со специалистом.

Гиперактивность дифференцируется по степени выраженности среди детей. Как правило, она наиболее типична в дошкольном и младшем

школьном возрасте, а в более старшем возрастном периоде характеризуется неусидчивостью, двигательным беспокойством, суетливостью [3]. Отсюда можно сделать вывод, что гиперактивность, как правило, бывает первым и самым ярким проявлением СДВГ, однако именно ее выраженность постепенно снижается по мере того, как ребенок взрослеет.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности – многоаспектный феномен. Следующим характерным признаком СДВГ является импульсивность или, другими словами, слабость контроля импульсов. Каждый маленький ребенок поступает соразмерно собственным желаниям, действуя из принципа «здесь и сейчас», при этом совершенно не принимая в расчет предполагаемые последствия собственных поступков [2]. Потенциал к тому, чтобы получить возможность выдержать, перетерпеть необходимую задержку реакций, подумать, прежде чем что-то сделать или сказать, развивается лишь с возрастом.

В данном отношении ребенок с СДВГ снова и снова ведет себя так, как будто он на несколько лет младше собственного возраста. Он довольно быстро выходит из равновесия, если процесс событий или поведение окружающих осуществляется вразрез с его личными желаниями. Вместе с тем, он бросает или ломает вещи, применяет физическое насилие в отношении окружающих его людей [46]. А в более зрелом, старшем возрасте импульсивность проявляется в трудностях планирования собственных рассуждений, а также действий.

При этом мы не можем говорить о непонимании детьми необходимости обдумать ситуацию, а после действовать. Однако поступать таким образом они просто не в состоянии. Импульсивность находит свое отражение в трудностях соблюдения норм поведения, действия детей характеризуются порывистостью и высокой степенью поспешности. Согласно этому их поведение носит хаотичный, противоречивый характер [28]. В сравнении с другими детьми, дети с СДВГ нуждаются в более высоком уровне внимания со стороны окружающих взрослых: родителей и

педагогов, однако не переставая разочаровывают их собственной неспособностью учиться на личном опыте.

Если говорить о периоде непосредственного поступления в школу детей с СДВГ, то он обусловлен нарастанием проблем. Требования к процессу обучения как правило такие, что ребенок с СДВГ не в состоянии выполнить их в полной мере. Так как его поведение не соответствует возрасту, то в школе у ребенка с СДВГ нет возможности достичь результатов, которые бы соответствовали его способностям, ведь общий уровень у детей с СДВГ соответствует возрастной норме [70].

В процессе уроков таким детям сложно решать поставленные задачи, ведь у них возникают трудности в процессе выполнения работы и окончания ее, они плохо запоминают новый материал, а также не могут верно применять его на практике, могут даже забыть условия задачи в процессе ее выполнения. Именно по этой причине дети с СДВГ довольно быстро выпадают из процесса выполнения задания.

Нарушения в сфере внимания более четко проявляются с началом периода школьного обучения. Дефицит внимания может стать причиной низкого уровня выполнения заданий на школьных уроках. По большей части трудности дети с СДВГ испытывают в процессе выполнения заданий, требующих длительной концентрации внимания [24]. Исходя из описаний, полученных от учителей, дети с СДВГ могут сохранять внимание не более нескольких минут. Такие дети склонны к избеганию тех видов деятельности, которые связаны с длительными интеллектуальными нагрузками и концентрацией внимания.

Однако стоит уточнить, что внимание также подвержено значительным колебаниям. Родители часто сообщают, что во время любимых игр и деятельности дети не просто успешно справляются с поставленными задачами, но и также способны удерживать внимание вплоть до нескольких часов [44]. Данная «избирательность» внимания напрямую связана с личным интересом, увлеченностью и удовольствием,

получаемым от самой деятельности. Самый низкий процент выполнения заданий зафиксирован у тех детей, которые выполняют задания неоднократно повторяющиеся, рутинные и не приносящие удовольствия.

Для детей младшего школьного возраста специфичны такие характеристики, как формирование школьной дезадаптации, а также ухудшение уровня взаимоотношений со сверстниками и взрослыми и появление поведенческих проблем [77]. Довольно часто у них также можно наблюдать простые и социальные фобии, задиристость, агрессию, и вспыльчивость. В купе с этими симптомами у большинства детей с СДВГ слабая психоэмоциональная устойчивость к происходящим неудачам, а также заниженная самооценка.

Стоит также затронуть вопрос расстройств поведенческого торможения, так как данный тип является центральным нарушением при СДВГ [45]. Дефицит торможения расстраивает структуру контроля целенаправленного поведения, оказывая дезорганизирующее воздействие на четыре управляющие функции и внутреннюю информацию, которую они создают.

Р. Баркли подчеркивает, что встроенный компонент полученных извне ощущений и речи воплощен в виде ассоциаций с разными эмоциональными состояниями, мотивациями, а также уровнем активности [14]. Трудности и проблемы при подавлении преобладающих реакций у ребенка на происходящие события и присутствие задержки на данные события создают ограничения к торможению избыточных реакций эмоциональной направленности.

Поведение ребенка довольно непредсказуемо, так как в различные временные промежутки и в различных ситуациях проявления СДВГ характеризуются существенными колебаниями. Как итог, такой ребенок не может эффективно коммуницировать и устанавливать приятельские отношения с одноклассниками [60; 71].

В коллективе он является источником беспокойства и постоянного шума: берет вещи других, мешает окружающим. Все эти действия приводят к конфликтам, и, как следствие ребенок становится нежеланным и отвергаемым в коллективе. Встречаясь с подобного рода отношением, дети с СДВГ довольно часто осознанно играют роль шута в среде одноклассников, в надежде улучшить отношения со сверстниками. Однако готовность к общению с ними выражают лишь дети младше либо сверстники, у которых есть такие же поведенческие проблемы.

В семье дети обычно становятся жертвами постоянных сравнений с братьями и сестрами, поведение которых лучше, а также присутствуют успехи в учебе. Родители испытывают раздражение по поводу навязчивости, недисциплинированности и эмоциональной лабильности собственных детей. Дома дети не способны ответственно подходить к выполнению повседневных дел, они не оказывают помощь родителям, довольно неряшливы [32]. При этом наказания со стороны взрослых не дают ожидаемых результатов.

В последнее время особое внимание уделяется исследованию проблем, которые появляются у детей с началом школьного обучения. Преобразование домашних условий воспитания ребенка в семье и дошкольных учреждениях к качественно новой среде обучения в школе, вмещающей в себя совокупность из интеллектуальных, физических, а также эмоциональных нагрузок, представляет более высокие и сложные требования как к личности ребенка, так и к его интеллектуальному потенциалу.

1.3 Нарушения письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Понятие "дисграфии" классифицируется различными способами в современных научных трудах. Р.Е. Левина определяет этот термин как индикацию системного сбоя в области речи, которая является зеркалом

недостаточно развитой устной речи на всех её уровнях [65]. Р.И. Лалаева характеризует дисграфию, как специфическое нарушение письменной коммуникации, обозначаемое стойкими, регулярными ошибками, спровоцированными недоразвитием определённых высших когнитивных функций, задействованных в процессе письма [15; 69].

А.Н. Корнев описывает ее как постоянную невозможность освоить технику письма в соответствии с правилами графической нормы, при этом уровень интеллектуального и речевого развития остается приемлемым и отсутствуют серьезные нарушения функций зрения и слуха [21; 38; 56].

И.Н. Садовникова утверждает, что дисграфия представляет собой неполное нарушение письма, главный признак которого – устойчивые и характерные ошибки в тексте [87]. А.Л. Сиротюк отмечает, что дисграфия проявляется в виде частичных дефектов в процессе письма, связанных с локальными нарушениями, недостаточным развитием или дисфункцией корковых структур мозга.

В 30-е годы XX века дисграфию начинают рассматривать и изучать такие ученые как Р.Е Левина, Р.М. Боскис, Ф.А. Рау и другие. Основываясь на результатах исследований, которые провели данные специалисты появились новые труды в данной области. Существуют различные типы классификаций дисграфии. Изучению данной проблемы посвятили свои труды А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина, М.Е. Хватцев и др. [9; 10; 56] Исходя из позиций данных ученых в вопросе изучения дисграфии, основа нарушения письма представляет под собой систему из нарушения пространственных, тактильных представлений и т.д.

Дисграфические проявления часто проявляются в виде комплексного сочетания различных нарушений письма, известного как смешанная дисграфия [42]. Смешанная дисграфия характеризуется уникальной комбинацией типов дисграфий. Для глубокого понимания термина необходимо изучить его разновидности, описанные в актуальных научных работах [54]. Основным показателем классификации видов дисграфий

служит недостаточное развитие тех или иных психических функций, что отражается на освоении процедуры письма.

Именно на этом принципе основывают свои исследования такие специалисты, как Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева и другие. Согласно их исследованиям, классификация дисграфий включает в себя следующие виды:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Возникает на основе нарушений распознавания фонем.
2. Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза.
3. Аграмматическая дисграфия. Она находит свое обоснование в недоразвитости грамматического построения речи, и, в свою очередь, проявляется на уровне слов, словосочетаний, предложений, а также целых текстов.
4. Оптическая дисграфия возникает на фоне нарушений зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений.

Среди классификаций дисграфий в мировой научной литературе – примечательна классификация, разработанная Сарой Борель-Мезонни. В ее классификации различают дисграфию, связанную с нарушениями устной речи, дисграфию, обусловленную трудностями ориентации в пространстве, и смешанную дисграфию [63; 72].

Смешанная дисграфия – наиболее часто диагностируемое расстройство, охватывающее различные формы нарушений письма. Оно возникает из-за недоразвития не одного, а зачастую нескольких процессов письма, что существенно усугубляет общую тяжесть расстройства. Одной из внешних причин можно выделить дефицит речевых контактов со стороны взрослых, их невнимание к речи детей.

В случае смешанной дисграфии две формы расстройства могут переплетаться, что требует комбинированного подхода, адаптированного к конкретным нарушениям каждого ребенка [94]. Учитывая, что дети

совершают разнообразные виды ошибок, связанные с разными формами дисграфии, отечественная логопедическая наука подчеркивает необходимость описания симптомов нарушений письма и, на основе этого анализа, построения и планирования коррекционной работы с учетом типологии детских ошибок.

Обзор литературы по данному вопросу позволил сделать следующие выводы:

- смешанная дисграфия встречается чаще, чем отдельные формы расстройства;

- структура дисграфических нарушений развивается в старших классах за счет увеличения частоты смешанной дисграфии, что диктует выраженность патологии письма, выявляемой у старших школьников.

Таким образом, «смешанная дисграфия» рассматривается как расстройство письма, основанное на неспособности развить не только один письменный процесс, но и несколько процессов одновременно.

Нарушение письма довольно часто может сопровождаться когнитивными, психоорганическими и невротоподобными нарушениями, как следствие следует важность выявления и учета психопатологических отличительных черт ребенка, имеющего дисграфию, таких как: эмоционально-волевая незрелость, повышенная утомляемость, затруднения в концентрации внимания и др [5; 74].

Анализ учебной деятельности, как выделяет А.В. Ястребова, показал, что дети младшего школьного возраста, обучающиеся в общеобразовательной школе со специфическими расстройствами письма, не имеют возможности самостоятельно организовать собственную деятельность. У них снижен уровень наблюдательности, они не в состоянии сосредоточиться на задании, проявляют сниженный темп выполнения заданий, а также испытывают трудности в контроле над деятельностью, которую реализуют [51; 91].

Применительно к младшим школьникам корректнее говорить о трудностях в процессе овладения письмом, если дело касается дисграфии [58]. Главным симптомом в данном случае является наличие стойких, довольно специфических ошибок, появление которых никак не связано ни с нарушениями или снижением слуха, ни со снижением интеллектуального развития.

Садовникова И.Н. выделяет три группы специфических ошибок, проводя ориентир на возможные механизмы и условия их проявления в письме:

1. Ошибки на уровне буквы и слога.
2. Ошибки на уровне слова.
3. Ошибки на уровне предложений.

Различные отклонения в развитии речи могут повлечь за собой неизбежную неуспеваемость младших школьников [Цит. по кн.: 81]. Речь, являясь центральной и одной из самых важных психических функций, оказывает довольно сильное влияние на развитие ребенка и на степень сформированности его мышления. Также отмечается, что речь служит основой в процессе овладения грамотой.

В период раннего развития ребенка воздействие неблагоприятных факторов может привести к нарушению либо замедлению в процессе созревания центральной нервной системы, в том числе отделов головного мозга, которые отвечают за формирование предпосылок письма, а также оснащают его функциональную систему.

Влияние и воздействие на ребенка неблагоприятных факторов довольно часто приводит к нарушению либо к отставанию формирования элементарных психических процессов, к которым можно отнести моторику, звуковой анализ и синтез высших психических функций, среди которых выделяют внимание, память и др. [59] Этим подтверждается необходимость и важность в выявлении первых симптомов в задержке речевого развития. Как правило, несформированность каких-либо психических функций

выявляется с началом обучения ребенка в школе, так как в дошкольный период от детей не требуется выполнение полноценно сформированных психических функций.

Устное высказывание ребенка в своем оформлении может не обладать выраженными дефектами, однако к сложным операциям символизации речи, а также произвольного синтеза и анализа единиц языка ребенок не будет готов [64].

Классификация по дифференциации дисграфии Р.И. Лалаевой, разработанная на кафедре логопедии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена представляет обновленную и хорошо обоснованную систему классификации дисграфических состояний [61]. Эта система выделяет следующие варианты расстройства:

1. Артикуляционно-акустическая дисграфия. Этот тип предполагает неправильную артикуляцию и слуховое различение фонем. В данном случае письмо ребенка отражает его разговорную речь, с аналогичными ошибками, такими как отсутствие или замена букв, которые соответствуют звукам речи, которые он с трудом может произнести или пропустить. Данные нарушения часто наблюдаются при ринолалии и дизартрии.

2. Оптическая дисграфия. При этом типе проявляются проблемы со зрительно-пространственными навыками: дети путают или меняют буквы из-за трудностей зрительного восприятия. Примеры включают перевернутое или зеркальное изображение букв, а также добавление к буквам посторонних элементов. Буквы, которые структурно похожи, но ориентированы по-разному, обычно путаются.

3. Акустическая дисграфия. Она связана с нарушением распознавания фонем, когда буквы, обозначающие акустически схожие звуки, меняются местами, даже если в устной речи такой путаницы нет. Данная форма включает в себя ошибки в выражении мягкости согласных и частые замены

между шипящими звуками, звонкими и глухими согласными, сложными и аффрикатами на письме.

4. Дисграфия, связанная с нарушением лингвистического синтеза и анализа. Эта форма связана с нарушениями как слогового анализа и синтеза, так и с трудностями в делении предложений на слова. Дети с этим расстройством могут пропускать группы согласных, переставлять буквы в словах, пропускать гласные или вставлять в слова неправильные буквы.

5. Аграмматическая дисграфия. Здесь проблемы связаны с усвоением лексики и пониманием грамматической структуры языка. Данные нарушения приводят к существенным трудностям в создании стройного, логически связанного повествовательного текста. Предложения могут не соответствовать логическим последовательностям рассказанных событий, а морфология слов может быть неправильной. Также возможны проявления таких нарушений, как отсутствие компонентов предложений и неправильное использование частей речи, таких как предлоги, а также ошибки в числе существительных, падеже местоимений и согласовании рода.

Каждый тип отражает конкретные основные явления, влияющие на письмо ребенка, предоставляя подробную информацию для целевого терапевтического вмешательства.

В исследовании слухо-моторных координаций обнаруживаются трудности в процессе анализа раздражений неречевого типа, а также трудности в правильном воспроизведении воспринятого на слух образца, по причине несовершенства двигательных функций руки [19]. Также причиной трудностей выделяется несформированность конкретных связей между двигательной системой и слуховым анализатором.

Дисграфия опосредована также нарушениями уровненых межфункциональных контактов: недостаточная развитость и повышенный уровень внимания к техническому компоненту письма вызывают утрату смысловой стороны действия.

При этом пространственные ошибки в письме довольно часто бывают обусловлены дефицитом внимания со стороны взрослых [52]. Так, например, недостаточный уровень внимания по отношению к ребенку со стороны родителей и учителя может стать прогностическим показателем проявления дисграфии в младшем школьном возрасте.

Как отмечает Варнке А., проблемы с обучением преобладают у детей с диагнозом СДВГ, а осложнения чтения и письма подпадают под категорию нарушений обучения в классификации МКБ-10. Среди них часто обсуждаются дислексия – специфическое частичное нарушение чтения, характеризующееся повторяющимися застарелыми ошибками, – и дисграфия – расстройство, влияющее на развитие навыков письма, часто проявляющееся в виде систематических ошибок. Обычно выявляемые в возрасте от 6 до 8 лет, эти расстройства неразрывно связаны с биологическим созреванием мозга и имеют стойкий характер, как правило, без периодов ремиссии или обострения.

У детей с симптомами гиперактивности возникновение дисграфии часто связывают с проблемами психологических процессов, лежащих в основе процесса письма. Они начинаются с первоначального желания выразить что-то в письменной форме, которое затем превращается в структурированный план [89]. На основе этого плана формируется всеобъемлющее сообщение, и процесс завершается мониторингом и корректировкой деятельности, а также ее выполнением. Эти важные шаги, как правило, недоразвиты у детей с гиперактивностью, что, в свою очередь, приводит к постоянным и характерным ошибкам при выполнении письменных заданий. К основным категориям этих ошибок относятся визуальные, фонетические и синтаксические.

У младших школьников физическое представление их письма – часто неопрятное с непостоянными размерами букв и игнорированием правил полей – отражает эти проблемы. Их работа отличается невнимательностью и неполным соблюдением инструкций, что приводит к частым ошибкам.

Недоразвитость функций регуляции, ориентировочной основы действия, сложности в концентрации, а также рассредоточение внимания обуславливает невозможность распределения внимания между техническим компонентом письма и потребностью вычленения базовой основной мысли – предложения, в результате чего довольно распространенной ошибкой у данной категории детей является нарушение разграничения предложений [79].

Нейрофизиологические данные указывают на присутствие у ребенка с дисграфией нарушения процессов сенсомоторной интеграции, а также функциональных нарушений в проекционных и ассоциативных отделах коры правого полушария мозга, которые отвечают за сенсорно-специфический анализ зрительных представлений [29].

Также у детей с СДВГ, имеющих смешанную форму дисграфии может наблюдаться полиморфный характер ошибок. А.Н. Корнев одной из причин нестойкости ошибок на письме называет педагогическую запущенность. Т.к. недостаточная психологическая готовность ребенка стимулирует возникновение особенностей личностного развития [56]. Поэтому в случае дисграфии, как нестойкой формы нарушения письма, мы можем сделать вывод, что ее причинами является запаздывание процессов созревания высших психических функций, что характерно для детей с СДВГ.

Последние исследования позволяют сделать вывод, что мотивационный аспект детей с СДВГ требует особого внимания, поскольку современная теория стала рассматривать СДВГ не просто как дефицит управляющих функций, но и как комплексное состояние, включающее нарушения различных компонентов деятельности [80]. Для детей с СДВГ поддержание постоянного уровня мотивации для успешного начала и выполнения задач может вызывать значительные сложности в процессе реализации. Правильнее было бы охарактеризовать этих детей не просто как излишне отвлекающихся и чрезмерно восприимчивых к внешним

раздражителям, а как детей, которые быстро теряют желание работать, находя монотонные учебные задачи утомительными.

Поэтому отвлекаемость следует рассматривать как вторичное явление, вызванное быстрой потерей интереса к основной задаче и последующим поиском альтернативных источников стимуляции в окружающей среде [90]. Эти механизмы подтверждают «теорию слабого возбуждения» для детей с СДВГ, которая предполагает, что этим детям трудно сосредоточиться на задачах, поскольку они не получают от них достаточной мотивационной активности, что заставляет их искать внешние стимулы для поддержания собственной общей умственной жизнеспособности и работоспособности, а также морального удовлетворения.

Управление, феномена СДВГ, сложного по структуре, требует внимания к совершенствованию общей и мелкой моторики детей, а также артикуляционной моторики, которая включает в себя организацию движений, гибкость, тонус, ритм, точность и координацию. Крайне важно улучшать слуховую фокусировку и зрительное восприятие, повышать точность произношения и опираться на лексические и грамматические структуры языка. Кроме того, жизненно важно развивать навыки повествования и предотвращать нарушения речи. Следует интегрировать упражнения и занятия, направленные на снижение импульсивности, а также на повышение концентрации и усидчивости.

Таким образом, нарушения письма имеют место при обширном многообразии как в речевом развитии младших школьников, так и в процессе формирования серии функций неречевого характера (пространственно-временные ориентиры, двигательные функции руки, а также слухо-моторные координации). Данные функции или задержаны в своем развитии, или же имеют искаженный вариант развития. Следовательно, дисграфия является одним из признаков системного нарушения, затрагивающих в одних вариантах, речевое развитие ребенка, в

других, формирование цепочки важных неречевых процессов и функций в процессе онтогенетического развития, либо же включающего в собственную структуру сочетание и тех и других факторов.

1.4 Роль проектной деятельности в коррекции нарушений письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

В процессе изучения педагогических терминов или явлений важно рассмотреть исторический аспект происхождения, для того чтобы составить образ об истоках и актуальных тенденциях их развития [11; 22].

Основоположником метода проектной деятельности считается Дж. Дьюи, он был одним из ведущих представителей прогрессивизма и педагогического прагматизма, психолог и педагог, он сформулировал основы нового актуального для своей эпохи представления школьного образования в виде «школы жизни» [37; 53].

Современная же школа ориентирована на личностное развитие ребенка, призвана сохранять и развивать его индивидуальность, создавать условия для формирования его, как самостоятельной творческой личности [23; 47]. Выпускник школы должен быть приспособлен к жизни в информационном социуме, иметь в своем арсенале практико-ориентированные знания, обладать коммуникативной компетентностью, так важной для успешного процесса интеграции в общество и адаптации в нем [6].

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что проектная деятельность – это метод конечного результата определенных целей деятельности, сформированный на исследовании и реализации проблемной ситуации, а также способов ее решения в течение фиксированного временного промежутка и с конкретным оформлением конечных результатов решения поставленной проблемы [30; 92].

Стоит подчеркнуть, что важной задачей системы образования является не просто трансляция конкретного объема знаний, она призвана

обучить ребенка самостоятельному процессу обучения. Умение учиться является ключевым понятием ФАОП НОО, которая направляет педагогов на обнаружение и улучшение потенциала каждого ребенка.

У младшего школьника должны быть сформированы универсальные учебные действия, на основе которых развиваются непосредственно сами умения обучения, способности к структурированию деятельности, мотивации к обучению [13; 23]. Именно поэтому в ФАОП важное место занимает деятельностное, практическое содержание и творческие методы обучения, с помощью которых образовательный процесс становится более интересным, обеспечивается верное равновесие между академическими знаниями и практическими умениями.

Креативность проектной деятельности характеризует всесторонность психического развития младшего школьника, содействуя познанию себя как субъекта деятельности.

Интеграция младших школьников в проектную деятельность предполагает упорядоченное создание и развитие у них целого комплекта проектных умений [31; 49]. Как определял А.Н. Леонтьев, «умение» - это овладевший субъектом метод выполнения действий, оснащенный целым объединением полученных и освоенных знаний и навыков. Как следствие, проектные умения можно рассматривать как средство реализации проектной деятельности.

Разнообразие видов проектной деятельности влечет за собой появление в педагогической науке ряда различных типологий проектов, например, по количеству участников проекта или по длительности и т.д. В начальной школе практикуются различные виды проектов [31; 33; 36]. Обозначим те типологии проектов, которые значимы и актуальны в период младшего школьного возраста.

В классификации, которую предложила Е.С. Полат, проекты дифференцируются по доминирующему методу, который используется школьниками, а также аналогичной деятельности, устанавливающей

конечный результат проектной деятельности. Согласно предложенной типологии, проекты распределяются на следующие виды: практико-ориентированный, исследовательский, творческий, а также информационный и ролевой [20; 39; 83]. Разработка и исполнение каждого из них имеет свои характерные черты по собственной методике.

- По признаку комплексности Е.С. Полат были выделены следующие типы проектов: монопроект, межпредметные и метапредметные.

- По количеству участников: индивидуальные, микрогрупповые, а также групповые типы проектов.

- По продолжительности ею были дифференцированы краткосрочные (осуществляемые за короткий промежуток времени – 1-2 недели, 1 или 2 урока) и долгосрочные (на реализацию данного типа необходимо закладывать в план более одного месяца).

Н.Е. Веракса и А.Н. Веракса классифицируют проекты на отдельные виды, а именно на индивидуальные и коллективные. В контексте дошкольного обучения индивидуальные проекты разрабатываются и выполняются каждым ребенком отдельно под наблюдением педагога, а также при активном участии родителей [27].

Коллективные проекты предполагают совместную работу группы детей над созданием некоего общего творческого продукта, подобно групповой работе над глиняной скульптурой по мотивам известной сказки, сборки разнообразных поделок из материалов, соединенных общей тематической идеей, и других видов деятельности, которые реализуются совместно.

При разработке проекта с целью коррекции письма у младших школьников с СДВГ мы опирались на работы таких авторов, как: Е.С. Полат, М.А. Агафонова, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Н.А. Разагатова [83; 1; 47; 59; 84].

В процессе анализа различных классификаций был выбран практико-ориентированный проект. Как считает Е.С. Полат, по доминирующему методу практико-ориентированный проект направлен на реализацию и улучшение жизненных навыков участников. Так, в проекте, направленном на улучшение навыков письма, можно выделить социально-значимый аспект как для младших школьников, так и для педагогов. Также происходит активное вовлечение группы участников, с которыми проводится коррекционная работа. В том числе активный фокус проекта направлен на решение реальной практической проблемы и предоставление полезного в практическом смысле результата.

В течение жизни людям часто приходится принимать множество решений и структурировать свои действия в различных обстоятельствах. Чтобы установить точные цели и разработать реалистичные стратегии достижения желаемых результатов, необходимо знание определенных методов и инструментов. Такие инструменты используются в проектной деятельности, как отмечают такие ученые, как И.А. Зимняя, В.В. Рубцов, В.Ф. Сидоренко и другие.

М.А. Агафонова и О.В. Рыбина, занимаясь разработкой вопроса проектной деятельности в начальной школе, обозначают общие цели проектной деятельности [1]. Среди целей, представленных данными авторами, были выделены: формирование основных учебно-познавательных компетенций, а также развитие регулятивных компетенций.

Следует отметить, что формирование регулятивных компетенций предполагает развитие произвольности в поведении младшего школьника, а также построение собственного поведения с общепринятыми нормами и правилами, в том числе регуляцию собственных эмоций. В свою очередь, развитие учебно-познавательных компетенций базируется на формировании владения механизмами анализа, рефлексии и самооценки успешности собственной деятельности, а также открытой познавательной

позиции. Также необходимо указать, что степень сформированности учебно-познавательной компетенции определяется качеством итогового результата младших школьников.

Для того, чтобы сформировать у учащихся положительный настрой к учебе, следует использовать следующие приемы:

1. Создание ситуации успеха, через выполнение заданий, соответствующих уровню развития младших школьников.
2. Создание положительной психологической атмосферы в группе, комфортной и доброжелательной обстановки.

Для формирования навыков самооценки деятельности и самоконтроля действий можно отметить:

1. Сотрудничество на уроке, через беседы и совместное решение проблем.
2. Привлечение младших школьников к оценочной деятельности посредством организации рефлексии в конце занятий.
3. Стимулирование деятельности через положительное подкрепление результатов, похвалу и оценку достижений.

С целью развития познавательной деятельности, как считает Л.М. Веккер, работа с вопросами занимает первое место по значимости, т.к. вопрос запускает процесс познавательной деятельности, стимулируя возникновение чувства незавершенности у младшего школьника, и, как следствие, позволяет определить и сформулировать проблему, на решение которой и будет направлен весь познавательный процесс.

Как считает Н.А. Разогатова, соблюдаемые учениками процедуры, соответствующие определенным этапам, хоть и в достаточной степени близки к научным исследованиям, все же соотносятся с уровнем познания младших школьников [84].

Теоретические основы принятия решений и формулирования действий тесно связаны со структурой нашего проекта, где накопленные знания эффективно стимулируют проектную деятельность, направленную

не только на академическую успешность, но и на личностное развитие детей. Применение проектной деятельности с целью достижения конкретных комплексных образовательных стандартов является основополагающим компонентом обновленного ФАОП НОО.

В этом контексте, проектная деятельность является направленным процессом, в ходе которого ученики осваивают новые знания через последовательные, индивидуальные или под руководством учителя планирование и реализацию задач [4]. Этот подход к обучению дает возможность для выстраивания гибкого учебного процесса, повышая его эффективность, и предлагает учащимся вариативность в определении собственной скорости достижения образовательных целей.

Одной из центральных задач ФАОП НОО в вопросах обучения и воспитания является обучение письму и чтению. Дети, имеющие нарушения письма с синдромом дефицита внимания и гиперактивности являются особой категорией с недостаточными навыками к обучению.

Письмо является психическим процессом, в состав которого входят как вербальные, так и невербальные виды психических функций – внимание, зрительное и пространственное восприятие и др. Поэтому можно говорить о том, что расстройство письма носит системный характер, т.е. письмо нарушается как целостный системный процесс. Смешанная дисграфия – довольно распространенное нарушение среди учащихся, которое препятствует полноценному освоению школьных знаний.

Проектная деятельность гарантирует достижение метапредметных результатов в овладении образовательной программой. В начальной школе проектная деятельность реализуется в процессе урока, а также она присутствует в виде свободной самостоятельной работы во внеурочном процессе [50]. Ее создание и реализация базируются на последовательности единых для проектной деятельности принципов, комплекс которых делает возможным организацию результативной работы младших школьников начиная с постановки проблемы и заканчивая ее решением на практике.

Используя проектную деятельность в начальной школе важно брать в расчет психологические особенности учащихся [34]. Младший школьный возраст выпадает на сенситивный этап развития творческих способностей детей, их самореализации. Проектная деятельность дает возможность приобретать те знания, которые не было бы возможности приобрести при традиционных методах обучения, помогает объединить новую информацию с уже усвоенным и понятным материалом из реальной жизни.

Проектная деятельность играет решающую роль в коррекции смешанной дисграфии у детей с диагнозом СДВГ. Участие в проектной деятельности может помочь решить конкретные проблемы, с которыми эти дети сталкиваются в процессе письма.

Благодаря проектной деятельности дети получают практические и увлекательные способы отработки моторики письма и слухового внимания, необходимых для правильной организации процесса. Задания могут быть адаптированы с учетом стратегий мультисенсорного обучения, которые особенно полезны для детей с СДВГ, поскольку эти стратегии могут помочь им лучше концентрироваться и запоминать информацию.

Проектная деятельность, занятия которой являются интересными и значимыми для ребенка, могут повысить его мотивацию и уровень концентрации внимания, которых часто не хватает детям с СДВГ. Предоставляя четкую структуру и цели, проектная деятельность помогает детям с СДВГ, предлагая внешнюю систему, которая направляет их внимание и усилия на достижение четко определенных целей.

Работая над проектами, эти дети также могут развить организаторские навыки и стратегии, позволяющие разбивать сложные задачи на выполнимые части. Это отражает процесс письма, который требует последовательности, планирования и координации множества когнитивных процессов.

Более того, проектная деятельность часто требует совместного обучения и взаимодействия со сверстниками. Это социальное измерение

может помочь детям с СДВГ развить социальные навыки, что, в свою очередь, может повысить их уверенность в себе и уменьшить чувство изоляции, которое иногда возникает из-за их трудностей в обучении.

В целом, деятельность проекта представляет собой динамичный и адаптируемый подход к поддержке коррекции смешанной дисграфии, и она может быть особенно эффективной, будучи интегрирована в комплексную образовательную и терапевтическую стратегию для детей с СДВГ.

Внедрение проектной деятельности в образовательный процесс младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности имеет существенное значение для коррекции и улучшения навыков письма. Такой подход учитывает индивидуальные особенности детей, предлагая им задания, которые разнообразны и интересны, что способствует наращиванию внимания и сосредоточенности.

Проекты подразумевают активное участие учащихся и часто базируются на их интересах, что повышает мотивацию к учебе и включению в образовательный процесс. Согласно этому методу, разнообразие деятельности и гибко подобранный контент могут помочь младшим школьникам с СДВГ лучше структурировать свои мысли и улучшить моторику, что необходимо для развития письменных навыков.

Применение проектной деятельности также направлено на развитие социальных навыков учеников, поскольку оно часто предусматривает совместную работу над задачами, обучение взаимодействию и командной работе. Это учит детей эффективному общению и совместному решению проблем. Проектная деятельность подразумевает использование игровых и творческих элементов, что делает процесс письма более привлекательным и менее стрессовым для детей, поскольку игра является естественным способом обучения на данном возрастном этапе.

В дополнение, проектная деятельность дает возможность для выполнения задач в различном темпе, что критически важно для детей с проблемами концентрации внимания. При реализации проекта можно

выделить этапы, каждый из которых будет требовать внимания к определенной детали, что способствует развитию навыков планирования и выполнения пошаговой работы.

Таким образом, особенностью создания и реализации проектной деятельности в начальной школе является то, что в ней могут реализовываться как сильные учащиеся, так и отстающие дети. Процесс разработки проекта помогает выявить одаренных учащихся, у которых присутствуют склонности к занятиям проектной деятельностью, а отстающим помочь в обретении уверенности, ощущения успешности, которое бы было автономно от их успеваемости

Выводы по главе I

Анализ научной литературы позволил обосновать актуальность исследования нарушения письма у младших школьников, так как оно задействует все отделы головного мозга, а также все его корковые структуры. Письмо, таким образом является центральной системой закрепления речи, при помощи графических компонентов вырабатывать информацию и сохранять ее. Письмо является подготовленной речью, соответственно есть возможность корригировать и развивать ее в процессе проектной деятельности.

Нами изучалось формирование письма в онтогенезе, закладывая фундаментальное понимание нормативных вех и потенциальных нарушений, которые могут потребовать коррекции. Очевидно, что приобретение навыков письма — это многогранный процесс, который требует внимания на каждом этапе его формирования и дальнейшего развития.

Рассматривая основные концепции понимания феномена СДВГ, мы выделили важные сведения о том, как дефицит внимания и гиперактивность могут мешать обучению ребенка младшего школьного возраста. Это позволило сделать вывод, что понимание особенностей СДВГ имеет

решающее значение для разработки эффективных стратегий коррекции нарушений письма.

Был проведен анализ различных проявлений нарушений письма у младших школьников с СДВГ. Мы рассмотрели различные проблемы, с которыми сталкиваются дети с СДВГ, допускающие ряд ошибок в процессе письма, что требует использования разнообразных приемов коррекции.

Была раскрыта роль проектной деятельности в коррекции смешанной дисграфии у детей с СДВГ. В процессе реализации проектной деятельности дети улучшают концентрацию внимания, саморегуляцию и, в конечном итоге, навыки письма.

ГЛАВА 2 ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

2.1 Результаты и анализ состояния письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Целинная средняя общеобразовательная школа» п. Целинный Троицкого района Челябинской области. Выборку составили 6 учащихся в возрасте 9-10 лет.

Экспериментальная работа была проведена нами в несколько этапов.

Констатирующий эксперимент позволил нам осуществить сбор анамнестических данных младших школьников. В процессе нашей работы были проведены беседы с учащимися и педагогами. Для бесед с младшими школьниками создавалась психологически комфортная атмосфера, которая способствовала открытости и повышению уровня доверия.

Посредством изучения методической литературы, нами были дифференцированы следующие параметры и критерии операции исследования процесса письма.

Параметры и содержание методики были определены следующие: списывание слов и предложений с рукописного, затем с печатного текста. А также осуществляется запись под диктовку как строчных, так и прописных букв. Диктант слогов и слов в разного рода структуры. Проведение

процедуры записи слов и предложений после однократного прослушивания.
Слуховой диктант. Изложение.

Норма (8-10 баллов)	Средний уровень (4-6 баллов)	Низкий уровень (0-2 балла)
10 баллов – правильное и точное воспроизведение букв, слов, текста.	6 баллов – 1-2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.	1-2 балла – 6 и более дисграфических ошибок
8-9 баллов – наличие только орфографических ошибок в словах.	4-5 баллов – 3-5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.	0 баллов - задание не выполнено.

Рисунок 1 – Критерии оценивания состояния письма

Для проведения процедуры изучения состояния письма нами была использована методика И.Н. Садовниковой.

Цель методики: раскрытие и установление индивидуальных и отличительных ошибок в процессе письма у младших школьников.

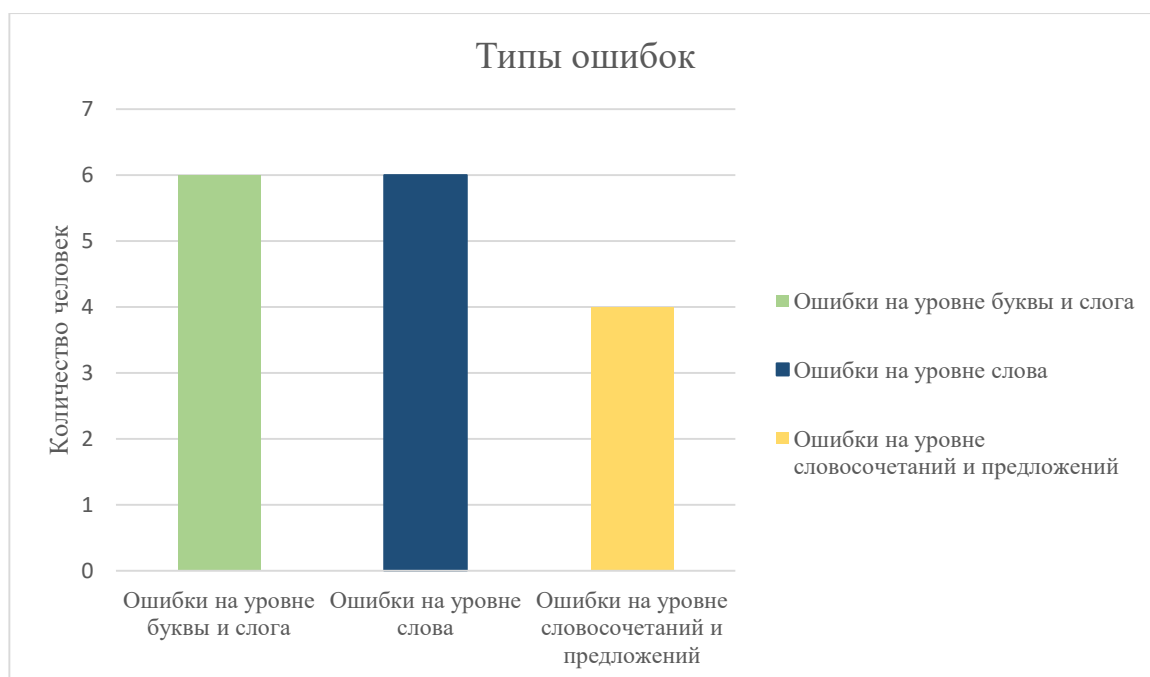


Рисунок 2 – Частота встречаемости типов ошибок письма у младших школьников с СДВГ

По результатам, представленным на диаграмме можно увидеть, что наиболее часто допускаемой ошибкой в процессе списывания у младших

школьников составляют ошибки на уровне буквы и слога (6 учащихся) и ошибки на уровне слова (6 учащихся) и меньше всего учащихся – 4 испытуемых, допустили ошибки на уровне словосочетаний и предложений.

Остановимся на описании выполнения заданий детьми.

В процессе анализа результатов диагностики письма по экспресс-методике, мы пришли к следующим обобщениям: на уровне буквы и слога были выделены ошибки в пропуске гласных и согласных.

1. При списывании слов рукописным шрифтом были выделены следующие ошибки:

На уровне буквы и слога. Дети пропускали гласные и согласные: в слове «майка» пропуск последней гласной «а», не дописан до конца буквенный ряд, «вагон» - пропуск букв «он», «трава» – пропуск буквы «р», «желудь» – «ь».

Заменяли буквы по артикуляторно-акустическому сходству: лещ – «лиц», дятел – «тятел», вагон – «вогон», каюшка – «кашки», осень – «асинь», жук – «жут».

Допускали орфографические ошибки: дятел – «дятил», осень – «осинь», слово желудь, изначально написанное верно в последствие было исправлено на ошибочный вариант «жолудь».

Младшие школьники также осуществляли замены по оптико-пространственному сходству: вагон – «ваган», бабочка – «бабочко».

В категории ошибок на уровне слова был выделен пропуск слов.

Ряд слов у нескольких детей не закончен, пропущены 4 слова с первого ряда и отсутствуют все слова второго ряда в одной из работ, также пропущены следующие слова: крот, правда, веселье.

2. При списывании печатных слов без ошибок задание не выполнил никто. Детями также были допущены ошибки на уровне буквы и слога.

В слове «трещина» пропущен слог «на», также был вариант написания «трщена». В слове лесенка был вариант написания «лесено».

Дети также заменяли буквы по артикуляторно-акустическому сходству: ученик – «учинек», «учинак», веселье – «висилье» березка – «беризка», жук – «жут».

Заменяли букв по оптико-пространственному сходству: флажок – «флажак», крот – «крат», «крок», мышка – «мыжги».

Ошибки на уровне словосочетаний: у двух школьников полностью отсутствовало задание. Один ученик не закончил ряд, пропустив последнее слово «веселье».

3. При записи строчных букв также были выделены ошибки на уровне буквы. Дети пропускали буквы, либо не дописывали ряд до конца, или же не выполняли задание совсем.

4. При записи прописных букв учениками также были допущены ошибки. Дети пропускали буквы, не заканчивали ряд. Также два ученика не выполнили задание совсем.

5. Задание по записи слогов под диктовку один ученик не выполнил совсем. Остальные допустили следующие ошибки: ошибки на уровне буквы и слога.

Заменяли буквы по артикуляторно-акустическому сходству.

Так, в слогах: оде – «оди», окн – «окон», ща – «щя».

Пропускали буквы: взле – «вле», урн – «ур», злы – «зл».

Заменяли буквы по оптико-пространственному сходству: оста – «осто», жади – «жоди», ор – «ар».

Также была допущена одна ошибка в обозначении мягкости: круп – «крупь».

6. В записи слов под диктовку также были выделены ошибки.

Дети заменяли буквы по артикуляторно-акустическому сходству. Можно выделить слова: клубок – «глупок», шар – «щор», убежать – «убагать», упал – «опал».

Были отмечены орфографические ошибки: убежать – «убигать», ступенечка – «ступеничка», трава – «трова», флажок – «фложок», больной – «бальной», береза – «биреза».

Пропускали буквы в таких словах, как: ступенечка – «спонека», «ступен», правда – «прод», трава – «тава», больной – «балной», убежать – «убегат», «береза» – пропуск «еза».

Заменяли буквы по оптико-пространственному сходству: шар – «шор», пружина – «прухина», больной – «бильной», клубок – «клибок».

Допускали ошибки на уровне словосочетаний и предложений также были выявлены в нескольких работах учащихся 2 класса, у четырех человек.

7. При записи предложений правильно задание не выполнил ни один ученик.

Два учащихся не выполнили задание. Двое выполнили лишь частично. Так как в данном параметре детям необходимо было записать предложение после однократного прослушивания, то частой ошибкой стал пропуск слов в предложениях. Также были выделены следующие ошибки:

Ошибки на уровне буквы и слога:

Младшие школьники заменяли буквы по артикуляционно-акустическому сходству: заболела – «заблела», странная – «сраная», изорвал – «изарвал».

Заменяли букв по оптико-пространственному сходству: на – «но», кошка – «кашка», была – «было», странная – «строная».

Также среди детей был отмечен пропуск букв. Заболела – «забла», елки – «елк», заболела – «заблла», «заболел».

Наблюдались ошибки в расположении порядка слов в предложениях. Дети либо меняли местами слова, либо не записывали предложения целиком, также отсутствовали границы в предложениях в виде точек.

8. При списывании печатного текста ошибки были у всех 6 учащихся. Два человека списали текст лишь частично.

Допущены ошибки на уровне буквы.

Дети заменяли буквы по артикуляторно-акустическому сходству: воздух – «восдух», звуки – «свуки», жук – «жугт», слышны – «слышна», «слишны».

Допускали орфографические ошибки: сентябрь – «синтябрь», больших – «бальших», опята – «апята», далеко – «далико», лесу – «лису».

Также заменяли буквы по оптико-пространственному сходству: воздух – «ваздах», далеко – «далека», жмутся – «хмутся», тонкие – «танкие», но – «на».

9. Последним заданием был диктант. Ошибки в написании диктанта были отмечены у всех 6 учащихся.

Ошибки на уровне буквы и слога, а именно пропуск букв: брат – «брт», наступит – «нашатит», «нас», старший – «сорший», «старии», ребят – «ребята», жаркое – «жа», научит – «нау», отдыхать – «отдыха», Володя – «вал», поеду – «пое». Большое количество раз были допущены ошибки в названиях деревни и реки: Дубровка – «Дубро», «дубровку», «дабровку», «добровк»; Вязьма – «Язьма», «Язьна», «язва». Также было отмечено нарушение мягкости: научит – «научить».

Ошибки на уровне слов. Частой ошибкой стал пропуск слов, особенно в конце предложений. В том числе были отмечены замены по звуковому сходству: брат – «браб», ребята – «ретята», Дубровка – «буброфка»; по оптико-пространственному сходству: наступит – «наступут», все – «всё».

Ошибки в словосочетаниях и предложениях также были выявлены у всех детей. Отсутствие точек в конце предложений было довольно частой ошибкой. Также можно отметить нарушение в согласовании: жаркое лето – «жаркая лето».

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что в письменных работах младших школьников существует значительное количество ошибок, которые считаются специфическими или дисграфическими.

Исходя из вышеизложенного, по результатам проведенного обследования, мы можем сделать вывод о том, что характер сделанных ошибок демонстрирует проявление у младших школьников нарушений письма в виде смешанной дисграфии.

Поэтому, выявление ошибок такого типа может быть аргументировано недостаточным уровнем развития слухового восприятия. Однако, для профилактики появления стойкости в письменных ошибках, существует необходимость проведения коррекционной работы с младшими школьниками, проявляющими ошибки при написании диктанта, а также списывании и написании изложения.

Причинная взаимосвязь смешанной дисграфии анализируется с позиции сформированности у младших школьников тех процедур, которые необходимы для усвоения и овладения грамотой, то есть фонетическим правилом и принципом письма.

2.2 Организация и содержание проектной деятельности по коррекции письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, эффективность ее реализации

Содержание Федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 2022 года утверждает важность проектно-исследовательской деятельности, а также делает акцент на внеурочной деятельности, одним из направлений которой и является деятельность проектов.

Для успешной разработки и реализации проекта необходимо было создать следующие условия:

1. Изучить и провести анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность образовательной организации;
2. Организовать и создать предметную среду;
3. Создать организационно-педагогические условия;

4. Дидактическое обеспечение проектной деятельности;
5. Кадровое обеспечение проектной деятельности.

Проект разработан на основе следующих документов:

- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2024)
- Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 N P-75 (ред. от 06.04.2021) "Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность";
- Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрирован 21.03.2023 № 72654)
- Письмо Минпросвещения России от 10.04.2020 N 07-2627 "О направлении методического пособия" (вместе с "Методическим пособием по оптимизации системы оценивания и улучшению организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма")

На формирующем этапе эксперимента был разработан проект «Непростые буквы».

Тип проекта – групповой, практико-ориентированный.

Цель проекта: коррекция письма у младших школьников, обусловленного наличием СДВГ.

Задачи проекта:

- создание проекта и организация проектной деятельности по коррекции смешанной дисграфии, с использованием индивидуального подхода к учащимся, на основе их потребностей и особенностей развития;

- оценка эффективности проекта и анализ полученных результатов.

Длительность проекта – долгосрочный (8 месяцев).

Участники проекта: младшие школьники (6 человек), логопед, классный руководитель, родители.

Режим занятий, обучающихся: два занятия в неделю. Продолжительность коррекционного занятия – 30-40 минут. Занятия проводятся во внеурочной деятельности.

Методы обучения: словесные, наглядные, практические

При реализации проекта мы руководствовались следующими принципами:

- Принцип поэтапности, который обуславливает необходимость и важность дифференциации стадий коррекции, работу следует начинать с установления контакта с детьми с СДВГ;

- Принцип индивидуального подхода основывается на гетерогенности признаков проявления СДВГ;

- Принцип вариативности предполагает использование различных методов и приемов в коррекционной работе;

- Принцип преемственности обосновывает ценность включения в коррекционный процесс всех участников, в том числе и родителей младших школьников.

Организация предметной среды для реализации проекта в коррекции письма.

- Наборы дидактических игр, направленных на развитие зрительного восприятия, внимания и памяти.

- Рабочие тетради и учебные пособия по коррекции дисграфии.

- Оборудованные рабочие места с необходимыми канцелярскими принадлежностями и материалами для письма.

- Обустроенные для проведения занятий помещения.

Организационно-педагогические условия реализации проектной деятельности в коррекции письма:

- Каждое занятие начинаем с проведения физической разминки, дыхательных упражнений для приведения в норму мышечного тонуса и положительного настроения на занятие.

- Продумывается размещение детей, которое позволило бы реализовать как индивидуальную работу, так и групповое сотрудничество, как того требует проект.

- Предоставляется четкая пошаговая инструкция, убедившись, что все материалы доступны для понимания младшими школьниками со смешанной дисграфией и СДВГ.

- Включен перерыв, если существует риск снижения концентрации и повышение утомляемости у детей младшего школьного возраста со смешанной дисграфией и СДВГ.

- После завершения практической части подводим итоги проделанной работы.

- Поощряем детей за полученные результаты.

- Обеспечиваем положительную обратную связь и обсуждаем следующие шаги и цели будущих занятий.

Дидактическое обеспечение реализации коррекционного проекта:

- Игра «Наоборот» (твёрдые - мягкие)
- Упражнение "Буквы спрятались"
- «Слова – половинки»
- «Зашумлённые буквы»
- «Я работаю корректором»

Содержание проекта:

Проект делится на несколько этапов: подготовительный, коррекционно-развивающий, итоговый.

Этап I Подготовительный (2 недели)

Цель: установление контакта, для включения детей в процесс коррекционной работы,

Задача:

1. Провести занятие на установление доверия и создания комфортной обстановки для детей младшего школьного возраста

Этап II Коррекционно-развивающий (7 месяцев)

Цель: развитие внимания и формирование навыков письма

Задачи:

1. Развивать лингвистические особенности учащихся: обогащение лексики, улучшение навыков грамотности, повышение фонематического и языкового восприятия на разных уровнях анализа.

2. Развивать мелкую моторику через упражнения по пальчиковой гимнастике, лепку, раскрашивание и др. виды деятельности.

3. Осуществлять работу по визуально-моторной координации, включающие тренировку глазных мышц, распознавание форм и ориентирование на странице.

4. Провести работу над формированием правильного построения букв и слов через тренировки по копированию образцов и др.

5. Развивать уровень концентрации и избирательности внимания у младших школьников.

Этап III Итоговый (2 недели)

Цель: Представление результатов коррекции письма у младших школьников с СДВГ в процессе проектной деятельности.

Задача:

1. Анализ и оценка эффективности коррекции нарушений письма у младших школьников с СДВГ в процессе проектной деятельности.

Особенности коррекционной деятельности в реализации проекта:

В работе с детьми младшего школьного возраста с СДВГ поддерживали постоянный зрительный контакт.

План реализации проекта по коррекции письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности представлен в Таблице 1.

Таблица 1 – Перспективный план реализации проекта «Непростые буквы»

№ п/п	Содержание работы	Ответственный	Сроки
1	2	3	4
Подготовительный этап (2 недели)			
1	Включение младших школьников в процесс коррекции посредством создания доверительной и комфортной обстановки	Логопед, классный руководитель	1-я неделя
2	Составление планов занятий, исходя из индивидуальных особенностей развития каждого ребенка; Выбор соответствующих методов и техник для улучшения навыков письма; Адаптация материалов и упражнений в соответствии с потребностями ребенка.	Логопед, классный руководитель	2-я неделя
Коррекционно-развивающий этап (7 месяцев)			
1	Развитие мелкой моторики Коррекция звукопроизношения включает: • Развитие звукового анализа слов (от простых форм – к сложным); • Развитие фонематического восприятия, т.е. дифференциация фонем имеющих сходные характеристики.	Логопед, классный руководитель	2 раза в неделю

	<p>Игры и упражнения для пальцев, направленные на улучшение гибкости и координации.</p> <p>Занятия лепкой, которые помогут укрепить мышцы рук и улучшить двигательную координацию (гибкость пальцев и сила хвата).</p> <p>Раскрашивание и рисование, способствующие развитию тонкой моторики и творческих способностей.</p>		
2	<p>Работа на лексическом уровне включает следующие направления:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Количественный рост словаря (за счёт усвоения новых слов и их значений); • Качественное обогащение словаря (путём усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний); • Упражнения, направленные на улучшение способности распознавать и различать формы, размеры и цвета. • Тренировка глазных мышц для улучшения фокусировки и слежения глазами при движении объектов. • Задания на ориентацию в пространстве листа, такие как черчение по точкам или обводка контуров. 	Логопед, классный руководитель, родители	2 раза в неделю
3	<p>Формирование правильного письма букв и слов включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Практика копирования букв и слов с образцов для закрепления стандартной формы и структуры букв. • Повторение и усвоение правильного написания через различные графические упражнения. • Использование рабочих тетрадей и образовательных игр для практики и закрепления навыков правописания. 	Логопед, классный руководитель, родители	2 раза в неделю
4	<p>Логопедическая работа на синтаксическом уровне включает в себя следующие направления:</p>	Логопед, классный руководитель, родители	2 раза в неделю

	<ul style="list-style-type: none"> • Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся, усвоение ими сочетаемости слов, осознанное построение предложений. • Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций. Улучшение концентрации и внимания задействует: <ul style="list-style-type: none"> • Игры и занятия, которые требуют поддержания внимания на протяжении определённого времени, развивая тем самым устойчивость внимания. • Упражнения на быстрое переключение внимания между задачами для развития гибкости когнитивных процессов. • Техники релаксации и контроля дыхания, способствующие улучшению способности концентрироваться на задаче. 		
Итоговый этап			
1	Сравнительный анализ исходного и конечного состояния письма участников: Повторная диагностика письма	Логопед, классный руководитель	В течение недели
2	Обсуждение изменений с участниками и родителями, а также рекомендации по дальнейшему развитию и поддержанию достигнутых результатов.	Логопед, классный руководитель, родители	Последний день проекта

Таблица 2 – Календарно-тематическое планирование занятий в рамках реализации проекта «Непростые буквы» на 1 месяц

№	Тема занятия	Задачи занятия	Срок проведения
1	Мосты доверия	<ul style="list-style-type: none"> • Включение младших школьников в коррекционный процесс 	конец 2-ой недели сентября
2	Звук-буква	<ul style="list-style-type: none"> • Развивать фонематический анализ и синтез • Повысить стойкость внимания • Развивать мелкую моторику 	3-я неделя сентября

3	Гласные о-ё	<ul style="list-style-type: none"> • Научить младших школьников навыку употребления букв «о-ё» в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях • Развитие переключаемости внимания • Расширение активного словаря 	3-я неделя сентября
4	Употребление «ь»	<ul style="list-style-type: none"> • Формировать навык употребления «ь» в середине и в конце слов после согласных • Повышение зрительного восприятия • Улучшение двигательной координации пальцев рук 	4-я неделя сентября
5	Звуки о-у	<ul style="list-style-type: none"> • Развивать фонетическую дифференциацию звуков, также сформировать навык их употребления на письме • Улучшение навыков правописания • Развитие произвольного внимания 	4-я неделя сентября

Приведем примеры конспектов некоторых занятий, использованных в коррекции письма у младших школьников с СДВГ в процессе проектной деятельности на каждом из этапов:

I. Пример занятия подготовительного этапа:

Тема занятия: Мосты доверия

Задачи:

- Включение младших школьников в коррекционный процесс;
- Создание психологически комфортной атмосферы в коллективе, установление доверительных отношений с учащимися.

Принципы:

- Поэтапности подачи материала.
- Индивидуального подхода к взаимодействию с младшими школьниками.

Содержание занятия:

Знакомство с учащимися.

Цель: установление эмоционального контакта и взаимопонимания с учащимися.

Представление правил.

Цель задания: фиксация норм и правил поведения, регулирующих работу в коллективе.

Упражнение 1 «Воздушный шарик»

Цель упражнения: развитие концентрации внимания.

Логопед предлагает детям представить, что они надувают воздушный шарик. Дети делают глубокий вдох через нос, задерживают его на несколько секунд, представляя, как воздушный шар надувается, а затем медленно выдыхают через рот, чтобы сдуть воздушный шар.

Упражнение 2 «Послушай тишину».

Цель упражнения: развитие произвольной регуляции.

Упражнение 3 «Зеркало»

Цель упражнения: формирование доверия между младшими школьниками.

Специалист предлагает детям выполнить упражнение «зеркало», когда один ребенок делает медленные, осознанные движения, а партнер отражает его.

6. Обсуждение

Цель: информирование участников о дальнейшей коррекционной работе.

Обсуждение с детьми процесса письма и общих проблем, связанных с его реализацией, а также постановка этапов дальнейшей совместной работы.

Рефлексия

Цель: Получение обратной связи от участников о проведенном занятии: что не понравилось, что было самым интересным.

II. Пример занятия коррекционно-развивающего этапа:

Тема занятия: Звуки о-у

Задачи:

- Развивать фонетическую дифференциацию звуков, также сформировать навык их употребления на письме;
- Улучшение навыков правописания;
- Развитие произвольного внимания.

Принципы:

- Индивидуального подхода в обучении;
- Вариативности в решении задач учащимися.

Содержание занятия:

Упражнение «Запотевшее окно»

Дети вдыхают через нос, а затем выдыхают через рот в ладони так, как будто согревают оконное стекло, ощущая тепло своего дыхания на руках.

Разогрев

Цель: улучшение кровообращения и подготовки руки к дальнейшей письменной деятельности.

- Растяжка пальцев
- Круговые движения кистями рук

- Массаж рук

Игра «Найди спрятанное слово».

Цель: развитие внимания

Среди буквенного текста вставлены слова. Учащимся предлагается идентифицировать и подчеркнуть эти спрятанные слова.

тралсаофустулмнирбы

ювджачутропцэулдбь

уятаыщэстолокнгежм

ибхзакыполкаогпусдв

- Какие слова вы подчеркнули? Прочитайте их. (Стул, утро, стол, полка) Какое слово лишнее? (утро). Почему? (стол, стул, полка – мебель; утро – часть суток)

Упражнение 2 Дифференциация звуков

На доске две картинки с изображением девочек.

- Ребята, девочки Оля и Уля нашли в лесу мешочек с картинками, но не смогли их поделить. Вам нужно отдать картинки со словами на звук [у] Уле, а картинки со словами на звук [о] – Оле.

- Игра начинается. Например: «Слово окунь начинается на звук О. Я отдам его Оле».

- Картинки: облако, уж, улей, остров, обруч, ухо, осы, овощи, утка, утюг, окунь, улитка.

Упражнение 3 «Графика»

Цель: улучшение мелкой моторики.

Дети рисуют простые геометрические фигуры и линии.

Упражнение 4 «Письмо»

Цель: развитие навыка находить и исправлять ошибки

Прочитай пословицы. Исправь ошибки. Найди глаголы, подчеркни их как член предложения.

ЖИ-ШИ

Век живи - век учись.

Хочешь есть калачи, не лежи на печи.

Шыла в мешке не утаишь.

У мудрого человека длинные уши и короткий язык.

Поспешышь - людей насмешышь.

Чужыми руками жар не загребай!

Не спешы языком - торопись делом.

Лучше богатство потерять, чем слово нарушить.

ЧА-ЩА

Делу - время, потехе - час.

Не было бы счастья, да несчастье помогло.

По одежке встречают - по уму провожают.

ЧУ-ЩУ

Родимая сторона - мать, чюжая - мачеха.

Чюжим умом богат не будешь.

Грибов ищют - по лесу рыщют.

Объясни смысл пословиц.

Рефлексия:

Цель: Получение обратной связи от участников о проведенном занятии: что не понравилось, что было самым интересным.

III. Пример занятия итогового этапа:

Тема: Пути развития

Задачи:

- Оценка и обсуждение достигнутых результатов коррекционной работы;
- Определение дальнейших шагов для поддержания и развития письменных навыков у детей с СДВГ.

Принципы:

- Индивидуального подхода в обучении;
- Преемственности, реализованной во включении в процесс всех участников, в том числе и родителей.

Этапы реализации проекта:

1. Вступительное слово

- Приветствие участников

2. Представление результатов

- Демонстрация улучшений в письме участников "до" и "после" реализации проекта в коррекции нарушений письма.
- Представление количественных и качественных данных о прогрессе учащихся.

3. Обсуждение с участниками

- Получение отзывов от учащихся о проекте и их самочувствии;
- Обмен впечатлениями о том, что было наиболее и наименее эффективно.

4. Консультация и рекомендации для родителей

- Предоставление информации о поддержании достигнутых уровней навыков письма и предотвращении регресса;
- Советы по созданию благоприятной образовательной среды дома.

5. Рекомендации по дальнейшему развитию

- Стратегии для развития навыков письма и обучения на дому;
- Планирование последующих встреч с логопедом и классным руководителем.

6. Закрытие встречи

- Благодарность участникам за их вклад и усилия в проекте;
- Информация о дальнейшей поддержке со стороны школьных специалистов.

Кадровое обеспечение:

- Логопед;
- Классный руководитель.

Ожидаемые результаты реализации проекта в коррекции нарушения письма у младших школьников с СДВГ:

1. Улучшение навыков письма у детей младшего школьного возраста с СДВГ.
2. Развитие внимания, повышение уровня его концентрации и устойчивости.
3. Повышение мотивации и интереса к учебе.

Для того, чтобы осуществить проверку эффективности проекта коррекции нарушений письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности мы провели повторную диагностику по методике исследования навыков письма И.Н. Садовниковой.

Результаты повторной диагностики в ПРИЛОЖЕНИИ 2 Таблица 6. Отообразим качественный анализ повторной диагностики по методике И.Н. Садовниковой.

1. Реализация проекта «Непростые буквы» в коррекции нарушений письма у младших школьников с СДВГ дала положительные результаты. Уменьшилось количество ошибок на уровне буквы и слога, что свидетельствует о развитии умения проводить анализ и синтез.

2. На уровне слова и словосочетаний также наблюдается прогресс: ошибки сократились значительно, что подчеркивает развитие умения младших школьников распознавать словоформы и устанавливать правильные лексические связи.

3. Успешное безошибочное выполнение заданий на списывание и диктант подтверждает улучшение механики письма и внимания детей.

Итоговые результаты диагностики демонстрируют эффект от коррекционной работы и в тоже время выявляют специфические аспекты письма, которые требуют дополнительного внимания и индивидуального подхода в дальнейшем учебном процессе. Продолжение целенаправленной поддержки и развитие коммуникативных умений обеспечат дальнейшее снижение уровня ошибок и общее повышение уровня письма.

В целом, применение проекта позволило выявить и частично скорректировать некоторые проблемы письма у детей, однако требуется продолжение взаимодействия с учащимися по данному вопросу, особенно в аспектах внимания, восприятия и фонематического анализа. Фокусирование внимания на коммуникативных навыках и упражнениях, учитывающие индивидуальные особенности каждого учащегося, способствует всестороннему улучшению уровня письма у детей со смешанной дисграфией и СДВГ.

Представим в форме диаграммы результаты эффективности реализации проекта в коррекции нарушений письма у младших школьников с СДВГ в количественных показателях:

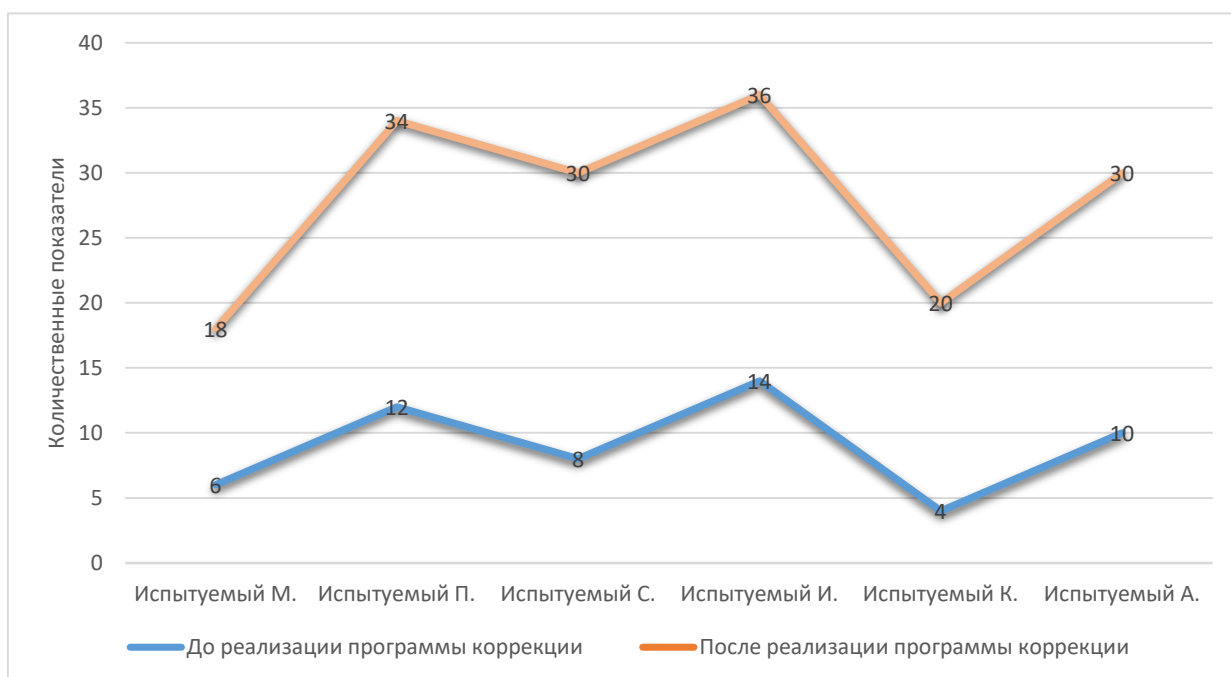


Рисунок 3 – Результаты эффективности реализации проекта

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что после реализации программы уровень письма у младших школьников увеличился до нормы. На данном уровне написанный рассказ соответствует ситуации, наличествуют все смысловые компоненты. Правильное и логически точное воспроизведение как букв, так и слов. Воспроизводится либо правильное и точное содержание текста, либо наличествуют только орфографические ошибки.

Типы ошибок письма и частота их встречаемости после проведения проекта представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 3 Таблица 7.

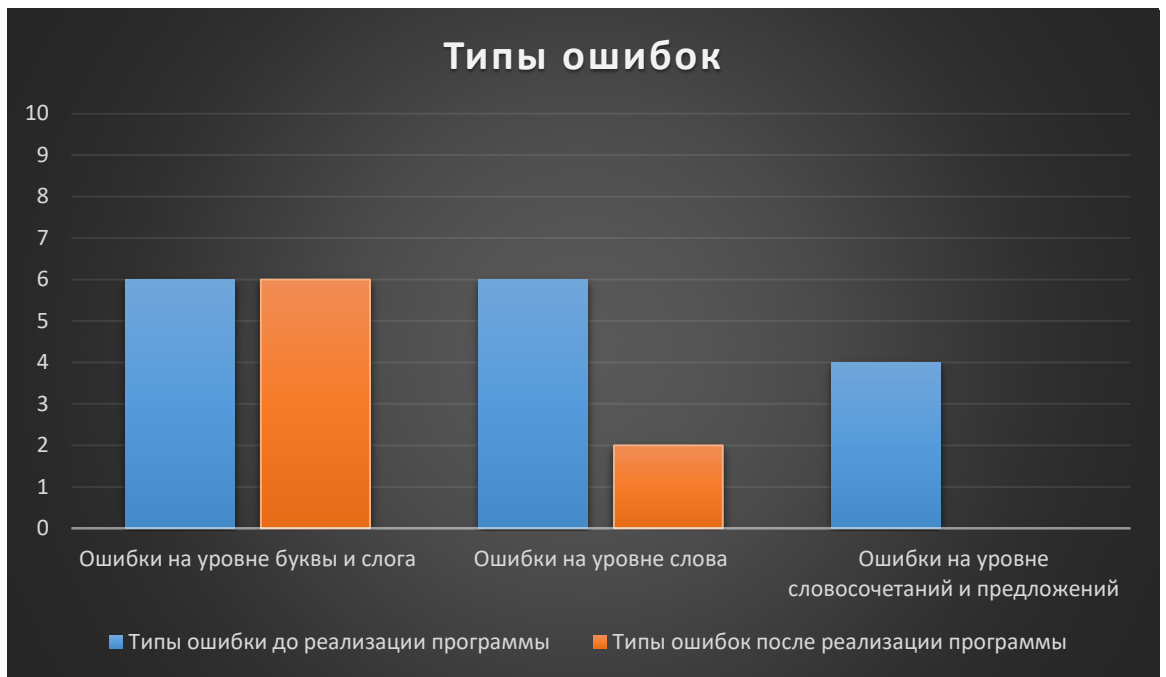


Рисунок 4 – Частота встречаемости ошибок письма «до» и «после» реализации программы

Как мы можем видеть, после реализации проекта снизилось количество человек, допускающих ошибки на уровне буквы и слога на 4 испытуемых, ошибки на уровне слова на 4 человека и также ошибки на уровне словосочетаний на одного человека.

После реализации проекта были получены следующие результаты по диагностике допускаемых ошибок письма:

Виды ошибок письма после реализации проекта представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 3 Таблица 8.

Представим результаты повторной диагностики в виде диаграммы:



Рисунок 5 – Виды ошибок и их частота «до» и «после» реализации проекта

Можем заметить, что количество ошибок по различным типам снизилось.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что проект был эффективен, так как видна положительная динамика в качестве письма у младших школьников.

Таким образом, гипотеза о том, что процесс коррекции письма у младших школьников с СДВГ будет эффективен, если изучить состояние письма, разработать содержание проектной деятельности по коррекции письма у младших школьников и реализовать ее, подтвердилась.

Выводы по главе II

Нами был разработан проект в коррекции нарушений письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Результаты проведения данной программы привели к выводам, представленным ниже.

Результаты повторной диагностики по методике исследования навыков письма И.Н. Садовниковой показали, что в ходе эксперимента

уровень письма до нормы увеличился у 2 школьников, что составило 34%, количество испытуемых со средним уровнем составило 4 школьника (66%). С низким уровнем письма испытуемых выявлено не было.

Также, обобщая качественный сравнительный анализ по результатам диагностики, можем сделать вывод, что ошибки еще присутствуют в работах учеников, однако некоторые категории ошибок не были допущены учащимися.

Исходя из полученных данных, мы сделали вывод об эффективности реализуемого нами проекта «Непростые буквы». С учетом полученных результатов исследования были разработаны рекомендации для родителей и педагогов по профилактике письма у младших школьников, имеющих синдром дефицита внимания и гиперактивности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность нашего исследования раскрывается в том, что письмо, как неотъемлемая часть учебной деятельности в младшем школьном возрасте, играет довольно важную роль в становлении ребенка. Письмо мотивирует и стимулирует психическое развитие ребенка, а также обеспечивает полноценное освоение образовательных программ.

Письмо должно соответствовать синтаксическим и орфографическим требованиям. Оно содержит в своей структуре стилистический компонент. Письмо также является основополагающей системой закрепления речи, оно дает возможность графическим элементам создавать информацию и сохранять ее на продолжительный временной период.

Словарный запас младшего школьника в среднем разрезе составляет примерно от трех с половиной до девяти тысяч слов. Словарь младшего школьника состоит из различных частей речи, в том числе и числительных, глаголов, прилагательных и т.д. Беседы младших школьников уже не являются простыми воспринимаемыми в момент обстоятельствами, а тем, что произошло когда-то или же случится позже.

Когда ребенок поступает в начальную школу, у него могут быть выявлены нарушения в письме, что не является редким явлением. По своей сути, дисграфия является достаточно распространенным логопедическим нарушением. Наиболее часто присутствие дисграфии обнаруживается именно в начале обучения в начальной школе, в тот период, когда происходит целенаправленное усвоение новых навыков.

Нарушения письма препятствуют успешному процессу обучения, эффективной школьной адаптации, а также часто вызывают вторичные психические недостатки, трудности формирования личности ребенка. Также дисграфия, как специфическое нарушение письма, влечет за собой трудности в овладении орфографией, в частности при усвоении сложных

орфографических правил. Таким образом, одной из важных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Е.Ф. Соболевич исследуя процесс функционирования письма с позиций нейропсихологического подхода, выявляют его многоуровневую структуру. В сложном процессе формирования и функционирования письма выделяется мотивационный, языковой уровень, уровень моторной реализации зрительных образов букв. Каждый из этих уровней работает с участием довольно большого количества мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования.

В нашем исследовании была поставлена цель: теоретически изучить и практически доказать эффективность использования проектной деятельности в коррекции письма у младших школьников с СДВГ. Для достижения поставленной цели нами были определены и реализованы следующие задачи: изучили и проанализировали психолого-педагогическую литературу по вопросу исследования, изучили состояние письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, разработали проект, включающий занятия по коррекции нарушений письма и проверили эффективность ее реализации.

Исследование состояло из 3 этапов: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. Экспериментальной базой исследования стала МБОУ «Целинная СОШ». В исследовании приняли участие учащиеся 2 класса.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ и обобщение литературы), эмпирические (констатирующий эксперимент, тестирование). Для исследования уровня сформированности письма была использована методика исследования навыков письма И.Н. Садовниковой. По итогам проведения методики диагностики нами было выявлено, что нарушения письма присутствуют у всех 6 учащихся. После реализации

программы количество тех, у кого уровень письма достиг нормы, увеличилось до 2 (34%), а у остальных 4 учеников уровень повысился до среднего (66%).

Проведенная диагностика и последующая коррекция в процессе проектной деятельности для младших школьников с дисграфией в сочетании с СДВГ показали положительную динамику в устранении определенных видов ошибок. Наблюдается улучшение в орфографической корректности на уровне букв и слогов, хотя ошибки по акустико-артикуляционному и оптико-пространственному сходству все еще присутствуют. Это говорит о том, что данный вид коррекционной работы требует дополнительного внимания и усиления упражнений на дифференциацию звуков и визуальное различение букв.

Успехи в выполнении заданий по списыванию и диктовке указывают на эффективность примененных коррекционных мер в процессе проектной деятельности, которые способствовали улучшению навыков письма и концентрации внимания. Отмечено также отсутствие ошибок на уровне слова, что является значительным достижением учащихся с учетом наличия у них дисграфии.

Продолжающиеся пропуски слов и незавершение предложений оставляют открытым вопрос о внимании и стратегиях самоконтроля, требующих дальнейшего развития в будущих коррекционных занятиях. Также необходимо усилить работу над пониманием орфографических правил, особенно в части использования заглавных букв в именах собственных и географических названиях.

Повторная диагностика показала, что дети позитивно реагируют на коррекционные занятия, и при должном продолжении работы смогут добиться дальнейшего прогресса в исправлении дисграфических нарушений и сопряженных с СДВГ трудностей. Постановка новых задач и поиски новаторских подходов к работе могут способствовать укреплению уже достигнутых результатов.

Таким образом, гипотеза о том, что, процесс коррекции письма у младших школьников с СДВГ будет эффективен, если изучить состояние письма, разработать содержание проектной деятельности по коррекции письма у младших школьников и реализовать ее, подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Агафонова М. А. Метод проектов / М. А. Агафонова // Вопросы интернет-образования. – 2016. – № 35. – С. 17-27.
2. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании : учеб. пособие для академического бакалавриата / Л. И. Аксенова. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 216 с. – ISBN 978-5-534-05815-4.
3. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова и др. ; под ред. Л. С. Цветковой. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2001. – 318 с. – ISBN 978-5-9770-0290-5
4. Алыпина О. В. Проектная деятельность и исследовательская деятельность в начальной школе / О. В. Алыпина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 4. – С. 36-40. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46042/htm>.
5. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев. // Начальная школа. – 2001. – вып. 70. – С 104-151.
6. Арапова П. И. Проектно-исследовательская деятельность: возможности подготовки школьников к выбору / П. И. Арапова // Начальная школа. – 2016. – №3. – С. 10-15.
7. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под редакцией А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2010. - ISBN: 978-5-09-022831-2.
8. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.

9. Ахутина Т. В., Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – ISBN 978-5-534-06800-9.
10. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. А. Ахутина. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – Москва : МПСИ, 2009. – ISBN: 978-5-88923-134-9.
11. Багачук А. В. Методические возможности организации исследовательской деятельности обучающихся начальных классов / А. В. Багачук, Т. А. Пономарева // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2018. – № 5. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27996>.
12. Бадалян Л. О. Невропатология / Л. О. Бадалян. – Москва : книга по требованию, 2021. – 400 с. – ISBN: 978-5-458-38349-3.
13. Бакулев В. А. Основы научного исследования : учебное пособие / В. А. Бакулев ; редакторы Н. П. Бельская, В. С. Берсенева, О. С. Ельцов. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ведер. ун-та, 2014. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/65958.html>.
14. Баркли Р. А. Дети с вызывающим поведением. Клиническое руководство по обследованию ребенка и тренингу родителей : пер. с англ. – Москва, 2011. – 640 с. – ISBN: 978-5-421-20038-3.
15. Барылкина Л. П. Эти трудные согласные: Как помочь ребёнку с нарушениями процесса письма и чтения : Пособие для учителей и логопедов / Л. П. Барылкина – Москва : 5 за знания, 2005. – 128 с. – ISBN: 5-98923-013-3.
16. Безруких М. М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – Москва ; Айсберг : Аурис, 1991. – 106 с.
17. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи : (В норме и патологии) / НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1987. – 176 с.

18. Бернштейн Н. А. О построении движений / Проф. Н. А. Бернштейн чл.-кор. Акад. мед. наук СССР. – Москва : Медгиз, 1947 (6-я тип. треста "Полиграфкнига"). – 255 с.
19. Бодуэн де Куртене И. А., Языковедение и язык : Исследования, замечания, программы лекций. / И. А. Бодуэн де Куртене ; Москва : Издательство ЛКИ, 2010 – 216 с. – ISBN: 978-5-38-202015-0.
20. Бондаренко Л. В. Формирование рефлексивных умений у учащихся: методические рекомендации / Л. В. Бондаренко ; Вестник Санкт-Петербургского университета : Язык и литература – 2004. – 104 с. – ISBN 978-5-9979-0042-7.
21. Брехунова Г. Н. Послушные буквы : программа профилактики дисграфии и дислексии у детей 5-7 лет с нарушениями речи / Г. Н. Брехунова // Логопед. – 2007. – № 4 – С. 76-80.
22. Букреева И. А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций / И. А. Букреева, Н. А. Евченко // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 309-312. – URL:<https://moluch.ru/archive/43/5286/>.
23. Бурмистрова Е. В. Работа с научной информацией : учебное пособие / Е. В. Бурмистрова, Л. М. Мануйлова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. – URL:<http://lib.omgpu.ru/FullText/Бурмистрова2.pdf>.
24. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе : учебное пособие / А. В. Бычков. – Москва : АБВ-Издат, 2018. – URL: https://xn--90ax2c.xn--p1ai/catalog/000199_000009_009754221/viewer/.
25. Валлон А. Психическое развитие ребенка : [Пер. с фр.] / [Вступ. статья канд. философ. наук Л. И. Анцыферовой] ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Просвещение, 1977. - 196 с. – ISBN 5-318-00141-6.
26. Венар Ч., Психопатология детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг : пер. с англ. – Москва : ОЛМА-пресс. – 2004. – 381 с. – ISBN 5938781108.

27. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 112 с. – ISBN 978-5-86775-643-7.
28. Воронова А. П. Логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях детского сада для детей с нарушениями речи : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Воронова Алла Петровна ; Российский гос. пед. ун-т. - Санкт-Петербург, 1993. - 16 с.
29. Ворошникова Л. В. Коррекционная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей в ДОУ : учебное пособие для вузов / Л. В. Ворошникова. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 291 с. — (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-05921-2.
30. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – Т. 2, 3, 5. – Москва, 1983.
31. Гам В. И. Организация проектной деятельности обучающихся и обучающихся : учебно-методическое пособие / В. И. Гам. – Омск : Амфора, 2013. – 251 с. – ISBN 5-8268-0848-9.
32. Горелов Н. А. Методология научных исследований : учебник и практикум для вузов / Н. А. Горелов, О. Н. Кораблева, Д. В. Круглов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 390 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-16519-7.
33. Громова Л. А. Личностные риски организации проектной деятельности младших школьников / Л. А. Громова // Приоритетные направления развития науки и образования : материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 113-115.
34. Громова Л. А. Проектная деятельность младших школьников в ходе внедрения образовательных стандартов : методическое пособие / Л. А. Громова. – Москва : УЦ Перспектива, 2013. – ISBN 978-5-98594-422-8.
35. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму / Е. В. Гурьянов. – Москва, 1999. – С. 38-126.

36. Дахин А. Н. Образовательные проекты и проекты в образовании : монография / А. Н. Дахин, К. А. Юрьев ; под редакцией А. Ж. Жафярова. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2016. – URL: <https://icdlib.nspu.ru/catalog/details/icdlib/1554480.php>.
37. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо / Дж. Дьюи ; перевод с английского // Демократия и образования. – Москва : Педагогика пресс, 2000.
38. Елецкая О. В. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с. – ISBN: 5-89144-533-6.
39. Елизаров А. Учебный проект в школе : высокий педагогический результат : методическое пособие / А. Елизаров, М. Бородин, Н. Самылкина. – Москва : Лаборатория знаний, 2019. – URL: http://www.bibliorossica.com/book/html?search_query=987-5-00101-620-5&currBookId=30982&ln=ru.
40. Емельянова Е. Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом / Е. Н. Емельянова, А. Е. Соболева. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – ISBN: 978-5-388-00098-9.
41. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Электронный ресурс]. – <http://www.twirpx.com/file/256567>.
42. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 335 с. – ISBN: 978-5-44-410251-0.
43. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество : Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике : (Избр. тр.) / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 2008. – 364 с. – ISBN 5-87604-109-2.
44. Забродина Л. В. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учебно-методическое пособие / Л. В. Забродина. – Москва : Астрель, 2006. – 159 с. – ISBN 5-17-029203-1.

45. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте : учеб. пособие для вузов / Н. Н. Заваденко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 274 с. – ISBN 978-5-534-05701-0.
46. Заваденко Н. Н. Нарушения развития и когнитивные дисфункции у детей с заболеваниями нервной системы : Научно-практическое руководство / Н. Н. Заваденко, С. А. Немкова. – Москва, 2016. – 360 с. – ISBN: 978-5-91894-052-4.
47. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности : учебное пособие / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск ; Москва : Изд-во Удмуртского гос. ун-та, 2001. – 103 с.
48. Зиндер Л. Р. Общая фонетика и избранные статьи : учебное пособие / Л. Р. Зиндер ; [сост., вступ. ст. Л. В. Бондаренко]. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гос. ун-т, Филологический фак., 2007. – 574 с. – ISBN 978-5-8465-0623-7.
49. Иванов Е. С. Психические и речевые нарушения у детей / Е. С. Иванов. – Ленинград : ЛПИ, 1979. – 99 с.
50. Иванова Л. А. Проектирование в обучении : дидактические принципы / Л. А. Иванова // Учитель. – 2004. – № 6. – С. 11-15.
51. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / Ж. М. Глозман и др. ; под ред. Ж. М. Глозман. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 96 с. – ISBN: 978-5-89357-346-6.
52. Кайл Р. Детская психология : тайны психики ребенка / Р. Кайл : пер. с англ. – Москва : Нева, 2002. – ISBN 5-93878-057-8.
53. Калацкая Н. Н. Формирование проектных умений у младших школьников средствами проектной деятельности / Н. Н. Калацкая, И. Н. Рожкова // Психология и педагогика XXI века : теория, практика и перспективы : материалы III Международной научно-практической конференции. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 12-16.

54. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы : учебно-методическое пособие / О. М. Коваленко. – Москва : Астрель, 2006. – 158 с. – ISBN 5-17-034172-5.
55. Козырева Л. М. Программно-методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками / Л. М. Козырева. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 128 с. – ISBN 5-7797-0577-1.
56. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Электронный ресурс]. – <http://pedlib.ru/Books/1/0306/1-0306-1.shtml>.
57. Коррекция нарушений письменной речи : учебно-методическое пособие / под ред. Н. Н. Яковлевой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 208 с. – ISBN: 978-5-9925-1415-5.
58. Краткий психологический словарь / под общей редакцией Н. В. Петровского, М. Г. Яровшевского. – Москва : Политиздат, 2000. – 358 с. – ISBN (В пер.)
59. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. . – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с. – ISBN 978-5-7695-5038-6.
60. Кумарина Г. Ф. и др. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие для академического бакалавриата / под ред. Г. Ф. Кумариной. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – ISBN 978-5-534-00393-2.
61. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – Москва : Гуманит. изд. ВЛАДОС, 2004. – 220 с. – ISBN: 5-691-00137-X.
62. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону : «Феникс», Санкт-Петербург : «Союз», 2004. – 179 с. – ISBN: 5-222-05013-0.

63. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи [Электронный ресурс]. – <http://www.studfiles.ru/preview/5799932/page:39>
64. Лебедев С. А. Методология научного познания : учебное пособие для вузов / С. А. Лебедев. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 153 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-00588-2.
65. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – 310 с.
66. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей // Логопедия. Методическое наследие. – Т.4 – Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / Авт.-сост. Р. И. Лалаева; Под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Владос, 2003. – 304 с.
67. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности "Психология" / А. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – Москва : Смысл, 2005 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 287 с. – ISBN 5-89357-191-6.
68. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения [Электронный ресурс]. – <https://refdb.ru/look/2549998.html>
69. Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л. С. Волковой : В 5 кн. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV : Нарушение письменной речи : Дислексия. Дисграфия. – 304 с. – ISBN: 978-5-691-011213-6.
70. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А. Р. Лурия. - Москва [и др.] : Питер, 2012. – 319 с. – ISBN 978-5-459-01166-1.
71. Лурия А. Р. Письмо и речь : Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – Москва : Изд. Центр «Академия», 2002. – ISBN 5-7695-1011-0.
72. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития:

Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с. – ISBN: 5-89814-269-X.

73. Мартюшов Л. Н. Основы научно-исследовательской деятельности : учебное пособие / Л. Н. Мартюшов. – Екатеринбург, 2017. – URL: <https://icdlib.nspu.ru/view/icdlib/6863/read.php>.

74. Махмутов Ш. А. Письменная речь как форма речетворной деятельности / Ш. А. Махмудов и Т. Г. Никулина // Известия самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. - № 2. – С. 1408-1411.

75. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина и др. ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2005. – 240 с. – ISBN 5-89415-266-6.

76. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста / Ю. В. Микадзе – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 285 с. – ISBN: 978-5-4461-1471-9.

77. Мисаренко Г. Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями : учебник и практикум для вузов / Г. Г. Мисаренко. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 314 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06329-5.

78. Нарушения письменной речи у младших школьников / И. А. Поварова и др. / отв. ред В. А. Гончарова – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 220 с. – ISBN: 978-5-222-13842-7.

79. Основы логопедической работы с детьми : учебное пособие / Г. В. Чиркина и др. ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2005. – 240 с. – ISBN 5-89415-246-1.

80. Парамонова Л. Г. Говори и пиши правильно. Устранение недостатков устной и письменной речи. / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург, 2005. – 240 с. – ISBN: 5-85684-066-6.

81. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Издательство «Союз», 2004. – 238 с. – ISBN: 5-94033-106-8.

82. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / Е. С. Полат и др. ; под редакцией Е. С. Полат. – 3-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 392 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13152-9.

83. Разагатова Н. А. Организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников по русскому языку и литературному чтению / Н. А. Разагатова // Четвертые Ознобишенские чтения : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией О. М. Буранка, В. Н. Шкурова. – Самара : Изд-во НТЦ, 2006.

84. Романчук О. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей : Практическое руководство / О. И. Романчук ; пер. с укр. А. Секунда. – 2-е изд. : Москва : Генезис. 2016. – 350 с. – ISBN: 978-5-98563-204-0.

85. Рудченко А. Ребёнок с СДВГ. Мамины записки о жизни с Непоседой / А. Рудченко – ЛитРес, 2019. – 22 с.

86. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие / И. Н. Садовникова – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 256 с. – ISBN 5-87065-036-4.

87. Соболева А. Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом / А. Е. Соболева, Е. Н. Емельянов – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 80 с. – ISBN: 978-5-388-00098-9.

88. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : практ. пособие / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 157 с. – ISBN 978-5-8112-2353-4.

89. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Электронный ресурс]. – <http://umotnas.ru/umot/cvetkova-l-s-nejropsihologiya-scheta-pisema-ichteniya-narushe>

90. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. : учебное пособие / сост. К. Ф. Седова. – Москва : Лабиринт, 2004. – 330 с. – ISBN 5-87604-030-4.
91. Штейнберг В. Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов / В. Э. Штейнберг // Школьные технологии. – №2. – 2000. – С. 3-24.
92. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы : Книга для учителя-логопеда / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 1984. – 159 с.
93. Bruce B., Thernlund G., Nettelbladt U. (2006). ADHD and language impairment a study of the parent questionnaire FTF (Five to Fifteen) / Barbro Bruce, GunillaThernlund, Ulrika Nettelbladt // European Child & Adolescent Psychiatry. 15. № 1. P. 52—60.
94. Shepard K. N. (2009). Sluggish cognitive tempo: A unique subtype of ADHD-PI or just a symptom? / Shepard, Katherine Noelle // Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 70. № 9-B. P. 5847.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика изучения письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

1. «Экспресс-диагностика письма младших школьников» И.Н. Садовниковой

Цель: диагностика уровня сформированности письма

Оборудование: бланки со словами для списывания, ручка, листы со стимульным материалом

Описание: методика включает в себя контрольное списывание, слуховой диктант, изложение. По каждому из заданий есть критерий, который помогает дифференцировать качество выполненных заданий. По результатам мониторинга логопед заполняет протоколы отслеживания динамики состояния письма на каждого ребенка и на всю группу.

Экспресс-диагностика письма младших школьников (Садовникова И.Н.)

1. Контрольное списывание.

Норма (8-10 баллов)

10 баллов правильное и точное воспроизведение букв, слов, текста.

8 баллов наличие только орфографических ошибок в словах.

Средний уровень (4-6 баллов)

6 баллов 1–2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

4 балла 3–5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла)

2 балла 6 и более дисграфических ошибок,

орфографические ошибки.

0 баллов - задание не выполнено.

2. Слуховой диктант.

Норма (8-10 баллов)

10 баллов правильное и точное воспроизведение текста,

8 баллов наличие только орфографических ошибок.

Средний уровень (4-6 баллов)

4 балла 1–2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

6 баллов 3–5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла)

2 балла 6 и более дисграфических ошибок,
орфографические ошибки.

0 баллов текст не воспроизведен.

3. *Изложение.*

Оценивается по двум критериям.

А. Смысловая целостность:

Норма (8-10 баллов)

10 баллов рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья,
расположенные в правильной последовательности.

8 баллов смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями.

Средний уровень (4-6 баллов)

6 баллов неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или
отсутствие связующих звеньев.

4 балла выпадение отдельных смысловых звеньев.

Низкий уровень (0-2 балла)

2 балла существенно искажен смысл или рассказ не завершен.

0 баллов текст не воспроизведен.

Б. Лексико-грамматическое оформление:

Норма (8-10 баллов)

10 баллов правильное и точное воспроизведение текста без ошибок.

8 баллов наличие только орфографических ошибок.

Средний уровень (4-6 баллов)

6 баллов 1–2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

4 балла 3–5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла)

2 балла 6 и более дисграфических ошибок,
орфографические ошибки.

0 баллов текст не воспроизведен.

Материал для обследования состояния письма.

1. *Списать слова, написанные рукописным шрифтом:* лещ, жук, снег, бант,
мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, жёлудь, вагон,
индюк, бабочка.

В зависимости от возраста учитель-логопед может выделить или подчеркнуть
необходимые для списывания слова.

2. Списать слова, написанные печатным шрифтом:

плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

3. Записать под диктовку строчные буквы: *б, г, е, ж, ц,*

ы, х, м, ю, в, э, ш, й, т, и.

Каждая буква должна быть написана отдельно. В случае, если ребенок не помнит, как пишется определенная буква, вместо нее должен остаться прочерк.

Например: *б, , е, ж, , ы, х* и т. д.

4. Записать под диктовку прописные буквы: Д, Ф, Ч, У, Ё, Щ, К, В, З, Г, С, Р, Л, Ц, Б.

Каждая буква должна быть написана отдельно. В случае, если ребенок не помнит, как пишется определенная буква, вместо нее должен остаться прочерк.

5. Записать под диктовку слоги: ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, апт, где, круп, взле, пни, аио, хвы, урн, коч, оста, жади, щац.

6. Записать под диктовку слова: шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, берёза, ступенечка, пружина, больной, убежать.

7. Записать предложение после однократного прослушивания: *У ёлки пушистый зайчик.*

8. Списать печатный текст (1 класс).

Кошка и птичка.

Спала кошка на крыше. Села возле кошки птичка. Не сиди близко, птичка, кошки хитры.

В зависимости от возраста подбирается соответствующий текст.

9. Списать рукописный текст (2 класс, начало учебного года).

Щенок.

У Жучки родились щенки. Маша и Петя взяли одного. Щенок громко скулил. Дети накормили щенка.

Для учащихся других классов используются более сложные и объемные тексты.

10. Написать диктант (2 класс, начало учебного года).

Кот.

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

(Для диктанта можно использовать другие тексты предусмотренные школьного программой).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты экспериментального исследования коррекции нарушений письма у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Таблица 3 – Результаты диагностики письма

№	Показатели		Младшие школьники					
			Палки н Д.	Пузано ва О.	Антонц ев В.	Пано в Е.	Борге рт И.	Пилипен ко Ф.
1.	Контрольное списывание		2	2	2	2	2	2
2.	Слуховой диктант		2	4	2	4	2	4
3.	Изложение	Смысловая целостность	2	4	2	4	0	2
		Лексико-грамматическое оформление	0	2	2	4	0	2
Сумма баллов:			6	12	8	14	4	10

Таблица 4 – Типы допущенных ошибок и частота их встречаемости

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во детей
Ошибки на уровне буквы и слога	пропуски гласных пропуски согласных общее искажение букв перестановки	6
Ошибки на уровне слова	пропуск слов замена по звуковому сходству замена по семантическому сходству	6

Ошибки на уровне словосочетаний и предложений	отсутствие обозначения границ предложения; нарушения в согласовании, а также в расположении слов в предложении	4
---	--	---

Таблица 5 – Виды ошибок письма

Ошибки		Количество ошибок
Ошибки звукового анализа		12
Обозначение мягкости согласных		8
Смешение букв	по акустико-артикуляционному сходству	45
	по оптико-пространственному сходству	9
Аграмматизмы		26
Всего		100

Таблица 6 – Результаты повторной диагностики нарушений письма

№	Показатели	Младшие школьники						
		Палки н Д.	Пузано ва О.	Антонц ев В.	Пано в Е.	Борге рт И.	Пиlipен ко Ф.	
1.	Контрольное списывание	4	8	6	8	2	8	
2.	Слуховой диктант	4	10	10	10	4	6	
3.	Изложение	Смысловая целостность	6	8	6	10	8	10
		Лексико-грамматическое оформление	4	8	8	8	6	6
Сумма баллов:		18	34	30	36	20	30	

Таблица 7 – Типы ошибок письма и частота их встречаемости после проведения коррекционной программы

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во детей
Ошибки на уровне буквы и слога	пропуски гласных пропуски согласных общее искажение букв перестановки	4
Ошибки на уровне слова	пропуск слов замена по звуковому сходству замена по семантическому сходству	0

Ошибки на уровне словосочетаний и предложений	отсутствие обозначения границ предложения; нарушения в согласовании, а также в расположении слов в предложении	0
---	--	---

Таблица 8 – Виды ошибок письма после реализации программы

Ошибки		Количество ошибок
Ошибки звукового анализа		0
Обозначение мягкости согласных		4
Смещение букв	по акустико-артикуляционному сходству	25
	по оптико-пространственному сходству	3
Аграмматизмы		17
Всего		49

Рекомендации родителям:

1. Следует проявлять стойкость в предъявлении требований и поэтапность в воспитании.
2. Речь должна быть спокойной и медленной, когда вы разговариваете с ребенком.
3. Необходимо придерживаться «позитивной модели», т.е. делать упор на положительное в ребенке. Помните, что дети с гиперактивностью чаще всего игнорируют замечания и при этом в достаточной степени чувствительны к похвале.
4. Старайтесь регулировать свое эмоциональное состояние, особенно в общении с детьми.
5. Придерживайтесь доверия и искренности во взаимоотношениях с детьми.
6. Следует ставить реальные цели перед ребенком, соответствующие его возможностям, не завышая и не занижая требования к нему.
7. В повседневной жизни избегайте категоричных запретов, таких как «нет» или «нельзя», так как ребенок с СДВГ вероятнее всего отреагирует на данный запрет агрессией или непослушанием.
8. Далеко не все секции подойдут ребенку с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Хорошо подойдут плавание и конный спорт, однако бокс точно не будет способствовать расслаблению.
9. Желательно регулировать время, которое ребенок проводит за просмотром телевизора, компьютера и др. такое длительное времяпрепровождение лишь будет способствовать его эмоциональному возбуждению.
10. Обязательно придерживайтесь режима дня, составленного индивидуально под вашего ребенка. Так как в том числе и хороший и качественный сон ведет к улучшению внимания и самоконтроля.

Рекомендации педагогам:

1. Следует говорить мягко, обязательно сдержанно и неторопясь.
2. Важно говорить не более 10 слов, так как внимание у детей с СДВГ в достаточной степени снижено, и они будут не в состоянии запомнить и воспринять большой объем информации.
3. Давайте ребенку одно задание в конкретный, заранее определенный промежуток времени.
4. Необходимо давать задания ребенку с СДВГ в соответствии с его личностными ресурсами и возможностями.

5. Создавайте ситуации успеха для ребенка, давайте ему такие задания, с которыми он справится, не забывайте хвалить его за выполненные достижения
6. В совместной деятельности следует обучать ребенка проговаривать свои действия, выстраивать логику, а также последовательность их решений.