

Тажетдинова Сабина Ильфатовна

студентка

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»

г. Уфа, Республика Башкортостан

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются компоненты, входящие в структуру формирования нарушений письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. Представлен краткий анализ психолого-педагогической литературы. Проанализированы результаты диагностического обследования младших школьников, проведённого в трёх направлениях: познавательная деятельность, устная речь, собственно письменная речь.

Ключевые слова: задержка психического развития, дисграфия, познавательная деятельность, фонематический строй речи, лексико-грамматический строй речи.

Нарушения письма являются одной из актуальных проблем обучения младших школьников с задержкой психического развития (далее ЗПР). Многочисленность ошибок на письме и структура дефекта при ЗПР свидетельствуют о важности и актуальности проблемы изучения механизмов формирования и проявления дисграфии у данной категории детей.

В логопедии нарушения письма обозначаются термином «дисграфия», которое характеризуется как частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в реализации данного процесса [3].

Л.В. Бенедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовникова и др. считают, что возникновение дисграфии связано с недостаточным развитием фонематической стороны речи, трудностями,

возникающими в процессе переработки слухового материала, которые препятствуют овладению звуковым составом письма [5].

Вместе с тем учёные указывают, что нарушения письменной речи основываются на органической незрелости, несформированности высших психических функций. В данном случае, по мнению Т.В. Ахутиной, процесс реализации письменной речи состоит из множества компонентов, каждый из которых опирается на работу различных участков головного мозга, поэтому недоразвитие любого из них ведет к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом [1].

Говоря о детях с задержкой психического развития, авторы отмечают, что дисграфия связана с дефицитом многих психических функций и процессов, а потому расстройства письма у них обусловлены не столько нарушениями устной речи, сколько парциальной ретардацией познавательной деятельности: недостаточностью внимания, восприятия, памяти, а также процессов, слабость которых препятствует формированию функции последовательного рядообразования, столь важной для процесса письма [6].

Вследствие этого целью нашего исследования было: выявить механизмы формирования дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

Для проведения экспериментального исследования нами была подобрана группа испытуемых в составе 10 человек 2 класса с задержкой психического развития.

Для выявления механизмов формирования дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития были использованы 3 группы методик.

1. Методики, направленные на изучение познавательной деятельности:

– *Методики диагностики восприятия:* Методика «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)»; Методика «Незавершенные изображения» (М.М. Семаго);

– *Методики диагностики памяти*: Методика на изучение динамики запоминания («Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурия)); Методика на выявление особенностей опосредованного запоминания («Пиктограмма»);

– *Методика диагностики внимания*: «Корректирующая проба»;

– *Методики диагностики мышления*: Методика «Исключение лишнего»; «Простые аналогии». *Методики, направленные на изучение устной речи (ее фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов)*: Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников по Т.А. Фотековой.

3. *Методики, направленные на выявление нарушений собственно письменной речи (дисграфии)*: Диагностика письменной речи младших школьников (И.Н. Садовникова).

Результаты проведения методик «фигуры Поппельрейтора» и «Незавершенные изображения» (М.М. Семаго), направленных на изучение характера зрительного восприятия младших школьников с ЗПР, показали, что большинство испытуемых характеризуется средним уровнем сформированности зрительного восприятия. Это связано с недостаточным развитием таких свойств восприятия, как предметность и структурность, проявляющихся в трудностях узнавания предметов.

Большинство учащихся в методике «фигуры Поппельрейтора» допускали ошибки в том, что не называли крупные предметы, в которых были заключены более мелкие; неверно определяли названия изображённых мелких предметов, путали их с другими.

Учащиеся в методике «Незавершенные изображения» (М.М. Семаго), глядя на представленные изображения, старались дать правильные ответы, называя знакомые им предметы. Однако некоторые предметы испытуемые называли неверно: вместо «ведро» говорили «кастрюля», вместо «клещи» – «ножницы», «чтобы колоть орехи», вместо «булавка» – «скрепка»; или затруднялись в определении предмета.

Результаты диагностики памяти по методике «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурия) показали, что у большинства младших школьников с ЗПР развитие объёма и скорости слухоречевого запоминания определённого количества слов, объёма отсроченного воспроизведения находится на уровне ниже среднего. Ученики затруднялись удержать в памяти представленный словесный материал, запоминали слова механически. В процессе проведения методики испытуемые воспроизводили слова, которые назывались в самом начале (первые два слова) или в самом конце (последнее слово). Слова из середины списка воспроизводились испытуемыми после третьего-четвёртого прочтения. В случае, когда учащимся предлагалось вспомнить и назвать слова спустя некоторое время, ряд слов воспроизводился ими с трудом и с нарушенной последовательностью.

Для исследования особенностей опосредованного запоминания и его продуктивности была проведена методика «Пиктограмма». Результаты диагностики показали, что большинству детей рассматриваемой категории свойственен средний уровень сформированности опосредованного запоминания. Ввиду своего дефекта, испытуемым требовалось повторение инструкции, дополнительное объяснение. Учащиеся действовали хаотично: не могли сконцентрироваться на задании, постоянно отвлекались, в процессе рисования забывали слово / словосочетание, которое они на данный момент зарисовывали. При отсроченном воспроизведении испытуемые длительное время пытались вспомнить зашифрованное слово на основе ассоциаций, возникающих в голове, а некоторых случаях и догадаться.

Результаты исследования по методике «Корректирующая проба» привели нас к следующим выводам: концентрация внимания большинства школьников находится на низком уровне – вследствие слабой саморегуляции к концу выполнения задания показатели концентрации внимания ухудшились, что проявилось в частых пропусках заданных букв. Устойчивость внимания большинства испытуемых характеризуется очень низким уровнем развития – исследуемые забывали инструкцию и путали буквы, которые нужно было найти, часто отвлекались, вследствие слабости самоконтроля.

Результаты исследования по выявлению способности к обобщению, умению выделять существенные признаки по методике «Исключение лишнего» показали, что половина из числа испытуемых обладает низким уровнем развития мышления. Наиболее распространённым способом деятельности среди испытуемых было обобщение по функциональным признакам. В данном случае испытуемые давали верные ответы, однако не могли подобрать обобщающие понятия при их объяснении: вместо «транспорт» говорили «чтобы ехать», «тачка огородная, а все остальные – нет», «для людей»; вместо «посуда» – «кухонное», «можно наливать суп», «все тарелки», «не железные»; вместо «инструменты» говорили «чтобы что-то делать», «относятся к принадлежностям» и т. д.

Другим способом деятельности среди испытуемых было обобщение по случайным признакам. Ученики давали неверный ответ, опираясь исключительно на внешние характеристики предмета: вместо «ремень» говорили «шуба», аргументируя так: «потому что она из шерсти, а остальные из ткани», «платье, потому что оно девчачинское, а остальное мужинское», «платье, потому что его нельзя застегнуть, а остальные можно»; вместо «кровать» говорили «полочка, потому что в неё можно что-то положить», «полочка, потому что она похожа на лестницу» и т. д.

По результатам обследования методики «Простые аналогии» было выявлено, что испытуемые характеризуются низким или достаточным уровнем сформированности мышления. Способом деятельности испытуемых было обобщение по случайным признакам. Большинство аналогий было подобрано неверно, поскольку ученики действовали хаотично и чаще подбирали ассоциации: «поезду» подбирали «рельсы», «пассажира», «шпалы» вместо «вокзала»; «яблоне» – «яблоки» и «садовника» вместо «сада»; «кастрюле» – «плиту», «суп» и «ложку» вместо «посуды» и т. д.

Проведя исследование по диагностике устной речи младших школьников по методике Т.А. Фотековой, были сделаны следующие выводы:

1) фонематическое восприятие большинства испытуемых недостаточно развито. Это проявляется в неправильном воспроизведении заданных на слух

слоговых дорожек – неточном воспроизведении второй пары слогов либо обеих слоговых пар с перестановками, заменами или пропусками («са-ша, ша-са» – «са-са, са-са»);

2) звукопроизношение находится на среднем уровне развития: испытуемым требуется автоматизация группы звуков – свистящих либо шипящих;

3) звуко-слоговая структура слова испытуемых находится на среднем уровне развития. Испытуемым свойственны искажения звуко-слоговой структуры слов: вместо аквалангист – «аквалангинс», «анквалангист»; вместо космонавт – «космонант», «космонат»; термометр – «термонстр», «термонентр», «термортер»;

4) навыки языкового анализа недостаточно сформированы. Затруднения вызвали задания на определение позиции звука в слове – определение звука, стоящего в середине слова, оказалось сложным для учеников, и определение количества звуков в слове – исследуемые пропускали звуки в стечении согласных, гласные звуки, давали ответ со второй или третьей попытки;

5) владение грамматическим строем речи находится на среднем уровне развития. Исследование осуществлялось посредством:

– *повторения предложений*. У испытуемых наблюдались пропуски отдельных слов, частей предложения, искажения смысла и структуры предложения, а также замены на прямую речь;

– *верификации предложений*. Ошибки, данные в предложениях, исправлялись учениками с неточностями в виде пропусков, перестановок, замен слов, нарушений порядка слов (дано предложение: «Собака вышла в будку». Ответы испытуемых по исправлению предложения были таковы: «Собака вышла под будку», «Собака вышла около будку», «Собака зашла над будку»), либо не исправлялись;

– *составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме*. Среди частых ошибок наблюдались пропуски, замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности (даны были слова: «Витя, косить, трава, кролики, для». Исследуемые давали следующие ответы: «Витя косить трава для

кролика», «Витя косит для траву кролики», «Витя косил травку для маленького белого кролик»);

– образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах. Ответы испытуемыми давались в неверной форме: «стулы», «окны», «ухи», «много стулов», «много окнов», «много ух»;

б) при исследовании навыков словообразования большинство ошибок наблюдалось в образовании существительных от прилагательных. Относительные прилагательные были образованы следующим образом: «шляпа из соломы» – «соломаная»; «варенье из слив» – «сливное», «сливочное», «сливанное»; «кисель из клюквы» – «клюковный», «клюкный», «клюквовый». Образование качественных прилагательных выглядело так: «солнце» – «солнецный»; «ветер» – «ветерной», «ветерный»; «дождь» – «дождевой», «дожденой», «дождивый», «дождиный». Притяжательные прилагательные были образованы следующим образом: «лапа у волка» – «волничная», «волчарая», «волчачья», «волчатая»; «лапа у льва» – «льваная», «львявая», «левный»; «лапа у лисы» – «лисаная», «лисная», «лисильная» и т. д.

7) связная речь детей находится на уровне развития ниже среднего. В данном случае исследование было направлено на умение составлять рассказ по серии сюжетных картин и пересказ прослушанного текста.

В смысловой целостности рассказа у испытуемых наблюдалось незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, а также выпадение смысловых звеньев. В лексико-грамматическом оформлении высказывания наблюдались стереотипность оформления рассказа, неточное словоупотребление, а также аграмматизмы.

Последним немаловажным звеном при выполнении данных заданий выступила самостоятельность составления рассказа / пересказа. Как правило, рассказ был составлен исследуемыми самостоятельно, однако картинки расположены со стимулирующей помощью. Меньшая часть испытуемых раскладывала картинки и составляла рассказ по наводящим вопросам. Пересказ текста был составлен после повторного прочтения либо по вопросам экспериментатора.

Таким образом, результаты обследования речевого развития младших школьников с ЗПР по методике Т.А. Фотековой показали, что оно находится на уровне ниже среднего.

Исследование по методике И.Н. Садовниковой, целью которой является выявления особенностей письма, привели к следующим выводам.

1. Большинство испытуемых характеризуется средним уровнем развития письменной речи в процессе списывания. Учащимся нужно было списать слова, написанные рукописным и печатным шрифтом, и списать рукописный текст.

Среди частых дисграфических ошибок встречались ошибки на уровне буквы и слога: пропуски («на деревьях» вместо «на деревьях», «друзья» вместо «друзья»); «черз» вместо «через»; «появились» вместо «появились»), персеверации («черезез» вместо «через»), смешения букв по акустико-артикуляционному сходству – смешения парных звонких и глухих согласных («тобор» вместо «топор», «бутка» вместо «будка»; «итти» вместо «идти»), смешения сонорных («дублава» вместо «дубрава»), а также недописывания слогов («тяжё», «тяжёлы» вместо «тяжёлые»; «осен» вместо «осенние»).

В работах исследуемых наблюдались также ошибки на уровне слова – встречалось слитное написание предлогов со словами («надеревьях» вместо «на деревьях»), ошибки на уровне предложения, проявляющиеся в отсутствии обозначения границ предложений.

Ошибки подобного рода являются следствием недостаточно сформированного зрительного восприятия, поскольку в процессе контрольного списывания, испытуемые допускали ошибки, несмотря на то что тексты были перед ними; а также следствием недостаточности памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Для учащихся с ЗПР характерны замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания. Дети испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную.

Несформированность фонематического слуха также является одной из причин, по которой допускались дисграфические ошибки: в процессе списывания

учащиеся сами диктовали себе слова, проговаривая их во время написания, поэтому в их работах присутствуют ошибки, связанные с пропусками звуков, их смешением.

2. Большой части испытуемых характерен низкий уровень развития письменной речи в процессе письма под диктовку – слухового диктанта. В данном случае учащимся нужно было записать под диктовку строчные и прописные буквы, слоги и слова, предложение после однократного прослушивания и непосредственно сам диктант.

К дисграфическим ошибкам на уровне буквы и слога относились: смешения гласных («кошко» вместо «кошка»; «возли» вместо «возле»; «спола» вместо «спала»), пропуски букв и слогов («лубок» вместо «клубок», «ступечка» вместо «ступенечка», «пушисый» вместо «пушистый»), пропуски в стечениях согласных («пичка», «птика» вместо «птичка», «супенечка» вместо «ступенечка»), смешения согласных по акустико-артикуляционному сходству («пчичка» вместо «птичка»; «плиска», «блиска», «писка», «писко» вместо «близко»; «хидры» вместо хитры).

В процессе написания под диктовку испытуемые также допускали ошибки на уровне слов – слитное написание предлогов и частиц со словами («накрыши» вместо «на крыше»; «нести» вместо «не сиди»), ошибки на уровне словосочетаний – аграмматизмы («кошка хитры» и «кошке хитры» вместо «кошки хитры»), а также ошибки на уровне предложений – отсутствие обозначения границ предложений.

Данные ошибки на письме проявляются в результате недостаточного развития фонематического восприятия (дифференциация фонем, их смешения), вследствие несформированности фонематического анализа (пропуски гласных и согласных звуков, слогов), а также в результате недостаточно развитого грамматического строя речи учащихся.

Таким образом, исследования письменной речи младших школьников с ЗПР по методике И.Н. Садовниковой показали, что в процессе контрольного списывания большинству испытуемых соответствует средний уровень развития

письма. Исследования в процессе слухового диктанта выявили, что большая часть испытуемых характеризуется низким уровнем развития письма.

Анализ результатов проведённой диагностики показал, что у школьников с ЗПР развитие познавательной деятельности находится на низком уровне. Зрительное восприятие, объём и скорость слухоречевого запоминания и отсроченного воспроизведения развиты недостаточно. Большинству испытуемых свойственен очень низкий уровень развития устойчивости внимания. Переключаемость и концентрация внимания также страдают. Развитие мышления, способности к обобщению и абстрагированию, у школьников с ЗПР находится на низком уровне.

Большинству младших школьников с ЗПР свойственен уровень речевого развития ниже среднего. Фонематическое восприятие, звукопроизношение, звуко-слоговая структура слова большинства испытуемых развиты недостаточно. Лексико-грамматический строй речи также страдает: наблюдаются аграмматизмы, ошибки в построении предложно-падежных конструкций, смысловые неточности и замены видовых понятий.

Процесс списывания младшим школьникам с ЗПР даётся легче, чем письмо под диктовку, ошибками в котором выступают замены парных согласных, смешения гласных и согласных по акустико-артикуляционному сходству, пропуски, а также отсутствие обозначений границ предложений.

Таким образом, в процессе проведения данного исследования было выявлено, что письменная речь зависит как от уровня развития познавательных процессов, так и от уровня речевого развития, а потому нарушения письменной речи зависят от нарушений развития ВПФ и нарушений устной речи. Следовательно, механизмами формирования дисграфии у младших школьников с ЗПР выступают как парциальная ретардация познавательной деятельности, так и нарушения фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Т.В. Ахутина; под ред. М.Г. Храковской. – СПб.: Акционер и К, 2014. – 246 с.
2. Иншакова О.Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003. – №1–2. – С. 37–41.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 220 с.
5. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособ. / Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 208 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1995. – 256 с.