

**В.В.Шакалина**

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И МЕХАНИЗМОВ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Среди множества определений термина «дисграфия» все авторы сходятся в том, что дисграфия является частичным нарушением процесса письма, проявляющимся в стойких специфических ошибках (не связанных с применением правил орфографии), причина которых - несформированность высших психических функций, задействованных в процессе письма.

Цель проведенного исследования: выявить особенности проявления и механизмов дисграфических ошибок на добавления, перестановки, пропуски и замены букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки, у учащихся 3-х классов с задержкой психического развития.

В состав экспериментальной группы вошли 14 испытуемых. При поступлении в школу 100% детей имели логопедическое заключение ОНР и дизартрия.

Для оценивания была использована бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой [Фотекова, 2009, с.26], адаптированная в соответствии с задачами эксперимента и особенностями испытуемых. Адаптация заключалась в тщательной градации характера оказываемой помощи и количества ошибок.

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 этапа:

1 этап: Первичное обследование процесса письма.

2 этап: Углубленное обследование процесса письма.

3 этап: Обследование устной речи.

4 этап: Обследование неречевых психических процессов

1 этап: Первичное обследование процесса письма.

Задача: Вычленить и классифицировать дисграфические ошибки по внешним симптомам.

Метод: использовался общепринятый в логопедии метод анализа письменных работ учащихся, проанализированы одна контрольная работа и 10 классных работ, проведенных в течение сентября месяца.

По результатам первого этапа эксперимента можно сделать вывод, что 100 % испытуемых допускают в своих письменных работах дисграфические ошибки, из них преобладают ошибки на дифференциацию фонем и ошибки языкового анализа и синтеза. При этом только у 7,1 % (1 чел.) преобладают ошибки на дифференциацию фонем, у подавляющего большинства- 92,9 % (13 чел.) преобладают ошибки языкового анализа и синтеза.

2 этап: Углубленное обследование процесса письма.

Задача: Уточнить симптоматику и степень выраженности дисграфических ошибок.

Стимульный материал: На основании ошибок, выявленных на 1 этапе, нами подобран текст диктанта, предрасполагающий к их проявлению. Нами использованы тексты, представленные в методических рекомендациях А.В.Мамаевой [Мамаева, 2015, с.82-83].

По результатам 2 этапа эксперимента можно сделать вывод, что 100 % испытуемых допустили в специально подобранном тексте дисграфические ошибки. При этом только у 14,3 % (2 чел.) преобладают ошибки на дифференциацию фонем, у подавляющего большинства – 85,7% (12 чел.) преобладают ошибки языкового анализа и синтеза.

Из ошибок на дифференциацию фонем преобладают ошибки на дифференциацию по твердости – мягкости, их допустили 64,3 % (9 чел.) испытуемых. 50 % испытуемых ошиблись в дифференциации аффрикат и их компонентов, и также 50 % - в дифференциации гласных. Наиболее сформированной оказалась дифференциация свистящих - шипящих звуков - 14,3 % (2 чел.) испытуемых допустили ошибки. При этом из гласных чаще всего встречаются ошибки на дифференциацию Е-И в сильной позиции. Из ошибок на языковой анализ и синтез почти все испытуемые – по 85,7 % (по 12 чел.) допустили ошибки антиципации и персеверации и пропуски согласных. Более всех оказался сформирован навык определения количества слов в предложении: слитно писали слова - 21,4 % (3 чел.), отдельно писали части одного слова – 35,7 % (5 чел.).

Оптические ошибки выявлены лишь у незначительного количества испытуемых. Единичные ошибки продемонстрировали 42,9 % (6 чел.).

Нами обобщены результаты 1 и 2 этапа эксперимента. Результаты обобщения ошибок на дифференциацию фонем показали, что проведение диктанта по специально подобранному тексту позволило дополнительно выявить ошибки в дифференциации свистящих -шипящих (з-ж), аффрикат и их компонентов (ч-щ, ц-с), дифференциации гласных ( замены Ё на Ю, Ё на Я, чаще всего встречалась замена И на Е). По 1 и 2 этапам эксперимента можно сделать вывод, что большинство испытуемых допускают ошибки на языковой анализ и синтез. Этот факт можно интерпретировать как проявление регуляторной дисграфии, что было отмечено в исследованиях Ахутиной Т.В., Пылаевой Н.М.[ Ахутина, Пылаева, 2015, с.52].

Данные результаты нацеливают нас на необходимость выявления механизмов дисграфических ошибок и с этой целью тщательного обследования речевых и неречевых психических процессов.

3 этап: Обследование устной речи.

Задачи: выявить речевые механизмы нарушений письменной речи.

Метод: индивидуальный констатирующий эксперимент. При проведении индивидуального констатирующего эксперимента использовались вопросы и стимульный материал, предложенный А.В.Мамаевой [Мамаева, 2015, с. 42-43] .

3 этап включал в себя 3 блока заданий.

1 блок: Обследование навыка дифференциации фонем.

2 блок: Обследование звукопроизношения

3 блок: Обследование сформированности навыков языкового анализа.

По сформированности навыка дифференциации фонем (1 блок) большинство испытуемых продемонстрировали средний уровень успешности – 71,4 % (10 чел.).

На основе анализа результатов 2 блока заданий 3 этапа (обследование звукопроизношения) нами сделаны следующие выводы. Нарушение звукопроизношения продемонстрировали – 35,7 % испытуемых (5 чел.). Это нарушения произношения звуков – [Р], [Л]. На письме эти нарушения не

отражаются. Т.о., можно сделать вывод, что ни у кого из испытуемых не выявлена артикуляционно - акустическая дисграфия.

На основе анализа результатов 3 блока заданий 3 этапа (обследование навыка языкового анализа и синтеза) можно сделать вывод, что большинство испытуемых продемонстрировали уровень ниже среднего - 50% (7 чел.).

Следует отметить, что для испытуемых, показавших средний уровень успешности при выполнении заданий 1 и 3 блока, были характерны ошибки, исправленные с самокоррекцией. Испытуемые, продемонстрировавшие уровень успешности ниже среднего и низкий, ошибки не исправляли и после организующей помощи. Эти ошибки были связаны с несформированностью навыка дифференциации фонем или, соответственно, навыка языкового анализа и синтеза.

Для уточнения механизмов дисграфических ошибок нами было проведено обследование сформированности компонентов познавательной деятельности, а именно, мотивационно-энергетического и регулятивного компонентов.

4 этап: Обследование неречевых психических процессов.

Задача: Изучение взаимосвязей нарушений письма и неречевых психических процессов.

4 этап включал в себя 2 блока заданий:

1 блок: Обследование мотивационно - энергетического компонента.

2 блок: Обследование регулятивного компонента.

Метод: анкетирование педагогов.

Для диагностики использовался опросник, предложенный С.А.Домишкевичем, разделы «Мотивационно-энергетический компонент», «Регулятивный компонент» [Домишкевич, 2002, с. 5-18].

На основе анализа результатов 4 этапа исследования 1 блока заданий (обследование мотивационно - энергетического компонента) можно сделать вывод, что 50 % (7 чел.) испытуемых продемонстрировали средний уровень успешности. Относительно сформировано оказалось умение адекватно реагировать на успехи и неудачи. Наименьшее количество баллов было продемонстрировано по показателям: темп деятельности, продуктивность

деятельности ребенка на уроке. Для испытуемых, продемонстрировавших уровень успешности ниже среднего, относительно сохранен показатель адекватность реакции на успехи и неудачи. Для испытуемого, продемонстрировавшего низкий уровень успешности, характерны самые низкие баллы по показателям работоспособности на уроке и в творческих заданиях.

На основе анализа результатов 2 блока заданий 4 этапа (обследование регулятивного компонента) можно сделать вывод, что 50 % (7 чел.) испытуемых продемонстрировали уровень успешности ниже среднего. Относительно сформировано оказалось умение – при указании или обнаружении ошибок самостоятельно их исправлять. Наименьшее количество баллов было продемонстрировано по показателю: контроль в ходе выполнения учебных заданий. Для испытуемых, продемонстрировавших уровень успешности ниже среднего, относительно сохранен показатель – исправление ошибок. Для испытуемого, продемонстрировавшего низкий уровень успешности, характерны самые низкие баллы по показателям – восприятие инструкции, руководство при выполнении заданий, исправление ошибок.

Для уточнения механизмов дисграфических ошибок нами проанализированы уровни сформированности мотивационно-энергетического компонента и регулятивного компонента у обучающихся, продемонстрировавших уровень успешности низкий и ниже среднего в письменных работах.

Таким образом, можно предположить, что из всех испытуемых, продемонстрировавших низкий и ниже среднего уровни успешности (это 64,3 % (9 чел.) из 14):

1. имеют регуляторную дисграфию- 2 чел.- она проявляется либо в заменах, смещениях, добавлениях, либо в пропусках, перестановках, повторениях.

2. имеют дисграфию, обусловленную недостаточностью мотивационно-энергетического компонента- 3 чел.- что проявляется в ошибках языкового анализа и синтеза или в ошибках на дифференциацию фонем.

3. имеют дисграфию, обусловленную несформированностью чисто языковых операций -4 чел., из них:

- имеют дисграфию только на основе нарушения языкового анализа и синтеза- 1 чел.

- смешанную дисграфию- 3 чел.

Таким образом, можно сделать вывод, что у значительного процента испытуемых ошибки на дифференциацию фонем и языковой анализ и синтез обусловлены недостаточностью компонентов познавательной деятельности (мотивационно - энергетического и регулятивного компонента).

#### Библиографический список

1.Ахутина, Т.В., Пылаева,Н.М. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход. - М.:Академия,2015.-288с.

2.Домишкевич, С.А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и психологическом консультировании. Монография. Часть 1. Функционально-уровневый подход в психолого - педагогической диагностике. – Иркутск, 2002. – 40с.

3.Обследование речи младших школьников: методические рекомендации/ под ред. А.В. Мамаевой; КГПУ им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2015.-118с.

4.Фотекова, Т.А. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов — М.: АРКТИ, 2009. - 136с.

5.Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - М.: "Юристь", 2001. - 256с.