

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

Смирнова Анастасия Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

ДИАГНОСТИКА ДИСГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** статья рассматривает вопрос диагностики нарушений письма у школьников младших классов с задержкой психического развития, обучающиеся в условиях инклюзивного образования. Авторами описаны направления диагностической методик, подобранные с учетом особенностей развития детей с ЗПР, а также на основе психофизиологической структуры процесса письма. Выявленные ошибки систематизированы и характеризуются как дисграфические.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, дисграфия, учащиеся с задержкой психического развития, диагностическая методика, дисграфические ошибки.*

На современном этапе развития логопедии меняется подход к системе образования. Политика включения (инклюзия) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социальную среду взрослых и сверстников способствует изменению отношения к ним как к системе образования детей с ОВЗ в целом, так и к образованию детей с задержкой психического развития, в частности.

Одной из предметных областей Федеральной Адаптированной Образовательной программы для обучающихся с ОВЗ является федеральная рабочая программа по учебному предмету «русский язык». Освоение этой программы для обучающихся с ОВЗ весьма сложно, но необходимо для построения фундамента всего дальнейшего образования.

Цель обучения русскому языку заключается в формировании компетенций учащихся, в частности языковой и речевой, для обеспечения условий социализации учащихся в среде взрослых и сверстников.

Нарушения формирования письменной речи являются актуальной проблемой начального обучения. Ее актуальность обусловлена, с одной стороны, большим числом учащихся младших классов с дисграфическими проявлениями, а с другой, большим количеством исследований в данной области, что подтверждает значимость рассматриваемой проблемы.

Согласно исследованиям В.А. Ковшикова, Ю.Г. Демьянова, более половины детей младшего школьного возраста с ЗПР имеют в структуре дефекта специфические стойкие нарушения письменной речи. Кроме того, у большинства учащихся с ЗПР отмечается сочетание нескольких форм дисграфии.

Задержка психического развития – это нарушение темпа психического развития, для которого характерно отставание развития отдельных психических функций от принятых психологических норм. Вопросами изучения особенностей детей обсуждаемой нозологической группы занимались такие ученые, как Г.Е. Сухарева, К.С. Лебединская, А.А. Штраус, Л.Е. Лейтинен и др.

Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Е.В. Мальцева, В.И. Насонова предполагают, что нарушения письма у учащихся с ЗПР связаны с особенностями их психофизического развития, с недоразвитием устной речи, особенностями эмоционально-волевой сферы, мыслительных аналитико-синтетических процессов [1; 2; 7; 8].

Ряд ученых (О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая и др.), исследуя проблему письменной деятельности учащихся, наличие нарушений письма связывают со зрительными нарушениями, неспособностью полноценной переработки визуальной информации. Другие исследователи – Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, А.В. Ястребова и др. нарушения письма связывают с фонематическим дефицитом, влияющим на овладение звуковым составом слова [4; 5; 8; 9].

Психофизиологическую основу процесса письма составляет совместная работа ряда анализаторов – акустического, оптического, кинестетического, кинетического, пространственного, которые участвуют в вербальных и невербальных формах психической деятельности: восприятии (зрительное, акустическое и пространственное), внимании, саморегуляции, а также, двигательной речеслуховой и зрительной памяти [3].

Описанные выше положения определили выбор методики исследования состояния процесса письма у школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Исследования состояния письменной речи проводилось на основе тестовых заданий методики Е.А. Логиновой, адаптированных авторами для диагностики младших школьников с задержкой психического развития, которые позволяют определить состояние:

- оптико-пространственных представлений;
- взаимодействия слухового, зрительного и двигательного анализаторов;
- исследование языкового анализа и синтеза [4].

Исследование особенностей взаимодействия анализаторов исследовалось в процессе написания текста под диктовку, которое предполагает изучение состояния ряда операций: слуховое восприятие слова, членение слова на звуко-удобные сегменты, кодирование фонемы, активизация графического образа фонемы, т.е. графемы, и ее перекодирование в кинему.

Изучение состояния языкового анализа и синтеза предполагает умение выделить каждый звуковой вариант из слова, соотнести его с фонемой. Другими словами, проверить сформированность обобщенных представлений о звуковых вариантах основного звука, т.е. фонематические представления.

Исследование состояния письменной продукции проводилось при выполнении трех видов письменных работ: списывание, диктант, изложение. При списывании перекодирование акустических звуковых элементов в фонемы отсутствует и заменяется подбором соответствующих кинем, возникающих от собственных

артикуляций. Кроме того, при списывании активизируются зрительные операции и функции (восприятие, внимание, память, контроль). Списывание предполагает соответствие зрительно воспринятого материала графической его передаче. Диктант – это способ расшифровки слуховых образов и их передача с помощью знаков на письме. Изложение (творческое письмо) относится к свободному письму и выступает в роли опосредованного общения (К.В. Комаров).

При списывании учащиеся опираются на зрительный образец, при написании диктанта – на акустический, при выполнении творческого письма – на сформированные представления про звуковую структуру слова, а также ощущения, которые возникают от собственного проговаривания.

В нашем исследовании приняло участие 12 детей, обучающихся в третьем классе общеобразовательной школы №1293 на условиях инклюзии, имеющих заключение ЦПМПК – Задержка психического развития (вариант 7.1). Возраст детей составил от 9 до 10 лет. Все обучающиеся посещают коррекционные занятия со специалистами психолого-педагогической службы школы.

С детьми было проведено диагностическое исследование письменной речи, в которые были включены указанные выше три вида заданий, а именно списывание, слуховой диктант и самостоятельное письмо.

У всех 12 детей, участвовавших в исследовании, выявлены дисграфические ошибки, то есть имеющие стойкий и часто повторяющийся характер. Были выявлены следующие виды ошибок:

- нарушения границ предложений;
- нарушения границ слова;
- пропуски букв, добавление букв, перестановки букв, пропуски слогов;
- нарушения обозначений мягкости и твердости на письме, и по звонкости-глухости;
- замены букв, сходных по написанию;
- замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляторно-акустическим признакам;
- грамматические ошибки нарушения согласования в изложении.

Анализ ошибок производился в соответствии с общепринятой классификацией дисграфий Р.И. Лалаевой. Мы определили, что все 12 исследуемых школьников не всегда могут определять и обозначать на письме границы предложений. Ошибки такого типа выделены у 58,3% обучающихся, у каждого из детей количество ошибок варьировалось от 10 до 2. Школьники не выделяли начало предложения заглавной буквой и окончание предложения точкой, что связано с несформированностью навыка языкового анализа и синтеза на уровне предложения. Полученный результат не противоречит выводам таких исследователей, как Р.Д. Тригер, о том, что несоблюдение границ предложения – одна из наиболее стойких ошибок на письме у детей с ЗПР.

Такие ошибки, как пропуски и перестановки букв, также относятся к дисграфии языкового анализа и синтеза, были выявлены у 50% обследованных. Например, пропуски гласных – «побежл», «дма»; перестановка букв – «родоге», «всежий»; пропуски согласных – «цеток», «рыки»; антиципация – «прочачная»; пропуски слогов – «аматный».

Третье место по распространенности занимают ошибки, обусловленные нарушением границ слова, проявляющиеся в слитном написании существительных с предлогами, их допускали 41,6% учащихся («влесу», «подороге», «креке», «издома», «сней», и единичный случай разрыва слова «по бежал»).

Ошибки зрительно-пространственного характера, а именно замена букв, сходных по написанию, были выявлены в 33,3% случаях (недописывание лишних элементов: о-а, т-п, м-л, написание лишнего элемента м-л, ш-и, нарушения расположения элементов буквы в пространстве «по бороге», «увибел»). Зеркальное написание букв не было выявлено. Предположим, что этот вид ошибок был «изжит» за неполных 3 года обучения в начальных классах.

Сложным для третьеклассников с ЗПР оказалось обозначение мягкости согласных на письме. Трое школьников (25%) пропустили мягкий знак («чут» вместо «чуть»), также у них наблюдалось немотивированное смягчение («блесь-тела»). Один школьник (8,2%) заменял на письме буквы по звонкости-глухости («гогда»). Этот вид ошибок следует отнести к акустической дисграфии.

Ошибки замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляторно-акустическим признакам встречались лишь у одного школьника (8,3%), в устной речи которого наблюдается парасигматизм. Таким образом, у него можно предположить артикуляторно-акустическую дисграфию.

Также в изложении выявлен единичный случай ошибки согласования, который относится к типу аграмматической дисграфии и связан с несформированностью грамматического строя устной речи.

Рассмотрим степень распространенности различных ошибок по видам дисграфии:

Таблица 1

Виды дисграфии	% ошибок определенного вида дисграфии
Дисграфия языкового анализа и синтеза	82%
Оптическая дисграфия	10%
Акустическая дисграфия	6%
Артикуляторно-акустическая дисграфия	1%
Аграмматическая дисграфия	1%

Из таблицы видно, что больше всего ошибок относится к дисграфии языкового анализа и синтеза всех уровней. На втором месте находятся ошибки на искажение буквенного состава, которые связаны с нарушениями зрительно – пространственного гнозиса. На третьем месте – ошибки при нарушениях фонематического восприятия, и они относятся к дисграфии фонемного распознавания, или иначе акустической дисграфии.

Обращает на себя внимание, что у 5 (41,6%) детей с ЗПР одновременно отмечаются ошибки, которые относятся к разным видам дисграфии, что можно рассматривать как проявление смешанного вида дисграфии.

Наименее распространенными оказались ошибки, связанные с заменой букв, которые возникают на почве соответствующего нарушения звукопроизношения, и ошибки, связанные с недоразвитием грамматического строя устной речи.

Поскольку большинство выявленных ошибок относится к дисграфии языкового анализа и синтеза, рассмотрим их типологию более подробно. В таблице

2 представлено, как распределены виды ошибок языкового анализа и синтеза по частоте выявления.

Таблица 2

Распределение видов ошибок дисграфии языкового анализа и синтеза

Виды ошибок	Показатели (%)
Нарушение обозначения границ предложений	62%
Слитное написание слов	20,4%
Пропуски гласных букв	7,2%
Перестановки букв	4,8%
Пропуски согласных букв	3,6%
Пропуски слогов	1,2%

Таким образом, у младших школьников с ЗПР больше всего выявлено ошибок, связанных с анализом текста на предложения и слов на звуки. Предположительно, их причиной является структура дефекта, а именно недостаточность внимания, мышления и памяти обучающихся.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет выделить следующие особенности письменной продукции учащихся младших классов с ЗПР:

- в письменной продукции учащихся с ЗПР имеются специфические ошибки;

- письменная продукция учащихся характеризуется следующими нарушениями: неточности на уровне буквы и слога, на уровне слова, нарушениями на уровне предложения;

- наличие неточностей дает возможность отметить недостаточный уровень усвоения принципов письма: фонетический и морфологический;

- большее количество ошибок связано с неточной передачей на письме звуковой структуры слова, что указывает на несформированность ведущих операций письма, а также на речевые нарушения;

- значительное количество ошибок по оформлению границ предложения говорит о существенном нарушении навыка языкового анализа и синтеза, а также внимания и контроля у обучающихся с ЗПР

- наличие нарушений при списывании свидетельствует об нарушениях взаимодействия деятельности разных анализаторов.

Выраженные проявления смешанного вида дисграфии у обучающихся с ЗПР существенно влияют на успешность обучения в целом и требуют комплексного подхода к коррекционной работе с обучающимися этой нозологической группы.

Список литературы

1. Баблумова М.Е. Экспериментальное изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью / М.Е. Баблумова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №4–1 (51). – С. 162–164. – EDN RXAFDL.

2. Кутькова А.А. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей подготовки к обучению в школе детей с задержкой психического развития / А.А. Кутькова, А.М. Данилова // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей / ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. – С. 180–183. – EDN MLWOTJ.

3. Лалаева Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2003. – 304 с.

4. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 208 с.

5. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997.

6. Сорокина В.Т.А. Нарушения мелодико-интонационной стороны речи у первоклассников / В.Т.А. Сорокина // Школьный логопед. – 2005. – №5–6 (8–9). – С. 55–60. – EDN PNBGPU.

7. Спирина Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – №5. – С. 33.

8. Тишина Л.А. Вариативность нарушений у обучающихся с дисграфией: лингвокогнитивный аспект / Л.А. Тишина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 6 апреля 2023 года) / науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 102–104. – DOI 10.31483/r-105864. – EDN BHGJFU.

9. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 158 с.