**Выявление предрасположенности к дисграфии у учащихся первых классов общеобразовательной школы**

 Выполнила: Бущик Оксана Геннадьевна

Санкт-Петербург

**Оглавление**

Введение ........................................................................................................................4

Глава 1. Современные научные представления о проблеме дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы ...................................7

1.1. Научно - теоретические основы изучения письменной речи ............................7

1.2. Современные научные представления об этиопатогенезе дисграфии ...........15

1.3. Симптоматика дисграфии ...................................................................................16

1.4. Проблема выявления предрасположенности к дисграфии у учащихся общеобразовательной школы ....................................................................................23

Глава 2. Цель, задачи, содержание и организации исследования предрасположенности к дисграфии у учащихся младших классов общеобразовательной школы ....................................................................................27

2.1. Цель и задачи исследования .............................................................................. 27

2.2. Методика констатирующего эксперимента ..................................................... 27

2.3. Организация исследования .................................................................................29

Глава 3. Исследование предрасположенности к дисграфии у младших школьников с нормальным развитием речи ............................................................30

3.1. Состояние письма у учащихся первых классов общеобразовательной школы ...................................................................................................................................... 30

3.2. Результаты повторного обследования состояния письма у учащихся общеобразовательной школы ....................................................................................38

3.3. Сравнительный анализ особенностей письма учащихся на первом и втором году обучения в общеобразовательной школе ........................................................45

Глава 4. Методические рекомендации по профилактике дисграфии у учащихся 1 классов общеобразовательной школы ......................................................................55

4.1.Методические рекомендации по профилактике дисграфии на основе нарушений языкового анализа и синтеза у учащихся 1 классов общеобразовательной школы……………………………………………........….....55

4.2. Методические рекомендации по профилактике аграмматической дисграфии у учащихся 1 классов общеобразовательной школы…...…........…………………58

4.3. Методические рекомендации по профилактике оптической дисграфии у учащихся 1классов общеобразовательной школы…………….........……………..60

4.4. Методические рекомендации по профилактике акустической дисграфии у учащихся 1классов общеобразовательной школы………………….........………..66

Заключение ..................................................................................................................69

Список литературы .....................................................................................................72

**Введение.**

**Актуальность исследования.** Проблема нарушений письменной речи у младших школьников - одна из самых актуальных для школьного обучения. В коррекционной педагогике дисграфия понимается как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на начальном этапе школьного обучения. Симптомами дисграфии считаются стойкие, специфические ошибки в письменных работах, не связанные с незнанием или неумением применять орфографические правила. Признаки дисграфии у детей обычно проявляются в 1 – 2 классе [12].

В последние годы отмечается рост числа школьников, которые с трудом осваивают родной язык как учебный предмет. По данным разных авторов, в России дисграфия выявляется у 10%- 25% учеников начальных классов [12]. Так, согласно данным М.Е. Хватцева [22], относящимся к 50-м годам ХХ века, число учащихся с дисграфией в младших классах массовых школ составляло около 6%. Позже рядом авторов были опубликованы новые сведения о распространенности этого расстройства. В 90-е гг. И.Н. Садовникова [26] отмечает, что 10-12% учащихся начальной школы страдают дисграфией. А.Н. Корнев [6] приводит данные, которые свидетельствуют о том, что из 186 обследованных учащихся первых классов у 21% выявлено данное расстройство.

Структура процесса письма сложна и включает в свой состав различные операции. Формирование письменной речи базируется на достаточном уровне развития совокупности речевых и неречевых психических функций. Если у ребенка имеются нарушения хотя бы в одной из этих функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, звуковом анализе и синтезе, лексико-грамматической стороне речи, зрительном анализе и синтезе, пространственных представлениях, то может возникнуть нарушение процесса овладения письмом.

Чтобы написать предложение, необходимо мысленно его выстроить, проговорить, сохранить нужный порядок написания, разбить предложение на составляющие его слова, обозначить границы каждого слова. Если у ребенка имеются нарушения хотя бы в одной из этих функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, звуковом анализе и синтезе, лексико-грамматической стороне речи, зрительном анализе и синтезе, пространственных представлениях, то может возникнуть нарушение процесса овладения письмом – дисграфия (от греческого "графо" - письмо). Дисграфия – это специфическое расстройство письменной речи, проявляющееся в многочисленных типичных ошибках стойкого характера и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения навыками письма.

Если учитель разберется вовремя в этих проблемах и отправит ребенка к специалисту, то своевременные коррекционные мероприятия могут намного облегчить жизнь маленькому школьнику. Но, к сожалению, гораздо чаще такой ребенок попадает к специалисту только после всего комплекса педагогического воздействия, который был бы хорош применимо к школьнику с обычными проблемами. Также важна и профилактическая работа по предупреждения нарушения письма. С детьми, имеющими повышенный риск возникновения дислексии и дисграфии, проводится коррекционно-профилактическая работа, которая должна носить комплексный характер и предполагать участие психолога, логопеда, воспитателей, родителей. Необходимо проводить целенаправленную специальную работу по развитию психических функций и процессов, обеспечивающих овладение читательской деятельностью и письмом, формированию собственно письменной речи как особого вида знаковой деятельности. Так, содержательную сторону готовности к овладению чтением составляют группы умений: языковые (умение оперировать различными языковыми единицами на уровне слова, предложения, связного текста; умение сравнивать слова, отвлекаясь от их предметного значения и др.), сенсомоторные (умение выделять и оперировать пространственными признаками предметов; умение оперировать временными понятиями в практической деятельности и др.), гностические (умение быстро и четко узнавать и дифференцировать зрительные образы, умение быстро и четко узнавать и воспроизводить слуховые образы (слова, ритмы и др.), семантические (умение устанавливать простейшие причинно-следственные и временные связи, осуществлять смысловое прогнозирование и др.). Дети из группы риска нуждаются в индивидуализации темпов и приемов обучения чтению и письму. Система профилактических воздействий должна включать меры по исключению или сведению до минимума факторов риска [9].

**Объект исследования**:письмоучащихся 1класса.

**Предмет исследования**: предрасположенность к дисграфии у учащихся общеобразовательной школы.

**Цель исследования**:выявление предрасположенности к дисграфии у учащихся общеобразовательной школы.

**Задачи исследования**:

1) изучение литературы по проблеме исследования;

2) подбор методики исследования по выявлению предрасположенности к дисграфии у учащихся общеобразовательной школы;

3) выявление предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным речевым развитием;

4) разработка методических рекомендаций по выявлению предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным речевым развитием.

**Гипотеза** **исследования**: учитывая особенности этиопатогенеза дисграфии, можно предположить, что исследование письма у учащихся 1 классов позволит выявить предрасположенность к дисграфии.

**Глава 1. Современные научные  представления о проблеме дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы****.**

**1.1. Научно – теоретические основы изучения письменной речи.**

Письмо представляет собой сложный вид речевой деятельности. Его реализация требует взаимодействия ряда анализаторных систем. Традиционно выделяют 4 основных анализатора, отвечающих за письмо, - речеслуховой (акустический); речедвигательный; речезрительный (оптический); двигательный. Процесс письма требует тонко скоординированного взаимодействия кинестетического, кинетического, пространственного, проприоцептивного анализаторов.

Исследования нарушений письменной речи вследствие локальных поражений мозга у взрослых позволили А.Р.Лурии [35] и Л.С.Цветковой [29] описать психофизиологическую структуру процесса письма.

Согласно представлениям А. Р. Лурия [36], психологическое содержание процесса письма состоит из специальных операций, первой из которых, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний - сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Эта задача далеко не всегда проста. Только в таких словах, которые состоят из ряда открытых слогов, произносимых достаточно раздельно*,* последовательное выделение звуков протекает сравнительно легко. В словах, включающих закрытые слоги, и еще в большей степени в словах, в состав которых входят стечение согласных, ряд безударных гласных, это выделение нужной последовательности звуков становится более трудной задачей. Она еще больше усложняется в тех случаях, когда ребенок пытается повторить нужное слово несколько раз подряд, не расчленяя его на отдельные слоги, но схватывая его как целое, "глобально". Тогда - как это нередко случается - безударные гласные могут выпадать, сильно звучащий слог перемещаться в начало и слабо звучащие слоги вообще пропускаться. Иногда слоги переставляются, и в письме ребенка естественно возникают те дефекты, которые проявлялись в устной речи на первых этапах ее развития и которые в психологии известны под названиями антиципации (предвосхищений), элизий (пропусков, упущений), персевераций (застреваний, повторений отдельных звуков); контаминации (сплавов двух сложных слогов в один, который включает в свой состав элементы каждого из этих слогов) и перестановок.

Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для расчленения речевого потока, иначе говоря, для превращения его в серию членораздельных звуков.

Вторым условием, тесно связанным с предыдущим, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие, обобщенные речевые звуки - фонемы.

Только в тех случаях, когда слово состоит из отчетливо и недвусмысленно звучащих элементов, установление звуков происходит без труда. Значительно большую сложность представляют те случаи, когда согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог и когда, например, в совершенно различно звучащих вариантах согласного (то, та, те, ти) нужно, отвлекать от этих слышимых вариантов, воспринять одну и ту же фонему [т]. Близкие к этому трудности возникают и в тех случаях, когда изменение только одного признака (например, звонкости) превращает один звук в совершенно другой (например, [д] в [т], [з] в [с]) и когда, следовательно, ребенок должен различить нужную фонему, отделив ее от близкой по звучанию.

Под фонемой понимается устойчивый звук речи, изменение которого меняет смысл слова (например, д в отличие от т в словах: дочка и точка).

Вариантом звука называется то изменение звука, которое зависит от привходящих условий (например, интенсивности звукового толчка, продолжительности звука, иногда тембра) и не вносит смыслового изменения в слово. Таким образом, основными составными частями звуковой речи являются фонемы.

Всем этим ребенок овладевает, однако, легко, и лишь иногда такие ошибки, как "типлята" вместо цыплята, говорят о тех остаточных трудностях, которые встречаются в этой задаче.

Гораздо большие трудности связаны с задачей дифференцировать стечения согласных и различить отдельные элементы, входящие в сложные звуковые комплексы.

Во всяком случае, эта работа по звуковому анализу и уточнению звуков является вторым существенным условием для процесса письма, потому что только эти фонемы, абстрагированные от случайных звучаний и выделенные из общего комплекса звуков, составляющих слово, и могут стать предметом дальнейшей записи.

На начальных этапах развития навыка письма указанные процессы протекают полностью осознанно, на дальнейших этапах они почти перестают осознаваться и осуществляются автоматически.

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы (или, как говорят лингвисты, фонем в графемы) не вызывает особых трудностей. Обучение письму показывает, что и это звено навыка усваивается легко, и лишь в редких случаях учителю приходится посвящать ему специальную работу.

Дети первых классов нередко смешивают письменное Е с 3, или б с д, пишут ш как т или и как п, затрудняясь в различии этих букв, сходных по форме и отличающихся только различным пространственным расположением элементов. Иногда у некоторых детей (чаще всего у левшей) такие затруднения принимают более резкие формы: ребенок не сразу может выделить ту сторону, с которой нужно начинать писать, путая письмо слева направо с записью в обратном направлении и иногда записывая зеркально целые слоги. Как правило, эти затруднения легко преодолеваются и не составляют существенных препятствий в обучении грамоте. Затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, которые гораздо чаще встречаются у детей, начинающих обучаться письму, относятся не за счет трудностей в удержании нужных начертаний букв, а за счет трудности сохранения звуковой последовательности элементов слов, подлежащих записи.

Третьим и последним моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков - букв - в нужные графические начертания. Исследования, проведенные Е.В. Гурьяновым[44], позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в состав процесса письма, не остается неизменным и что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

На первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее - каждого элемента буквы), является предметом специально осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Та плавность, которая характеризует всякое развитое письмо и за которой легко увидеть объединение отдельных привычных звуковых сочетаний, убедительно показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер, и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией.

Письменная речь, как известно, вовсе не начинается с того, что ученик уже с самого начала применяет ее как средство общения. Весь первый период начального обучения грамоте отличается тем, что ученик еще очень долго принужден отдавать свое внимание овладению техническими предпосылками письма – способами разложить слово на звуки и записать их в буквах. Только через 1,5 – 2 года такого обучения письмо начинает постепенно становиться средством общения, навык письма начинает переходить в подлинную письменную речь. Больше того, первоначальное обучение письму предполагает очень серьезный сдвиг в самом отношении к устной речи.

Наблюдения, проведенные над детьми-дошкольниками советскими психологами (Божович Л.И., Морозова Н.Г, Лурия А. Р. и др. [35]), показали, что дошкольник, достаточно хорошо владеющий устной речью, не может легко выделить отдельные слова, из которых состоит его речь, и тем более осознать звуки, из которых состоят отдельные слова. Как правило, дошкольник, произносящий ту или иную фразу, осознает предметный смысл этой фразы, но еще не улавливает те отдельные слова, из которых эта фраза состоит. Поэтому он нередко делает типичные ошибки в анализе речи, и если ему предложить сосчитать слова, составляющие фразу, он будет считать не слова (единицы речи), а предметы, о которых идет речь (единицы смысла).

А. Р. Лурия [18] выделяет 3 функциональных блока в деятельности мозга.

Первый блок включает подкорковые образования (образования верхнего ствола и лимбической области). Он обеспечивает нормальный тонус коры и ее бодрствование.

Второй блок включает кору задних отделов больших полушарий. Осуществляет прием, переработку и хранение чувственной информации, получаемой из внешнего мира, является основным аппаратом мозга, осуществляющим познавательные (гностические) процессы.

Третий блок включает кору передних отделов больших полушарий (моторную, премоторную и префронтальную области), обеспечивает программирование, регуляцию и контроль человеческого поведения, осуществляет также регуляцию деятельности подкорковых образований, регуляцию тонуса и состояния бодрствования всей системы в соответствии с поставленными задачами деятельности.

Речевая деятельность осуществляется совместной работой всех блоков. Вместе с тем каждый блок принимает определенное, специфическое участие в речевом процессе.

 А.Р. Лурия [18] отмечает, что письмо обеспечивается согласованной деятельностью затылочной, теменной областей коры, височной области левого полушария мозга, являющихся корковыми отделами анализаторных систем, а также передних отделов коры головного мозга, связанных с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий.

 А.Р. Лурия[18] определил психофизиологическую структуру письма:

 Возникновение мотива к письменной речи.

 Создание замысла (о чем писать?); на его основе создания общего смысла (что писать?) содержания письменной речи.

 Анализ звукового состава слова, подлежащего записи. Первое условие – определение последовательности звуков в слове. Второе – уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции (проговаривание). Проговаривание помогает уточнить звуковой состав слова.

 Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов. (Это возможно благодаря взаимодействующей работе ряда анализаторных систем).

 «Перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

 Л.С.Цветкова [29] выделяет 2 уровня организации письма:

* Сенсомоторный уровень, отвечающий за технику письма;
* Письмо, как речевая деятельность.

**Сенсомоторный уровень письма обеспечивает следующие операции:**

* Звуковой анализ слов:
	+ Установление последовательности звуков;
	+ Уточнение слышимых вариантов звуковой фонемы.
* Перевод фонем в графемы.
* Перевод зрительных образов букв (графем) в двигательные образы

письмо как речевая деятельность.

Более высокий уровень, формируется на основе сенсомоторного, в нем можно выделить два составляющих аспекта:

* Психологический;
* Лингвистический.

Психологическое содержание письма включает в себя:

* Мотив (намерение к письменной речи);
* Создание замысла (о чем писать);
* Определение общего смысла содержания письменной речи (что писать);
* Регуляция письменной деятельности и осуществление контроля над выполняемыми действиями.

В осуществлении процесса письма обязательно задействованы высшие психические функции: произвольное внимание, логическая память, смысловое восприятие, отвлеченное мышление и т. д.

Второй аспект - лингвистическая организация, отвечает на вопрос, какими средствами осуществляется письмо. Реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды - в лексико-морфологические и синтетические единицы (слова и предложения). При этом используется парадигма языковых средств.

Письмо как сложно - организованная функция опирается на совместную работу большого числа корковых зон и полей. К наиболее значимым можно отнести лобную долю левого полушария, которая отвечает за организацию произвольных движений, за двигательную организацию речи (центр Брока), за планирование и регуляцию деятельности. Височные отделы левого полушария, включающие слуховой, гностический центр речи (центр Вернике). Височная доля также играет важную роль в организации механизмов рече-слуховой памяти. Затылочная доля отвечает за восприятие и переработку зрительной информации, за организацию сложных процессов зрительного восприятия. Теменная доля отвечает за восприятие и анализ чувственных раздражителей, за пространственную ориентацию (кожно-мышечно-кинестетическое чувство). В нижней теменной извилине расположен центр праксиса, т.е., усвоенных в процессе целенаправленных упражнений и автоматизированных движений (механический элемент письма).

Все мозговые зоны функционируют по принципу динамической локализации. Это обуславливает возможность компенсации нарушенной деятельности какого-либо из звеньев данной системы за счет работы сохранных участков коры.

А. Н. Корнев[6] выделяет 3 уровня функциональной структуры письма:

3-й уровень (нижний):

* + Интеллектуальное развитие;
	+ Развитие условных рефлексов;
	+ Уровень развития сукцессивных способностей;
	+ Развитие пальцевого праксиса.

 2-й уровень:

* + Способность к символизации;
	+ Фонематическое восприятие и представления;
	+ Операции фонологического структурирования слов;
	+ Операции трансформации временной последовательности звуков;
	+ Пространственная последовательность букв;
	+ Зрительно-моторная координация.

 1-й уровень:

* + Навык звукобуквенной символизации;
	+ Навык моделирования звуковой структуры слов;
	+ Графомоторные навыки.

# 1.2. Современные научные представления об этиопатогенезе дисграфии.

 До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии. Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения.

 Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений. Р. И.Лалаева [11] дает следующее определение: дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И. Н. Садовникова [26] определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

А. Н. Корнев [6] называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

**1.3 Симптоматика дисграфии.**

Главным критерием диагностики дисграфии принято считать наличие на письме так называемых "специфических ошибок":

* Пропуски букв, слогов, слов, их перестановки;
* Замены и смешения букв, близких по акустико-артикуляторным характеристикам соответствующих звуков;
* Смешения букв, сходных по начертанию;
* Нарушения грамматического согласования и управления слов в предложении. Иначе говоря, искажения, замены, смешения букв (оптико-артикуляторно-акустический признак), искажение буквенно-слоговой структуры слов (пропуски, перестановки, добавления, разрывы), нарушения структуры предложений (пропуски, разрывы, перестановки слов);
* Аграмматизмы на письме.

 По мнению  Корнева А. Н. [7] дисграфия рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как симптом неврологических или энцефалопатических нарушений. Причины дисграфии связываются с недоразвитием или повреждением центральной нервной системы. Дисграфия рассматривается в синдромах минимальной мозговой дисфункции, задержке психического развития, олигофрении.

С точки зрения психофизиологического (анализаторного) подхода[20], дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности речеслухового, речезрительного, речедвигательного анализаторов. Первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей ведет к недостаточности анализа и синтеза разномодальной и перцептивной информации и к нарушениям перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (звук переходит в букву). В соответствии с нарушениями того или иного анализатора, исследователи [36]выделили:

* Акустическую;
* Моторную;
* Оптическую форму дисграфии.

Клинико-психологический и анализаторные подходы не учитывают сложную структуру письменной речи. С точки зрения психолого-педагогического подхода дисграфия связана с неполноценностью высших психических функций, обеспечивающих процесс письма, а также с несформированностью тех или иных операций процесса письма. С точки зрения этого подхода, дисграфия понимается, прежде всего, как языковое нарушение, требующее специальных психолого-педагогических методов коррекции. В основу понимания дисграфии с позиций психолого-педагогического подхода легли следующие положения:

* письмо - вид речевой деятельности;
* письмо формируется на базе устной речи;
* у детей наиболее часто встречается дисграфия, связанная с недостаточностью речевого развития.

Нарушения письма, обусловленные неполноценностью у детей сенсомоторных функций (акустическая, оптическая, моторная) также могут иметь место. В таком случае принято говорить не о дисграфии (как о языковом расстройстве), а о своеобразном нарушении письма, близком к ней по проявлениям и также нуждающемся в специальной психолого-педагогической коррекции.

На современном этапе развития логопедии наиболее часто применяемой является классификация дисграфии, разработанная на кафедре логопедии ЛГПУ им. И.А.Герцена.

* Артикуляторно-акустическая дисграфия.

Обусловлена нарушениями звукопроизношения, отражает косноязычие на письме (косноязычие в устной речи может быть устранено, но четкие кинестетические образы звуков - артикулеммы, еще недостаточно сформированы). Ребенок пишет с внутренним проговариванием, т. е. у него нет опоры на правильную артикуляцию. Это происходит в том случае, когда косноязычие в устной речи не изжито на момент обучения письму. На письме это выражается в заменах и пропусках букв, соответствующих дефекту устной речи.

* Акустическая дисграфия.

Обусловлена нарушениями фонемного образования.

Недостаточность какой-либо из операций влияет на расстройство всего процесса в целом.

Симптоматика: замена букв, соответствующих фонетически близким звукам (свистящие - шипящие, звонкие - глухие, аффрикаты - компоненты, входящие в их состав), неправильное обозначение мягкости согласных на письме, замены гласных.

По характеру ошибок трудно различить артикуляторно-акустическую и акустическую дисграфию, следовательно, при диагностике необходимо исследовать устную речь ребенка и речевой анамнез.

* Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Языковой анализ и синтез включает в себя:

* 1. Анализ предложений на слова;
	2. Слоговой анализ;
	3. Фонематический анализ.

Нарушения языкового анализа и синтеза могут наблюдаться:

1. Вследствие языкового недоразвития ребенка (общее недоразвитие речи, алалия);

2. Языковой анализ и синтез могут быть несформированы как умственное действие.

Предпосылками анализа и синтеза являются сформированные сукцессивные процессы, слухоречевая память, произвольное внимание.

Симптоматика: при нарушении анализа предложений – слитное написание слов, предлогов со словами, разрывы слов; при нарушении слогового анализа и синтеза искажается слоговая структура слов -пропуски, перестановки слогов, добавление слогов. Перестановки слогов свидетельствуют о серьезных нарушениях письма. При нарушении фонематического анализа нарушается звукобуквенная структура. Ошибки проявляются в виде пропусков гласных, пропусках согласных букв при стечениях, перестановки и добавление букв.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза часто сочетается с акустической и артикуляторно-акустической дисграфией. Эта форма дисграфии характерна для детей с общим недоразвитием речи (резко или не резко выраженным), алалией, задержкой психического развития, умственной отсталостью.

* Аграмматическая дисграфия.

 Эта форма дисграфии выделена сравнительно недавно и признается не всеми авторами. Ее появление обусловлено недоразвитием у детей грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. Аграмматизмы на письме необязательно связаны с аграмматизмами в устной речи. Уровень письменной речи требует осознанного анализа морфологической структуры слов и их синтаксических связей. Именно на этом уровне могут проявляться аграмматизмы, как свидетельство недостаточной сформированности грамматических обобщений. На письме это выражается искажением морфологической структуры слов, заменой префиксов, суффиксов, изменением падежных окончаний, нарушением предложных конструкций, изменением падежа местоимений, изменением числа существительных, нарушениями согласований, пропусками служебных слов, неумением конструировать предложение.

 Аграмматическая дисграфия часто наблюдается у детей с общим недоразвитием речи, алалией.

* Оптическая дисграфия.

Не связана напрямую с уровнем языкового развития ребенка. Традиционно считается, что оптическая дисграфия протекает по аналогии с оптическими расстройствами.

Ее появление может быть обусловлено:

* 1. Оптико-гностическими нарушениями (ребенок не узнает графический образ);
	2. Оптико-мнестическими нарушениями (с трудом запоминает графический образ);
	3. Нарушениями пространственных представлений.

Оптическая дисграфия может быть:

* 1. Литеральной (нарушение на уровне отдельных букв);
	2. Вербальной (нарушение на уровне образа слова).

 Симптоматика: не усвоение и не различение графически сходных букв и их смешение (буквы, отличающиеся количеством элементов, пространственным расположением элементов), пропуски элементов (особенно при соединении букв, включающих одинаковые элементы), включение лишних элементов, неправильное расположение элементов, зеркальное написание.

 Систематика нарушений письма у детей по А. Н. Корневу[6].

А.Н.Корнев[6] считает, что систематика дисграфии разработана недостаточно и предлагает свой вариант.

Специфические нарушения письма - дисграфия:

* 1. Дисфонологическая дисграфия;
		+ Паралалическая дисграфия (косноязычие в письме);
		+ Фонематическая дисграфия (плохая дифференциация).
	2. Неречевые дисграфии:
		+ Дисграфия анализа и синтеза;
		+ Диспраксическая дисграфия.

Классификация дисграфических ошибок по А.Н.Корневу[6].

Ошибки, обусловленные несформированностью фонематических процессов и слухового восприятия:

1. Пропуски гласных букв; всят-висят, комнта-комната, урожй-урожай;

2. Пропуски согласных букв: комата-комната, вей-всей;

3. Пропуски слогов и частей слова: стрки-стрелки;

4. Замена гласных: пище-пищу, сесен-сосен, люгкий-легкий;

5. Замена согласных: тва-два, роча-роща, урошай-урожай, боказываед-показывает;

6. Перестановки букв и слогов: онко-окно;

7. Недописывание букв и слогов: чере-через, на ветка-на ветках, диктан-диктант;

8. Наращивание слов лишними буквами и слогами: детити-дети, снег-снег, диктанат-диктант;

9. Искажение слова: мальни-маленький, чайщик-чащи;

10. Слитное написание слов и их произвольное деление: два-два, бойчасов-бой часов, в ся-вся;

11. Неумение определить границы предложения в тексте, слитное написание предложений: Снег покрыл всю землю. Белым ковром. Замерзла речка птицам голодно. – Снег покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно.

12. Нарушение смягчения согласных: болшой-большой, толко-только, умчалис-умчались, мач-мяч.

 Ошибки, обусловленные несформированностью лексико-грамматической стороны речи:

1. Нарушения согласования слов: "с еловый ветки" - с еловой ветки, "появилось трава" - появилась трава, "огромная бабочки" - огромные бабочки.

2. Нарушения управления: "в ветка" - с ветки; "умчались к чащу" - умчались в чащу, "сидит стул" - сидит на стуле.

3. Замена слов по звуковому сходству:

- Замена букв, имеющих дополнительные элементы: и-ц, ш-щ, п-т, х-ж, л-м;

- Зеркальное написание букв: с, э, ю;

- Пропуски, лишние или неправильно расположенные элементы букв.

**1.4 Проблема выявления предрасположенности к дисграфии у учащихся общеобразовательной школы.**

Для современной общеобразовательной школы характерна неуспеваемость многих учащихся по русскому языку[37]**.** Огромная роль отводится раннему выявлению предпосылок дисграфий у дошкольников. Необходимость этого диктуется тем, что весь ход нормального речевого развития ребёнка протекает по строго определённым закономерностям, при которых каждое уже сформировавшееся звено является своего рода базой для полноценного формирования последующего. Поэтому выпадение какого-то одного звена (или отклонение от нормы в его развитии) препятствует нормальному развитию и других, «надстроенных» над ним, звеньев. Необходимо постоянно следить за своевременностью приобретения ребёнком соответствующих речевых и других навыков.

В целях предупреждения специфических ошибок на письме и при чтении необходимо еще с первых дней развивать речь ребенка [38]. Важную роль в развитии речи при речевых нарушениях играют анатомо-физиологические возможности, участвующих в формировании и протекании речевого акта; внешняя среда с которой взаимодействует ребенок; социальное окружение, несущее определенное содержание.

Преодоление того или иного нарушения речи диктуется социальным значением, а возможность коррекции или развития зависит от механизма нарушения, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей. Предупреждение нарушений речи основаны на компенсаторных возможностях человека, и в частности его мозга.

Одним из направлений профилактики нарушений письменной речи является выявление детей, имеющих в анамнезе повреждающие факторы, которые могут обуславливать дисграфию и дислексию. Этиология дисграфии связывается с воздействием биологических и социальных факторов. Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Дисграфия часто обусловлена органическим повреждением зон головного мозга, принимающих участие в процессе письма. Нарушения письма встречается у детей с минимальной мозговой дисфункцией, общим недоразвитием речи, задержкой психомоторного развития, задержкой речевого развития, и.д..

Причины речевых нарушений могут быть связаны с воздействием на развитие ребенка длительных соматических заболеваний, а также некоторых факторов:

- неправильная речь окружающих,

- дефицит речевых контактов,

- двуязычие в семье,

- нерегулярность школьного обучения,

- недостаточное внимание к речевому развитию ребенка со стороны взрослых, которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе чтения и письма.

К мерам ранней профилактики дисграфии и дислексии относится целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, которые необходимы для нормального овладения процессами письма и чтения. Работа с детьми, имеющими речевые нарушения должна быть комплексной.

**Профилактика дисграфии у младших школьников** очень действенна – без своевременной квалифицированной коррекционно -развивающей работы – проблема с дисграфией перерастает в хроническую неуспеваемость[39].

В качестве предпосылок, обуславливающих возникновение дисграфии, выделяют несформированность как речевых, так и неречевых функций.

- Неумение различать близкие по звучанию звуки: твёрдые – от мягких; звонкие – от глухих; свистящие – от шипящих.

- Нарушение грамматического строя речи.

- Нечётко сформированные пространственные представления приводят к появлению у [школьников](http://trudno-deti.ru/reshaem-problemu/ne-xochet-v-shkolu/) оптической формы дисграфии.

Целенаправленное развитие психических функций, необходимых для полноценного овладения письмом и чтением, является основным методом профилактики [40]. Работа включает следующие направления:

1. Развитие мелкой и крупной моторики, графомоторных навыков.

2. Развитие зрительного восприятия, совершенствование зрительно-двигательной координации.

3. Развитие осязания, обоняния, определение различных свойств предметов.

4. Развитие слухового восприятия, формирование умения выделять и различать звуки, развитие умения производить дифференциацию звуков, слогов, слов, словосочетаний, предложений.

5. Развитие восприятия времени и пространства, совершенствование ориентировки в своём теле, в линейном ряду, на листе, формирование умения ориентироваться в последовательности событий.

6. Развитие речевого дыхания.

7. Развитие силы голоса.

8. Развитие артикуляционного аппарата.

9. Развитие импрессивной и экспрессивной речи.

Профилактическая работа по предупреждению нарушения чтения и письма, позволяет полноценно овладеть письменной речью и влияет на успешность ребёнка.

 **Вывод по главе 1.**

1. Письменная речь представляет собой сложную иерархически организованную деятельность, включающую в свой состав два уровня, каждый из которых обеспечивает реализацию системы операций. Для полноценного формирования письма требуется зрелость значительного количества корковых полей и достаточный уровень сформированности базовых функций, составляющих основу овладения письмом.
2. В современных психолого-педагогических исследованиях дисграфия рассматривается как специфическое нарушение процесса овладения письмом. Это нарушение проявляется в виде стойких ошибок, не связанных с трудностями усвоения орфографии.
3. Симптоматика нарушений письма у младших школьников включает в себя несколько групп ошибок: ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия; ошибки, обусловленные несформированностью различных видов языкового анализа и синтеза; аграмматизмы на письме, отражающие дефицит синтаксических и морфологических обобщений; ошибки, обусловленные недоразвитием зрительно-пространственных функций.
4. Проблема профилактики дисграфии становится все более актуальной. Логопедическая работа в этом направлении предполагает раннее выявление детей имеющих факторы риска по возникновению нарушений письменной речи, а также организацию работы по формированию предпосылок письменной речи, включающую в свой состав формирование у детей речевых и неречевых психических функций, составляющих функциональную базу процесса письма.

**Глава 2. Цель, задачи содержания и организации исследования выявления предрасположенности к дисграфии у учащихся общеобразовательной школы.**

**2.1 Цель и задачи исследования.**

 **Цель исследования:** выявление предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным развитием речи общеобразовательной школы.

**Задачи исследования:**

1) изучение литературы по проблеме исследования;

2) подбор методики исследования по выявлению предрасположенности к дисграфии у учащихся общеобразовательной школы;

3) выявление предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным речевым развитием;

4) разработка методических рекомендаций по выявлению предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным речевым развитием.

**2.2 Методики констатирующего эксперимента.**

1.Списывания текста с доски.

 Название: «Утро».

 Материал: текст.

 Процедура: списать, расставить знаки препинания, обозначить начало нового предложения.

Текст на доске:

утром взошло солнце цветы повернули к нему свои головки как блестит роса на траве скоро росинки пропадут с листочков куда они денутся

Текст для проверки.

Утром взошло солнце. Цветы повернули к нему свои головки. Как блестит роса на траве! Скоро росинки пропадут с листочков. Куда они денутся?[3]

2. Списывание печатного текста индивидуально.

 Название: Букет.

 Материал: текст.

 Процедура: текст положить перед ребенком в печатном виде, он

должен списать.

Текст:

 Алеша с сестрой купили букет мимоз. Они весело вбежали в дом. Чудный запах лился от цветов. Вот пушистый букет на столе. Малышка Аннушка сунула нос в букет. С щеки упала пыльца. Как хороши были мимозы! Это цветы для мамы [34].

3. Слуховой диктант.

 Название: Осень.

 Материал: текст.

 Процедура: Учитель читает текст с интонацией, дети пишут текст, расставляют знаки препинания, обозначают начало нового предложения.

Текст:

Пришла осень. Часто идут дожди. Стало холодно. Дуют сильные ветры. Белка делает запасы грибов. Птицы улетают на юг. Удачного вам полета![34]

Количественная обработка результатов исследования включала подсчет количества ошибок в каждом виде письменных работ. Подсчет орфографических и специфических ошибок производился отдельно. Специфические ошибки соотносились с формами дисграфии, для симптоматики которых они характерны.

Шкала, характеризующая степень выраженности предрасположенности к дисграфии:

0-3 специфические ошибки – отсутствие предпосылок к дисграфии;

4-7 специфических ошибки – легкая степень выраженности предрасположенности к дисграфии;

8-11 специфических ошибок – средняя степень выраженности предрасположенности к дисграфии;

12 и более специфических ошибок – выраженная степень предрасположенности к дисграфии.

Для оценки достоверности изменений количественных показателей, полученных при первичном и повторном исследовании письменной речи школьников, нами использовался непараметрический критерий Вилкоксона.

# 2.3 Организация исследования.

В исследовании принимали участие 20 детей с нормальным речевым развитием, обучающиеся в 1 классе общеобразовательной школы. Исследование проводилось в 2 этапа. На первом этапе проводилось исследование сформированности письма у 20 учащихся 1 классов, на основании чего определялась предрасположенность к дисграфии. Второй этап исследования проводился через год, в нем принимали участие те же дети, обучающиеся во 2 классе.

Длительность эксперимента не превышала 30 минут. При проведении письменных упражнений предлагались физминутки в виде пальчиковой гимнастики и упражнения для развития общей моторики.

 Все дети, принимающие участие в экспериментальном исследовании в целом по физиологическим данным здоровы.

**Глава 3. Исследование выявления предрасположенности к дисграфии у младших школьников с нормальным разви****тием.**

**3.1 Состояние письма у учащихся первых классов общеобразовательной школы.**

Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблицах 1, 2,3.

**Таблица 1**

**Распределение ошибок различных типов при списывании с печатного текста у учащихся 1 класса.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Специфические ошибки | Орфографические ошибки |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Итого |
| 1 | А. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| 2 | А. | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 |
| 3 | М. | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 4 | И. | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 | 6 | 0 |
| 5 | К. | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 6 | Е. | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6 | 0 |
| 7 | И. | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 4 | 1 |
| 8 | А. | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 6 | 0 |
| 9 | А. | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 2 |
| 10 | А. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 11 | А. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | А. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | С. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 14 | Л. | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| 15 | П. | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 |
| 16 | В. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 17 | М. | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 4 | 0 |
| 18 | И. | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 | 1 |
| 19 | К. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 20 | Р. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
|  | Общее количество ошибок | 0 | 8 | 28 | 7 | 11 | 54 | 9 |

*Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.*

Исследование списывания с печатного текста показало, что учащиеся 1 классов допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 1, в работах детей зафиксировано 54 специфические ошибки. Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (28). Так, в письменных работах первоклассников отмечалось отсутствие или неверное обозначение обозначения границ предложения (... вбежали в дом. Чудный... - "вбежали в дом Чудный", ...пыльца. Как... - "пыльц Как", ...букет на столе. Малышка... - "букет. на столе. Малышка"); слитное написание слов (с щеки - "сщеки", запах от - "запахот", вот пушистый - "вотпушистый", хороши были - "хорошибыли"); пропуски букв (пыльца - "пыльц", купили - "купли", были - "бли"); раздельное написание слова (вбежали - "в бежали"), персеверации (вбежали - "вбукели, от цветов - "от цветовв", Аннушка сунула - "Аннушка сунушка").

Примерно в 2 раза реже в списывании с печатного текста отмечались оптические ошибки (11). Они были представлены пропусками элемента буквы (на - "но", пушистый - "пушıстый", с щеки - "с цеки", мимоз - "милоз"); зеркальным написанием букв (Чудный - "Уудный"); смешениями оптически сходных букв (пушистый - "тушистый", мамы - "мами", букет - "бикет", пыльца - "пыльиа"); написанием лишнего элемента буквы (мимоз - "мишоз").

Ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, и аграмматизмы, были представлены примерно одинаково (8 и 7, соответственно). В письменных работах учащихся зафиксированы нарушения обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака (пыльца - "пылца", денутся - "денутсья"); смешения букв, обозначающих звонкие и глухие звуки (букет - "пукет", вбежали - "впежали"); смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки (вбежали - "вбезали").

Аграмматизмы на письме проявлялись в виде пропусков слов и частей предложения (...мимоз. Они весело вбежали... - "мимоз вбежали", Чудный запах лился от цветов. - "Чудны запах от цветов.", ...нос в букет... - "нос букет", ...букет на столе. - "букет."); нарушений согласования слов (Как хороши были... - "Как хорошо были", ...с сестрой купили... - "с сестра купили").

Количество орфографических ошибок при списывании с печатного текста оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 9 ошибок (Аннушка - "Анушка", "анушка", запах - "запох", с щеки - "с щёки").

Исследование списывания текста с доски показало, что учащиеся 1 классов допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 2, в работах детей зафиксировано 85 специфических ошибок. Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (61). В работах детей отмечалось слитное написание слов (блестит роса - "блеститроса", на траве - "натрове", к нему свои - "к немусвои"), перестановка и добавление букв (росинки - "росники", взошло - "возошло", повернули - "повернулись"), раздельное написание слова (на траве - "на т раве"), персеверации (...пропадут с листочков - "пропадут с травеков", на траве - "на травве", Цветы повернули к нему свои головки. - "Цветы повернулись к нему свои цветы."), пропуск буквы (солнце - "сонце", блестит - "бестит", роса - "раа", росинки - "росини") и отсутствие обозначения границ предложения или неверное обозначение (...с листочков. Куда... - "с листочков! Куда", Как блестит роса на траве! Скоро... - "Коп блестит роса. На трове! скоро", ...к нему свои головки. Как... - "к нему свои. головки Головки как", ...пропадут с листочков. Куда... - "пропадут! с листочков куда").

Примерно в 4 раза реже отмечались аграмматизмы разных типов (16), которые были представлены в виде пропуска членов предложения, нарушения последовательности членов предложения (...росинки пропадут с листочков. - "росинки пропадут.", Утром взошло солнце. - "Взошло утром солнце.", ...головки. Как блестит роса на траве! Скоро... - "головки. росинки"), неправильном написании частей слов (приставок, суффиксов, падежных окончаний) (пропадут - "прападут", с листочков - "с листков", "листочкав", роса - "росо").

Таблица 2

**Распределение ошибок различных типов при списывании с доски у учащихся 1 класса.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Специфические ошибки | Орфографические ошибки |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Итого |
| 1 | А. | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 | 2 |
| 2 | А. | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0 |
| 3 | М. | 0 | 0 | 4 | 0 | 2 | 6 | 2 |
| 4 | И. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 5 | К. | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 | 1 |
| 6 | Е. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | И. | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 8 | А. | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| 9 | А. | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 6 | 0 |
| 10 | А. | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 | 1 |
| 11 | А. | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| 12 | А. | 0 | 0 | 5 | 1 | 1 | 7 | 1 |
| 13 | С. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 14 | Л. | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 | 6 | 0 |
| 15 | П. | 0 | 0 | 6 | 2 | 0 | 8 | 1 |
| 16 | В. | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| 17 | М. | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 2 |
| 18 | И. | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 6 | 0 |
| 19 | К. | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0 |
| 20 | Р. | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 | 1 |
|  | Общее количество ошибок | 0 | 1 | 61 | 16 | 7 | 85 | 13 |

*Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.*

Так же отмечались оптические ошибки (7) и ошибки, обусловленные недостаточным развитием фонемного распознавания (1). Эти ошибки представлены в виде пропуска элемента буквы (куда - "кудо", как - "кок", "коп") и замен и смешения оптически сходных букв (пропадут - "пропаддт", "пропадит"),а так же в написании лишнего элемента буквы (утром - "утрош"), нарушении обозначения мягкости согласных с помощью ь (мягкий знак) или гласных второго ряда я, е, ё, и, ю (денутся - "денутсья", блестит - "блесьтит").

Количество орфографических ошибок составило 13 ошибок (трава - "трова", роса - "раса", блестит - "блистит", пропадут - "проподут").

Таблица 3

**Распределение ошибок различных типов при написании диктанта у учащихся 1 класса.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Специфические ошибки | Орфографические ошибки |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Итого |
| 1 | А. | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | 0 |
| 2 | А. | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| 3 | М. | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 5 | 2 |
| 4 | И. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 5 | К. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 6 | Е. | 0 | 2 | 5 | 1 | 2 | 10 | 2 |
| 7 | И. | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 8 | А. | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 1 |
|  т9 | А. | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 6 | 0 |
| 10 | А. | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 | 1 |
| 11 | А. | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| 12 | А. | 0 | 0 | 5 | 1 | 1 | 7 | 1 |
| 13 | С. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 14 | Л. | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 | 6 | 0 |
| 15 | П. | 0 | 0 | 6 | 2 | 0 | 8 | 1 |
| 16 | В. | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 17 | М. | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 2 |
| 18 | И. | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 6 | 0 |
| 19 | К. | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0 |
| 20 | Р. | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 | 1 |
|  | Общее количество ошибок | 0 | 7 | 59 | 18 | 6 | 90 | 13 |

*Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.*

 При написании диктанта учащиеся 1 классов допускают в этом виде письменной работы следующие специфические и орфографические ошибки. Как видно из таблицы 3, в работах детей зафиксировано 90 специфических ошибок. Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее распространенными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (59). Эти ошибки представлены в виде отсутствия обозначения границ предложения или неверное обозначение (...вам полета! - "вам полета.", Удачного вам полета! - "Чдачнава полета. вам"), персевераций (удачного - "уудачного"), пропуска буквы или слога (пришла - "пршла", холодно - "хород", улетают - "улитют", птицы - "птцы"), слитного написания слов (часто идут - "частаидут", стало холодно - "сталохолодно").

Реже отмечались аграмматизмы разных типов (18) в виде неправильного написания частей слов (приставок, суффиксов, падежных окончаний) (полета - "полет", удачного - "чдачнава", "удачнава") и нарушения последовательности членов предложения (Удачного вам полета! - "Чдачнава полета. вам").

 Недостаточное развитие фонемного распознавания и оптические были представлены в соотношении 7 и 6, соответственно. Эти ошибки проявлялись в нарушении обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда и, е, ё, ю, и (сильные - "слные", "силиные", "силные"), заменах и смешениях букв, обозначающих лабиализованные гласные звуки (полета - "полота"), заменах и смешениях букв, обозначающих сонорные звуки (холодно - "хород"), написании лишнего элемента (улетают - "улитают", ветры - "витры"), пропуска элемента буквы (сильные - "сıные") и зеркальной обращенности букв (Удачного - "Чдачнава").

Количество орфографических ошибок оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 13 ошибок (стало - "стала", часто - "часта", полета - "палета").

Анализ индивидуальных данных позволили разделить детей на подгруппы по степени выраженности предрасположенности к дисграфии. В качестве критерия выбран показатель суммарного количества ошибок специфического характера в письменных работах детей (см. таблицу 4).

Отсутствие предрасположенности к дисграфии было выявлено у 1 учащегося 1 класса, допустившего в письменных работах 3 специфические ошибки (см. гист. 1). Проявившиеся на письме в виде пропуска слов и целого предложения.

**Таблица 4**

**Суммарное количество специфических ошибок в письменных работах учащихся 1 класса.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Кол-во ошибок | Имя ребенка | Кол-во ошибок |
| А. | 12 | А. | 8 |
| А. | 8 | А. | 14 |
| М. | 14 | С. | 3 |
| И. | 8 | Л. | 14 |
| К. | 7 | П. | 20 |
| Е. | 16 | В. | 9 |
| И. | 10 | М. | 14 |
| А. | 14 | И. | 16 |
| А. | 15 | К. | 7 |
| А. | 11 | Р. | 9 |

Легкая степень выраженности предрасположенности к дисграфии отмечена у 2 учеников, в работах которых выявлено по 7 специфических ошибок, в виде пропуска предложений, неправильного обозначения границ предложения, нарушения обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака, слитного написания слов, пропуска элемента буквы, нарушения согласования слов в предложении, зеркального написания букв.

У 7 первоклассников наблюдается средняя степень выраженности предрасположенности к дисграфии. В работах этих учащихся выявлено от 8 до 11 специфических ошибок, таких как нарушение обозначения мягкости согласных с помощью гласных второго ряда, замена и смешение букв, обозначающих звонкие и глухие звуки, аффрикаты и их компоненты, нарушение обозначения границ предложения и неверное обозначение, слитное написание слов, пропуск слов, пропуск букв в слове, нарушение согласования слов в предложении, трудности конструирования сложных предложений.

У половины обследованных детей (10 человек) выявлена выраженная степень предрасположенности к дисграфии. В письменных работах детей этой подгруппы зафиксировано от 12 до 20 специфических ошибок. Наиболее представленными были такие ошибки, как замена и смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, сонорные, аффрикаты и их компоненты, пропуск элемента буквы, неправильное написание частей слов, нарушение обозначения границ предложения, пропуск членов предложения, пропуск букв, перестановка букв, нарушение обозначения мягкости согласных с помощью гласных второго ряда е, ё, и, ю, я, персеверации, слитное написание слов, добавление букв.



**Гистограмма 1**

**Степень выраженности предрасположенности к дисграфии у учащихся 1 классов.**

Сопоставление степени успешности выполнения детьми письменных заданий показало, что наименьшее количество ошибок первоклассники допустили при списывании с печатного текста. Списывание с рукописного текста и написание диктанта оказалось одинаково сложным для учащихся первого класса. Во всех видах письменных работ наиболее представленными оказались ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза (28 - при списывании с печатного текста, 61 – при списывании с рукописного текста и 59 – при написании диктанта). Ошибки остальных типов встречались существенно реже.

**3.2 Результаты повторного обследования состояния письма у учащихся общеобразовательной школы.**

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблицах 5,6,7.

 Таблица 5

**Распределение ошибок различных типов при списывании с печатного текста у учащихся 2 класса.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Специфические ошибки | Орфографические ошибки |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Итого |
| 1 | А. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | А. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | М. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 4 | И. | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| 5 | К. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | Е. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | И. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 8 | А. | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 5 | 1 |
| 9 | А. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 10 | А. | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 | 0 |
| 11 | А. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | А. | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 |
| 13 | С. | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| 14 | Л. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 15 | П. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16 | В. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 17 | М. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18 | И. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19 | К. | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 |
| 20 | Р. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
|  | Общее количество ошибок | 0 | 2 | 13 | 5 | 4 | 24 | 4 |

*Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.*

Исследование списывания с печатного текста показало, что учащиеся 2 классов допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 5, в работах детей зафиксировано 24 специфические ошибки. Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (13). Ошибки на письме проявлялись в виде слитного написания слов (в дом - "вдом"), персевераций (в букет - "в букетет", лился - "лисися"), раздельного написания слова (вбежали - "в бежали"), пропуска буквы или слога (упала - "упал", чудный - "чудеый", Алеша - "Аеша", лился - "лиаая"), добавления букв или слогов (чудный - "чудесный"), отсутствия обозначения границ предложения или неверное обозначение (... купили букет мимоз. - "купила букет. Мимоз.", ...для мамы. - "для мамы").

Реже отмечались аграмматизмы разных типов (5) и оптические ошибки (4).

Ошибки проявлялись в неправильном написании частей слов (приставок, суффиксов, падежных окончаний) (...с сестрой купили букет.. - "с сестрай купила букет", пушистый букет - "пушистай букет"), нарушении предложно - падежных конструкций (Алеша с сестрой - "Алеша с сестрай") и согласования слов (Как хороши были мимозы! - "Как хорошо были мимозы!"), а так же в заменах и смешениях оптически сходных букв (купили - "кутили"), пропусках элемента буквы (малышка - "мальшка", мимозы - "милозы") и написании лишнего элемента буквы (с щеки - "с ıщеки").

Ошибки, обусловленные недостаточным развитием фонемного распознавания (2) были представлены нарушением обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда я, е, ё, ю, и (с щеки - "с щыки", малышка - "малишка").

Количество орфографических ошибок оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 4 ошибки (Чудный - "чу-дный" (перенос слова), мимозы - "мимазы", Аннушка - "Анушка").

Исследование списывания с доски показало, что учащиеся 2 классов допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 6, в работах детей зафиксировано 63 специфические ошибки.

Таблица 6

**Распределение ошибок различных типов при списывании с доски у учащихся 2 класса.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Специфические ошибки | Орфографические ошибки |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Итого |
| 1 | А. | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 4 | 4 |
| 2 | А. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 3 | М. | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 4 | 2 |
| 4 | И. | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 4 | 0 |
| 5 | К. | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 5 | 3 |
| 6 | Е. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 7 | И. | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 6 | 3 |
| 8 | А. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 9 | А. | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 |
| 10 | А. | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 |
| 11 | А. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 12 | А. | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 | 5 |
| 13 | С. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 14 | Л. | 0 | 0 | 5 | 2 | 1 | 8 | 3 |
| 15 | П. | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 |
| 16 | В. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 17 | М. | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| 18 | И. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 19 | К. | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| 20 | Р. | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 |
|  | Общее количество ошибок | 0 | 3 | 38 | 13 | 9 | 63 | 37 |

 *Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.*

Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (38). Эти ошибки представлены в отсутствии обозначения границ предложения или неверное обозначение (...на траве! Скоро... - "на трове скоро", ...денутся? - "денутся.", Как блестит роса на траве! Скоро... - "Как блестит! росо на траве! скоро"), слитном написании слов (пропадут с листочков - "проподутслисточков", "пропадетслисточков", к нему свои - "к немусвои", "кнему", "книму"), пропусках буквы или слога (взошло - "зашло", "зошло", блестит - "блести"), добавлении букв (пропадут - "пробподут", свои - "своеи", блестит - "белестит", солнце - "солндце") и перестановке букв (росинки - "росники").

Примерно в 2 раза реже отмечались аграмматизмы разных типов (13) и проявлялись на письме в виде нарушения согласования слов (...роса на траве! - "росо на траве!", ...росинки пропадут - "росинки пропадёт", "росинке прападут", ...свои головки. - "свои головке"), пропуска членов предложения (...свои головки. - "свои.", ...к нему свои головки. - "к нему головки.", Как блестит роса на траве! - "Как блестит трава!"), нарушения употребления предложно - падежных конструкций (... пропадут с листочков. - "пропадут с листочками", "пропадут с листочкам", "с листочкав", "пропадут с листочка"), неправильном написании приставок (пропадут - "прападут").

Реже отмечались оптические ошибки и ошибки, обусловленные недостаточным развитием фонемного распознавания (9 и 3 соответственно). Эти ошибки представлены в виде замен и смешения оптически сходных букв (повернули - "повернили", утром - "упром"), пропуска элемента буквы (цветы - "цветь", куда - "кудо"), написания лишнего элемента буквы (утром - "утрош", взошло - "взошıло", росинки - "росинıки"), нарушения обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда я, е, ё, ю, и (блестит - "блесьтит"), замен и смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты (денутся - "денуца"), замен и смешения букв, обозначающих сонорные звуки (головки - "горовки").

Количество орфографических ошибок оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 37 ошибок: головки - "галовки", к нему - "книму".

При написании диктанта, учащиеся 2 классов допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 7, в работах детей зафиксировано 43 специфические ошибки.

 Таблица 7

**Распределение ошибок различных типов при написании диктанта у учащихся 2 класса.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Специфические ошибки | Орфографические ошибки |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Итого |
| 1 | А. | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| 2 | А. | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 |
| 3 | М. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 4 | И. | 0 | 0 | 2 | 0  | 0 | 2 | 0 |
| 5 | К. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 6 | Е. | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| 7 | И. | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 |
| 8 | А. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
|  9 | А. | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 |
| 10 | А. | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 |
| 11 | А. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 12 | А. | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 5 |
| 13 | С. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 14 | Л. | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 3 |
| 15 | П. | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 16 | В. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 17 | М. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 18 | И. | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 19 | К. | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 |
| 20 | Р. | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 |
|  | Общее количество ошибок | 0 | 3 | 32 | 5 | 3 | 43 | 29 |

 *Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.*

Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (32). На письме отмечаются пропуски букв (часто - "чсто", птицы - "птецы", полёта - "плёта"), отсутствие обозначения границ предложения или неверное обозначение (...ветры. Белка... - "ветры. белка", ...грибов. Птицы... - "грибов. птецы", Удачного вам полета! - "Удачного полета вам.", Пришла осень. - "Пришла Осень", ...полета! - "полета."), слитное написание слов (Дуют сильные ветры. - "Дуют сильныеветры.", Белка делает... - "Белкаделает").

Реже отмечались аграмматизмы (5) в виде нарушения последовательности членов предложения (Удачного вам полета! - "Удачного полета вам.").

Ошибки, обусловленные недостаточным развитием фонемного распознавания и оптические представлены одинаково (3 и 3 соответственно). Так, они проявлялись в виде замен и смешения букв, обозначающих звонкие и глухие звуки (запасы - "сапасы"), нарушения обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда я, е, ё, и, ю (часто - "чясто", птицы - "птици"), написания лишнего элемента (вам - "ваш").

Количество орфографических ошибок оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 29 ошибок : дожди - "дажди", делает - "делоет", улетают - "улитают".

Сопоставление степени успешности выполнения детьми письменных заданий показало, что наименьшее количество ошибок второклассники допустили при списывании с печатного текста. Списывание с рукописного текста и написание диктанта оказалось одинаково сложным для учащихся второго класса. Во всех видах письменных работ наиболее представленными оказались ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза (13 - при списывании с печатного текста, 38 – при списывании с рукописного текста и 32 – при написании диктанта). Ошибки остальных типов встречались существенно реже.

Анализ индивидуальных данных позволили разделить детей на подгруппы по степени выраженности предрасположенности к дисграфии. В качестве критерия выбран показатель суммарного количества ошибок специфического характера в письменных работах детей (см. таблицу 8).

Отсутствие предрасположенности к дисграфии было выявлено у 2 учащихся 2 класса, допустивших в письменных работах от 0 до 3 специфических ошибок, в виде пропуска буквы, пропуска слов в предложении, добавления букв (см. гист. 2).

**Таблица 8**

**Суммарное количество специфических ошибок в письменных работах учащихся 2 класса**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Кол-во ошибок | Имя ребенка | Кол-во ошибок |
| А. | 6 | А. | 0 |
| А. | 4 | А. | 12 |
| М. | 5 | С. | 7 |
| И. | 8 | Л. | 14 |
| К. | 7 | П. | 5 |
| Е. | 5 | В. | 3 |
| И. | 8 | М. | 5 |
| А. | 8 | И. | 4 |
| А. | 7 | К. | 6 |
| А. | 11 | Р. | 5 |

Легкая степень выраженности предрасположенности к дисграфии отмечена у 12 учеников, в работах которых выявлено от 4 до 7 специфических ошибок, проявляющихся на письме в пропуске букв в слове, искажении графического образа букв, пропуске элемента буквы, неверном обозначении границ предложения, написании лишнего элемента буквы.

**Гистограмма 2**

**Степень выраженности предрасположенности к дисграфии у учащихся 2 классов.**

У 4 второклассников наблюдается средняя степень выраженности предрасположенности к дисграфии. В работах этих учащихся выявлено от 8 до 11 специфических ошибок, таких как нарушение обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака, замены и смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты, звонкие и глухие звуки, нарушение обозначения границ предложения, добавление букв, графическое искажение образа буквы, нарушение согласования слов в предложении, написание лишнего элемента буквы, персеверация, пропуск букв.

У 2 обследованных детей выявлена выраженная степень предрасположенности к дисграфии. В письменных работах детей этой подгруппы зафиксировано от 12 до 14 специфических ошибок, в виде пропуска элемента буквы, нарушения употребления предложно-падежных конструкций, замен и смешения оптически сходных букв, нарушения обозначения границ предложения, нарушения согласования слов в предложении, слитного написания слов, добавления букв, неправильного написания частей слов, искажения графического образа буквы, написания лишнего элемента букв.

**3.3.Сравнительный анализ особенностей письма учащихся на первом и втором году обучения в общеобразовательной школе.**

Сопоставление данных, полученных при исследовании особенностей списывания с печатного текста у учащихся общеобразовательной школы на первом и втором году обучения позволило выявить существенную положительную динамику в становлении навыка письма (см. табл. 9). Как видно из таблицы 9, количество специфических ошибок на втором году обучения сократилось более чем в два раза (54 в первом классе и 24 во втором классе, различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона). В работах учащихся и на первом, и на втором году обучения преобладают ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Однако, их количество в письменных работах второклассников сократилось с 28 до 13. Столь же существенные изменения отмечаются для ошибок, обусловленных нарушениями фонемного распознавания (8 в первом классе и 2 во втором классе), и для ошибок, обусловленных несформированностью зрительного восприятия и пространственных представлений (11 в первом классе и 4 во втором классе). Количество аграмматизмов в письменных работах учащихся 2 класса уменьшилось незначительно.

Таблица 9

**Состояние списывания с печатного текста у учащихся первого и второго класса массовой общеобразовательной школы.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Специфические ошибки | Орфографические ошибки |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Итого\* |
| 1 этап | 0 | 8 | 28 | 7 | 11 | 54 | 9 |
| 2 этап | 0 | 2 | 13 | 5 | 4 | 24 | 4 |

*Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений. Различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона.*

Сопоставление данных, полученных при исследовании особенностей списывания текста с доски у учащихся общеобразовательной школы на первом и втором году обучения позволило выявить существенную положительную динамику в становлении навыка письма (см. табл. 10). Как видно из таблицы 10, количество специфических ошибок на втором году обучения сократилось (85 в первом классе и 63 во втором классе). В работах учащихся и на первом, и на втором году обучения преобладают ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Однако, их количество в письменных работах второклассников сократилось примерно в два раза с 61 до 38 (различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона). Не существенные изменения отмечаются для ошибок, обусловленных несформированностью зрительного восприятия и пространственных представлений (7 в первом классе и 9 во втором классе), а так же для ошибок, обусловленных нарушениями фонемного распознавания (1 в первом классе и 3 во втором классе). Количество аграматизмов в письменных работах учащихся 2 класса уменьшилось незначительно. Количество орфографических ошибок в письменных работах учащихся выросло на втором году обучения с 13 до 37 (различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона).

Таблица 10

**Состояние списывания текста с доски у учащихся первого и второго класса массовой общеобразовательной школы.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Специфические ошибки | Орфографические ошибки\* |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Итого |
| 1 этап | 0 | 1 | 61 | 16 | 7 | 85 | 13 |
| 2 этап | 0 | 3 | 38 | 13 | 9 | 63 | 37 |

*Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.*

*\* - различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона.*

Сопоставление данных, полученных при исследовании особенностей написания диктанта у учащихся общеобразовательной школы на первом и втором году обучения позволило выявить существенную положительную динамику в становлении навыка письма (см. табл. 11). Как видно из таблицы 11, количество специфических ошибок на втором году обучения сократилось более чем в два раза (90 в первом классе и 43 во втором классе, различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона). В работах учащихся и на первом, и на втором году обучения преобладают ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Однако, их количество в письменных работах второклассников сократилось с 59 до 32 (различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона). Столь же существенные изменения отмечаются и для ошибок, обусловленных нарушениями фонемного распознавания (7 в первом классе и 3 во втором классе), и для ошибок, обусловленных несформированностью зрительного восприятия и пространственных представлений (6 в первом классе и 3 во втором классе). Значительно уменьшилось количество аграмматизмов в письменных работах учащихся (18 в первом классе и 5 во втором классе, различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона). Противоположная тенденция характерна для орфографических ошибок – их количество на втором году обучения возросло с 13 до 29 (различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона).

Таблица 11

**Состояние письма под диктовку у учащихся первого и второго класса массовой общеобразовательной школы.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Специфические ошибки | Орфографические ошибки\* |
| 1 | 2 | 3\* | 4\* | 5 | Итого\* |
| 1 этап | 0 | 7 | 59 | 18 | 6 | 90 | 13 |
| 2 этап | 0 | 3 | 32 | 5 | 3 | 43 | 29 |

*Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.*

*\* - различия достоверны при р≤0,05 по критерию Вилкоксона*

Анализ распределения детей по подгруппам по степени выраженности предрасположенности к дисграфии также демонстрирует существенные изменения в состоянии письменной речи учащихся (см. табл.13, гист.3).

Таблица 12

**Количественное распределение ошибок различных типов у учащихся 1 и 2 классов общеобразовательной школы.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тип ошибки | 1 класс | 2 класс |
| 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза |
| Нарушение обозначения границ предложения | 11 | 37 | 6 | 2 | 22 | 6 |
| Слитное написание слов | 7 | 7 | 2 | 1 | 5 | 2 |
| Раздельное написание частей слова | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Пропуски букв | 5 | 7 | 3 | 2 | 4 | 4 |
| Вставки букв | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Перестановки букв | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Пропуски слогов | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Добавление слогов | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Персеверации | 4 | 4 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| Ошибки, на фоне нарушения фонемного распознавания |
| Нарушение обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда я, е, ё, ю, и | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| Замены и смешения букв, обозначающих звонкие и глухие звуки | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Замены и смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Замены и смешения букв, обозначающих сонорные звуки | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Замены и смешения букв, обозначающих лабиализованные гласные звуки | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Замены и смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Морфологические и синтаксические аграмматизмы |
| Пропуски членов предложения | 4 | 5 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Нарушение согласования слов | 3 | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 |
| Неправильное написание частей слов (приставок, суффиксов, падежных окончаний) | 0 | 10 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Нарушение последовательности членов предложения | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Нарушение употребления предложно-падежных конструкций | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 |
| Ошибки, обусловленные недостаточностью зрительного гнозиса, мнезиса, оптико – пространственных представлений |
| Пропуск элемента буквы | 5 | 4 | 1 | 2 | 2 | 0 |
| Зеркальная обращенность букв | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Замены и смешения оптически сходных букв | 4 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| Написание лишнего элемента буквы | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 |

*Примечание: 1 – списывание с печатного текста, 2 - списывание с рукописного теста, 3 - диктант*

На втором году обучения возрастает количество детей, у которых зафиксировано отсутствие предрасположенности к дисграфии. Такие показатели были характерны для 1 учащегося 1 класса и 2 учащихся второго класса, допустивших в письменных работах от 0 до 3 специфических ошибок, проявившихся на письме в виде пропуска буквы, пропуска слов и целого предложения.

**Таблица 13**

**Суммарное количество ошибок в письменных работах учащихся на первом и втором году обучения.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Кол-во ошибок | Имя ребенка | Кол-во ошибок |
| 1 кл | 2 кл | 1 кл | 2 кл |
| А. | 12 | 6 | А. | 8 | 0 |
| А. | 8 | 4 | А. | 14 | 12 |
| М. | 14 | 5 | С. | 3 | 7 |
| И. | 8 | 8 | Л. | 14 | 14 |
| К. | 7 | 7 | П. | 20 | 5 |
| Е. | 16 | 5 | В. | 9 | 3 |
| И. | 10 | 8 | М. | 14 | 5 |
| А. | 14 | 8 | И. | 16 | 4 |
| А. | 15 | 7 | К. | 7 | 6 |
| А. | 11 | 11 | Р. | 9 | 5 |

Количество детей с легкой степенью выраженности предрасположенности к дисграфии также существенно возрастает ко 2 классу. Если на первом году обучения данная степень отмечалась лишь у 2 учеников 1 класса, то во 2 классе она выявлена у 12 учеников, в работах которых выявлено от 4 до 7 специфических ошибок. Ошибки проявлялись в виде пропуска предложений, неправильного обозначения границ предложения, нарушения обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака, слитного написания слов, пропуска элемента буквы, нарушения согласования слов в предложении, зеркального написания букв.

Средняя степень выраженности предрасположенности к дисграфии была зафиксирована у 7 первоклассников и только у 4 второклассников. В работах этих учащихся выявлено от 8 до 11 специфических ошибок, таких как нарушение обозначения мягкости согласных с помощью гласных второго ряда и, е, ё, я, ю, замена и смешение букв, обозначающих звонкие и глухие звуки, аффрикаты и их компоненты, нарушение обозначения границ предложения и неверное обозначение, слитное написание слов, пропуск слов, пропуск букв в слове, нарушение согласования слов в предложении, трудности конструирования сложных предложений.

**Гистограмма 3**

**Степень выраженности предрасположенности к дисграфии у учащихся первого и второго года обучения.**

Количество детей с выраженной степенью предрасположенности к дисграфии снизилось с 10 человек (в 1 классе) до 2 детей (во 2 классе). В письменных работах детей этой подгруппы зафиксировано от 12 до 20 специфических ошибок. Наиболее представленными были такие ошибки, как замена и смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, сонорные, аффрикаты и их компоненты, пропуск элемента буквы, неправильное написание частей слов, нарушение обозначения границ предложения, пропуск членов предложения, пропуск букв, перестановка букв, нарушение обозначения мягкости согласных с помощью гласных второго ряда е, ё, и, ю, я, персеверации, слитное написание слов, добавление букв, искажение графического образа буквы, написание лишнего элемента букв.

Таким образом, анализ групповых и индивидуальных данных демонстрирует снижение количества специфических ошибок в письменных работах учащихся. Однако, анализ индивидуальных изменений количества специфических ошибок при письме позволяет говорить о наличии разных типов динамики этого показателя у учащихся (см. табл. 13). Как видно из таблицы, у 12 учащихся на втором году обучения в школе количество ошибок существенно снизилось, вплоть до полного их исчезновения (в 1 случае). У 7 учеников количество специфических ошибок в письменных работах осталось неизменным. У 1 учащегося на втором году обучения количество ошибок возрастает.

**Таблица 14**

**Динамика степени выраженности предрасположенности к дисграфии у учащихся на первом и втором году обучения.**

|  |  |
| --- | --- |
| Имя ребенка | Степень предрасположенности к дисграфии |
| 1 год обучения | 2 год обучения |
| Подгруппа детей с положительной динамикой |
| А. | выраженная | легкая |
| А. | средняя | легкая |
| М. | выраженная | легкая |
| Е. | выраженная | легкая |
| А. | выраженная | средняя |
| А. | выраженная | легкая |
| А. | средняя | отсутствует |
| П. | выраженная | легкая |
| В. | средняя | отсутствует |
| М. | выраженная | легкая |
| И. | выраженная | легкая |
| Р. | средняя | легкая |
| Подгруппа детей со стабильными показателями |
| И. | средняя | средняя |
| К. | легкая | легкая |
| И. | средняя | средняя |
| А. | средняя | средняя |
| А. | выраженная | выраженная |
| Л. | выраженная | выраженная |
| К. | легкая | легкая |
| Подгруппа детей с отрицательной динамикой |
| С. | отсутствует | легкая |

При этом не выявляется зависимость между степенью выраженности предрасположенности к дисграфии на первом году обучения и динамикой количества ошибок ко второму году обучения детей.

Как видно из таблицы 14, у детей, имевших в 1 классе выраженную и среднюю степень предрасположенности к дисграфии, ко второму классу отмечается как положительная динамика в виде уменьшения количества специфических ошибок, так и отсутствие изменения суммарного количества ошибок. При легкой степени предрасположенности к дисграфии, выявленной в 1 классе, отмечен только один тип динамики – отсутствие изменения количества специфических ошибок. И у 1 ребенка, не имевшего предрасположенности к дисграфии на момент первого обследования, на втором году обучения выявляется легкая степень нарушений письма.

**Вывод по главе 3.**

1. Исследование письменной речи учащихся первых классов показало, что у всех обследованных детей выявляются трудности овладения письмом различной степени выраженности, что находило отражение в специфических ошибках письма. При этом у половины учащихся первого класса (10 человек) выявлена выраженная степень предрасположенности к дисграфии, у 7 школьников отмечена средняя степень выраженности предрасположенности к дисграфии, у 2 – легкая и только у одного первоклассника предрасположенность к дисграфии отсутствовала.
2. Сопоставление степени успешности выполнения детьми письменных заданий показало, что наименьшее количество ошибок первоклассники и второклассники допустили при списывании с печатного текста. Списывание с рукописного текста и написание диктанта оказалось одинаково сложным для учащихся первого класса. Во всех видах письменных работ наиболее представленными оказались ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Ошибки остальных типов встречались существенно реже.
3. Сопоставление особенностей выполнения письменных работ детьми на первом и втором году обучения показало существенное снижение количества специфических ошибок, что отражает постепенное преодоление трудностей овладения письмом. При этом отмечается сокращение количества ошибок разных типов, наиболее существенные изменения характерны для ошибок, обусловленных нарушениями языкового анализа и синтеза. Однако, количество орфографических ошибок в диктантах и списывании с рукописного текста возрастает примерно в два раза.
4. Оценка индивидуальных данных позволила выявить три типа изменений показателя количества ошибок у обследованных учащихся. У 12 детей (со средней и выраженной степенью предрасположенности к дисграфии в 1 классе) количество специфических ошибок существенно сократилось. У 7 детей (с легкой, средней и выраженной степенью предрасположенности к дисграфии в 1 классе) количество специфических ошибок не изменилось. У одного учащегося (предрасположенность к дисграфии в 1 классе не выявлена) на втором году обучения обнаружено 7 специфических ошибок.

**Глава 4 Методические рекомендации по профилактике дисграфии у учеников общеобразовательной школы.**

Экспериментальное исследование письма учащихся первых классов показало, что наиболее распространенными в письменных работах учащихся были ошибки, относящиеся к симптоматике дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Менее распространенными оказались аграмматизмы и ошибки, обусловленные нарушением зрительно-пространственных функций. Наиболее редко встречающимися были ошибки, связанные с несформированностью фонемного распознавания. Основываясь на полученных данных мы выделили соответствующие разделы работы по профилактике дисграфии у учащихся первого класса.

В основу методических рекомендаций легли работы таких авторов как Мазанова Е.В. [19], Корнев А.Н. [42], Парамонова Л.Г. [24],[41],[43].

* 1. **Методические рекомендации по профилактике дисграфии на основе нарушений языкового анализа и синтеза у учащихся 1 классов общеобразовательной школы.**

I. Развитие языкового анализа и синтеза.

1. Составление предложений по опорным картинкам с определённым количеством слов.

2. Придумывание предложений по сюжетной картинке и определение в них количества слов.

3. Так же детей учат составлять графические схемы предложений, отыскивать в схеме определённое слово, читать предложения по схеме. Например:

Птицы улетают на юг.

4. Упражнения в составлении распространённых предложений (по вопросам: где? как? когда? и др. (на сюжетных картинках)). Например, Дворник подметает листья. Осенью дворник подметает листья. Осенью возле дома дворник подметает листья. Осенью возле дома дворник быстро подметает листья…

5. Определение места слова в предложении (какое по счёту указанное слово). Работа проводится с опорой на числовой ряд.

 II. Развитие слогового анализа и синтеза.

1. Отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.

2. Уметь выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков.

3. Уметь выделять гласный звук из слога и слова. Определить гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец слова).

4. Назвать гласные в слове.

5. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы.

6. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.

7.Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру.

8. Записать слова в два столбика (разложить картинки на 2 группы) в зависимости от количества слогов.

9. Выделить первый слог из названий картинок, записать его.

10. Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки: \_\_буз, ут\_\_, лод\_\_, ка\_\_, ка\_\_даш.

11. Составить слово из слогов, данных в беспорядке (нок, цын, лас, точ, лес, ка).

12. Игра «Встречу слово на дороге – разобью его на слоги»

Цель: развитие навыков слогоделения, внимания, быстроты мышления. Учитель бросает мяч детям, называет одно-, двух- и трёхсложные слова. Ребёнок, поймавший мяч, определяет количество слогов, называет их и передает мяч обратно. Можно предложить детям произнести слово по слогам, одновременно отбивая количество слогов мячом.

III. Развитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза .

1.Игра «У кого хороший слух?»

Цель: развитие фонематического слуха, умения слышать звук в слове. Учитель показывает картинку и называет её. Учащиеся поднимают сигнальную карточку, если услышат в названии заданный звук. На более поздних этапах учитель молча показывает картинку, а учащиеся проговаривают название картинки про себя и реагируют также.

2.Игра «Какой звук чаще всего слышим?»

Учитель произносит стихотворение, а дети называют звук, который они чаще всего слышали.

Щёткой чищу я щенка,

Щекочу ему бока.

Гусь Гога и гусь Гага

Друг без друга ни шага.

3.Игра с передачей мяча «Мяч передавай – слово называй».

Цели: развитие фонематических представлений, активизация словаря. Учитель называет первое слово и передаёт мяч ребёнку. Далее мяч передаётся от ребёнка к ребёнку. Конечный звук предыдущего слова определяет начальный звук последующего (весна – автобус – слон – нос – сова).

4. Назвать слово, определить первый, второй, третий и т.д. звуки, уточнить их количество.

5. Придумать слово с 4,5 звуками.

6. Отобрать картинки, в названии которых 4 или 5 звуков.

7. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки (картинки не называются).

 8. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества звуков в слове.

 9. Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте (шуба, уши, кошка).

10. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки.

11. Подобрать слово с определенным количеством звуков.

12. Составление слов из букв заданного слова, например: ствол (стол, вол), крапива (парк, ива, карп, пар, рак, Ира).

12. Отобрать картинки с определенным количеством звуков в их названии.

13. Расставить картинки под цифрами 3,4,5 в зависимости от количества звуков в их названии. Предварительно картинки называются. Примерные картинки: сом, косы, мак, топор, забор.

14. Какой звук убежал? Крот-рот, лампа-лапа, рамка-рама.

15. Найди общий звук в словах: луна — стол, кино — игла, окна - дом.

**4.2. Методические рекомендации по профилактике аграмматической дисграфии у учащихся 1 классов общеобразовательной школы.**

1. Вставка пропущенных аффиксов. Например, Дрова рубят топор… Сахар кладут в сахар… Поезд …ехал к станции.

2. Закончить предложения, изменяя слово вода.

Девочка загорает у … .

Мальчик выходит из … .

Кораблик плавает у … .

Рыбак стоит около … .

Чайка летит над … .

3.Преобразование единственного числа во множественное.

Один предмет – много предметов.

Стол - столы. Волк - … Луч - …

Слон - … Луг - Снег - …

4.Подобрать предлог к каждому предложению.

Собака живет … (будка). Лиса забежала … нору.

Таня катается … (горка). Лиса вбежала … норы

Машина стоит … (дом). Лиса подбежала … норе

Мяч лежит … (стол). Лягушка запрыгнула … кочку.

Ваза стоит … (стол). Лягушка спрыгнула … кочки.

Миша вынул тетрадь … (портфель). Лягушка перепрыгнула … кочку.

Собака сидит … (будка). Лягушка подпрыгнула … кочке.

5.Соединить линиями слова, подходящие по смыслу.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Новый | шапка | Стоял | береза |
| Новое  | шарф | Стояло | лыжи |
| Новое | шарф | Стояло | лыжи |
| Новые | платье | Стояли | кресло |
| Новая | туфли | Стояла | стол |

5.Заменить словосочетания из существительных словосочетаниями из прилагательных и существительных.

Мяч из резины – резиновый мяч.

Кораблик из бумаги – бумажный кораблик.

Запах ели - …

Шарф из шерсти - …

Вкус меда - …

Двор школы - …

6. К названию предмета подобрать слово, отвечающее на вопрос, какой? какая? или какие?

Дом - (деревянный), аквариум - … (стеклянный), шуба — (меховая), платье — (шелковое).

7.От слов, стоящих в скобках, образовать слова-признаки.

Лента (длина) - длинная лента

Погода (весна) - …

Утро (рано) - …

Ночь (осень) - …

Книга (интерес) - …

Дорога (даль) - …

**4.3. Методические рекомендации по профилактике оптической дисграфии у учащихся 1 классов общеобразовательной школы.**

1. «Что изменилось?»
1.1.Рассмотреть, во что одета кукла, отвернуться (в это время поменять какую-либо одну деталь), рассказать, что изменилось.

1.2.Показать картинку с изображением 5-6 знакомых предметов, затем убрать её и показать другую, несколько отличную от первой, определить все замеченные отличия;

1.3. Разложить перед ребенком 5-10 картинок с изображением знакомых предметов, предложить назвать их, затем попросить закрыть глаза, в это время изменить их мес­торасположение или заменить одну из них. Определить, что изменилось.

2. «Кто больше увидит?»

Ребенку предлагается рассмотреть картину и перечислить, что он видит на ней.

3. «Найди пару» или «Парные картинки» (отобрать предметы, одинаковые по фор­ме, в другом варианте — по цвету).

4. «Найди два одинаковых предмета» (изображено 9 предметов, из них два одинако­вых, остальные отличаются деталями).

5. «Найди отличие» (рассмотреть картинки с изображением на них одинаковых домиков, которые отличаются друг от друга лишь отдельными деталями: разное расположение труб, количество окон).

6. Выкладывание фигурок, геометрических фигур из спичек, косточек (по образ­цу, по словесной инструкции, т. е. зрительные и слуховые диктанты).

7. Классификация геометрических фигур независимо от цвета, величины.

8. Классификация геометрических фигур по цвету, величине.

**1. Формирование пространственного восприятия и представлений:**

1. Показать, какой рукой надо держать ложку, есть, писать, рисовать. Как называ­ется эта рука? Поднять правую (левую) руку по заданию.

2. Поднять карандаш правой рукой, книгу — левой; показать правую (левую) ногу, (уши, глаза); показать левой рукой правый глаз и т. д.

3. Показать правые (левые) части тела у человека, сидящего напротив.

4. Положить книгу справа от себя, слева. Приложить ладони к контуру, назвать.

5. Для определения направления в пространстве: вытянуть в сторону правую руку, перечислить все предметы, находящиеся с этой стороны; повернуть голову направо, наклонить к левому плечу и т. д.

6. Стоя в колонне, назвать стоящего впереди, сзади...

7. С опорой на картинки рассказать, что где находится.

8. На полотне разместить картинки по заданию справа и слева от елки.

9. Сидя за столом, определить его левый (правый) край; поднять руки тем, кто сидит за правой половиной, левой.

10. Определить место соседа по отношению к себе: справа от меня...

11. Обыгрывание заданий: определи, где находится карандаш по отношению к кни­ге, тетради (справа, слева, на, между, под).

12. Схема тела, стоящего напротив: лицом к детям — поднять правую руку — дети повторяют. Затем, стоя попарно друг к другу, определить сначала у себя, затем у това­рища левую руку, правое плечо...

13. По картинкам определить, какой рукой действует человек.

14. Определить правый (левый) рукав у блузки, лежащей лицом и спиной; правый карман у брюк; след от босой ноги.

15. Определить правый (левый) берег реки.

16. Выложить по памяти (образец с изображением предметов убрать).

17. Последовательность цифрового ряда (до 10): назови соседей заданного числа слева, справа; в каком направлении возрастают.

 18.Рисование узоров и фигур по клеточкам (по образцу, под диктовку).

**2. Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.**

1. Назвать деревья, овощи, мебель, изображенные на картинках.

2. Назвать предметы по их контурам

3. Назвать недорисованные контуры

4. Назвать перечеркнутые изображения

5. Выделить предметные, контурные изображения, наложенные друг на друга

6. Что напутал художник?

7. Распределить предметы по величине, учитывая реальные размеры: мышь, слон, белка, лиса, кот и др.

8. Подбор картинок к определенному цветовому фону: «Собери открытку из трех частей». Использовать открытки, отличающиеся фоном.

9. Подбор одинаковых полосок по цвету: «Найди аналогичную».

10. Подбор парных карточек с тремя геометрическими фигурами.

11. Составление разрезных картинок (из 2, 3, 4, 5, 6 частей), где на каждой разрезанной части нарисована какая-либо геометрическая фигура и дано поле с нарисованными контурами фигур. Если разложить фигуры на свои места, получится целая открытка

12. Знакомство с контурами предмета, затем знакомство с буквами

13. Конструирование из спичек, палочек

**3. Развитие буквенного гнозиса:**

1. Найти заданную букву среди других (после длительного и кратковременного представления)

2. Сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатными и рукописными)

3. Назвать (написать) буквы, перечеркнутые дополнительными линиями (буквы хорошо знакомые):

4.Определить букву в неправильном положении:

5.Обвести контурные изображения букв.

6.Выделить буквы, наложенные друг на друга:

7.На фоне контурных изображений предметов найти «спрятавшиеся буквы»:

8.Конструирование печатных букв из разных элементов: палочек, шнурка, пласти­лина. «Собери букву».

9.Собрать разрезную картинку с изображением буквы.

**4. Развитие зрительного анализа и синтеза.**

1.Найти букву в ряду сходных: ШЩ ЦЩ ОЮ СО ЬЫ ВЗ ВВ.

2.Определять различия сходных фигур, букв: З-В; Р-В, Ф

3.Показать правильную букву среди неправильных:

**5. Уточнение и расширение объёма зрительной памяти (зрительного мнезиса):**

а) развитие запоминания формы предметов;

б) развитие запоминания цвета;

в) развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов (вначале проводим работу по развитию зрительной памяти, рассматривая предметы, потом - геометрические фигуры и лишь затем - буквы).

1.Запомни 4-6 картинок и затем найди их среди других 8-10.

2.«Что изменилось?» 5-6 предметов (игрушек, картинок), одну затем незаметно убрать и предложить назвать, чего не стало.

3.Рассмотреть куклу, отвернуться, затем угадать, какая деталь одежды исчезла (что изменилось?).

4.«Разноцветные зонтики». Какие фигуры забыл нарисовать художник?

5.Запомнив буквы (цифры или фигуры) от 3 до 5, затем выбрать их среди других.

6.«Что изменилось?» 4-5 картинок — запомнить их последовательность, отвер­нуться, затем определить, что изменилось, и восстановить ряд.

**6. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.**

1. Положить кружок, справа от него — крестик, слева — поставить точ
2. Нахождение спрятавшихся букв: Б Т Г Р Ф.
3. Назови буквы, имеющие одну ось симметрии; две оси симметрии (горизонтальную и вертикальную). Буквы X Ж О имеют две оси симметрии; то же со словами ТОПОТ, НОЖ.
4. Уточнить зрительные образцы букв, которые соотносятся с каким-либо сходным по форме предметом: О — обруч, Ж — жук, 3 — змея... Использование загадок, ребусов.

Ж — эта буква широка и похожа на жука. О — если только захочу, по дороге покачу.

**7. Развитие зрительно-моторных координации.**

1. Тактильное ощупывание, узнавание рельефных букв (для изготовления букв используются наждачная бумага, семена, картон.

**8.Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.**

-Сравнение двух смешиваемых букв сопровождается словесным описанием име­ющихся различий. Например, у буквы *и* только два крючка, а у *ш* — три; у *р* — палочка длинная, а у *п* — короткая (**р – п, и - ш**).

**9.Дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.**

Дифференциация гласных букв: **(на примере по различию о – а)**

а) изолированно;

б) в слогах и в словах;

в) в словосочетаниях;

г) в предложениях и тексте.

1. Вычленить начальные гласные О, А в ударной позиции из слов: осень, астры.

2. Сравнить артикуляцию этих гласных

а) с голосом: б) беззвучно.

Обратить внимание детей на то, что губы как бы «пишут» сами букву О.

3. Соотнесение звуков с буквами рукописного шрифта: а, о

4. С опорой на схемы гласных А и О прочитать следующие слова:

Образец:

5. Различение гласных О — А в словах — устно (поднимая буквы а, о, Только в ударной позиции!):

лось, палец, мох, мать, парки, сурок, варит, крошки, ночи, зима, чашки, норы, марка, море

**10.Дифференциация гласных и согласных букв**

а) изолированно;

б) в слогах и словах;

в) в словосочетаниях;

г) в предложениях и тексте.

1. Расшифруйте слова и объясните их значение.

3 П 2 К 3 УТК 2 3 АР 2 К

3 П 2 ОН 3 2 3 КА 3 2 ЛО

2 ДЁ 3 Ь ЛЕТ 2 3 Ь БЕЖ 2 3 Ь

М 2 3 КА АФ 2 3 А МАЛЫ 3 2

2. Назовите, что вы видите на картинках? Какие буквы, сходные по начертанию, повторяются в словах?

**11.Дифференциация согласных (на примере по различию букв б и д):**

а) изолированно;

б) в слогах и в словах;

в) в словосочетании;

г) в предложениях и тексте.

 Примерная последовательность работы по различению букв Б — Д с опорой на картинки *(***б д***)* (так же по аналогии различение букв: **у, д, з***)*

— показ предметной картинки;

— выделение начального звука [Б], уточнение его артикуляции (вторая картинка — Д — по аналогии);

— сопоставление звуков по артикуляции: чем отличаются, что сходного; соотнесение звуков с соответствующими буквами;

- сравнение Б — с белкой, Д — с дятлом;

- выбрать среди карточек слова только с Д, только с Б

- расставить картинки в два ряда: Б-Д;

- поднимать карточки на слова (дом, был) — глобальное чтение;

- от заданных слов (нес, пил, шел) образовать новые с помощью приставок до-, за-,от-

**4.4. Методические рекомендации по профилактике акустической дисграфии у учащихся 1 классов общеобразовательной школы.**

**1.Игра «Бусы».**

Цель: определение количества и последовательности слогов (звуков) в слове.

Оборудование: предметные картинки, бусины разной величины, шнурки.

Ход игры: ребёнок смотрит на картинку, чётко называет её. Затем нанизывает бусины поочерёдно на шнурок, называя при этом последовательно каждый слог в этом слове. Подсчитывает количество бусинок (слогов).

Усложнённый вариант: 1 бусина обозначает не 1 слог, а 1 звук.

**2. Игра «Ураган».**

Цель: восстановление порядка слогов (звуков) в слове.

Оборудование: магнитная доска, буквы на магнитах.

Ход игры: Детям объясняют, что на доске были слова, но внезапный ураган перепутал в них все слоги (буквы). Задача ребёнка: восстановить («починить») слово.

**3. Игра «Светофор».**

Цель: дифференциация твёрдых и мягких согласных звуков.

Оборудование: круглые карточки (по подобию светофора) синего (для твёрдых) и зелёного (для мягких).

Ход игры: Ребёнок выступает в роли живого волшебного светофора, он показывает, каждой картинке нужную дорогу, ориентируясь на 1 звук в её названии. Например, «собака» - синяя карточка, дорога направо, «лев» - зелёная карточка, дорога направо.

**4. Игра «Весёлый поезд».**

Цель: Дифференциация твёрдых и мягких звуков.

Оборудование: изображения зелёного и синего паровозов, предметные картинки на заданные звуки.

Ход игры: Логопед предлагает ребёнку поиграть в проводников и «рассадить» картинки в нужные поезда: слова с твёрдым звуком - в синий, с мягким - в зелёный.

Усложнённый вариант игры: Картинки нужно распределить с учётом позиции звука в слове: в начале, середине или конце.

1. **Игра «Вратарь».**

Цель: определение наличия или отсутствия того или иного звука в слове.

Оборудование: Мяч.

Ход игры: логопед называет слово, а ребёнок-вратарь ловит мяч, если услышит в этом слове заданный звук, либо отбивает мяч, если такого звука в слове нет.

**6. Игра «Покорми животных».**

Цель: дифференциация смешиваемых звуков (на примере звуков Р-Л).

Оборудование: фигурки или картинки животных, предметные картинки продуктов питания, овощёй и фруктов.

Ход игры: Логопед предлагает детям покормить животных: корову угостить продуктами, в названии которых есть звук Р (морковь, кукурузы, виноград и т.д.), а лошадь - продуктами, в названии которых есть звук Л (лук, молоко, солому и т.д.). Варианты игры: С - Ш: Собака (косточка, мясо, капуста) и кошка (каша, шпинат, груша) и т.д.

**7. Игра «Новоселье».**

Цель: обучение слоговому анализу слова.

Оборудование: изображение дома с шестью прорезными окнами, подписанными красными кружками; предметные картинки.

Ход игры: логопед сообщает, что был построен новый дом, и предлагает детям помочь картинкам заселиться в квартиры. При этом необходимо учитывать количество слогов (гласных) в словах.

**Заключение.**

Дисграфия представляет собой специфическое расстройство письменной речи, проявляющееся в многочисленных типичных ошибках стойкого характера и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения навыками письма, письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения А.Р.Лурия [18] .Нарушения письменной речи отрицательно сказываются на учебной деятельности детей, их социальной адаптации к школе, межличностных отношениях. Все это обуславливает необходимость раннего выявления нарушений письма у учащихся.

В последние годы одной из актуальных задач логопедии становится профилактика нарушений речи у детей. Многие исследователи нарушений письма (И.Н.Садовникова [26], А.Н.Корнев [6]) поднимают проблему выявления предпосылок к дисграфии, разработки методики ее предупреждения.

Целью нашего исследования быловыявление предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным развитием речи общеобразовательной школы.

В исследовании принимали участие 20 учащихся начальных классов общеобразовательной школы общего вида. Исследование проводилось в два этапа – на первом и на втором году обучения, и включало в свой состав изучения письма детей посредством трех видов письменных работ: диктанта, списывания с рукописного текста и списывания с печатного текста.

Сопоставление степени успешности выполнения детьми письменных заданий показало, что наименьшее количество ошибок первоклассники и второклассники допустили при списывании с печатного текста. Списывание с рукописного текста и написание диктанта оказалось одинаково сложным для учащихся первого класса. Во всех видах письменных работ наиболее представленными оказались ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Ошибки остальных типов встречались существенно реже.

Сопоставление особенностей выполнения письменных работ детьми на первом и втором году обучения показало существенное снижение количества специфических ошибок, что отражает постепенное преодоление трудностей овладения письмом. При этом отмечается сокращение количества ошибок разных типов, наиболее существенные изменения характерны для ошибок, обусловленных нарушениями языкового анализа и синтеза. Однако, количество орфографических ошибок в диктантах и списывании с рукописного текста возрастает примерно в два раза.

Оценка индивидуальных данных позволила выявить три типа изменений показателя количества ошибок у обследованных учащихся. У 12 детей (со средней и выраженной степенью предрасположенности к дисграфии в 1 классе) количество специфических ошибок существенно сократилось. У 7 детей (с легкой, средней и выраженной степенью предрасположенности к дисграфии в 1 классе) количество специфических ошибок не изменилось. У одного учащегося (предрасположенность к дисграфии в 1 классе не выявлена) на втором году обучения обнаружено 7 специфических ошибок.

На основании полученных данных сделаны следующие выводы:

1. Понимание механизмов дисграфии и ее эффективная коррекция требуют психолого-педагогического изучения специфических ошибок письма, особенностей устной речи, а также нейропсихологического анализа других психических функций школьников.

2. Младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи и других психических функций представляют собой неоднородную группу.

3. Комплексный (психолого-педагогический и нейропсихологический) подход к анализу дисграфии у детей позволяет обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи и других психических функций.

С учетом данных исследования были разработаны методические рекомендации в главе 4. Методики Лалаевой Р.И., И.Н. Садовниковой, Е.В. Мазановой эффективно работают и помогают своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода, осложняющего учебно-познавательную деятельность учащихся, на последующие этапы обучения. Благодаря коррекционной работе на школьном логопункте возможно достичь положительной динамики в коррекции дисграфии у учащихся младших классов.

Таким образом, цель и задачи исследования реализованы.

# Список литературы.

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. В. Ахутина // Письмо и чтения: трудности обучения и коррекция. – Москва – Воронеж, 2011.
2. Выгодская И. Г. Игровые ситуации для профилактики дисграфии и дислексии №1, №2 // Школа здоровья, 2009.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 2, 3, 5. – М., 2013.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе – М., 2010.
5. Ефименкова П. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М.: Просвещение, 2009.
6. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2013.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003.
8. Коррекция нарушения письменной речи. Учебно-методическое пособие/Под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: СПбАППО, 2014.
9. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи. – М., 2009.
10. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. Пособие для учителя-логопеда – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2014.
11. Лалаева Р. И. Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2014.
12. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М., 2013.
13. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с ЗПР. Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб., 2014.
14. Логинова Е.А., Липакова В.И., Лопатина Л.В. и др. Курсовые и дипломные работы. Методические рекомендации к выполнению научно-исследовательской работы студентами в системе высшего профессионального педагогического образования (по специальности 031800 - логопедия). Часть I. – СПб., Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2009, с. 139-151.
15. Логопедия в школе: практический опыт / Под ред. В. С. Кукушина. – М., Ростов н/Д.: Изд. Центр «МарТ», 2014.
16. Логопедия: Учебник для студентов дефектологов. Фак. Пед. ВУЗов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009.
17. Лукина Н.А., Борисенко М. Смотрим, видим, запоминаем: Развитие зрительного восприятия, внимания и памяти. — М.: Паритет, 2014.
18. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 2010.
19. Ляпидевский C.C, Дисграфии у детей и их патофизиологический анализ. // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып. №3. Учпедгиз, 1953г.; О.А. Токарева, Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). // Расстройства речи у детей и подростков. / Под. ред. С.С. Ляпидевского. - М.: Медицина, 1969г.
20. Мазанова Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов 2-е издание, исправленное. – М.: «Гном»., 2012.
21. Мазанова Е. В. Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза. – М.: «Гном»., 2012.
22. Никашина Н. А. Нарушение письменной речи у младших школьников. – М., 2014.
23. Образовательные технологии в коррекционном процессе: Сборник научно методических трудов с международным участием.- СПб.: Изд.РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 263 с.
24. Парамонова Л. Г. Говори и пиши правильно. Устранение недостатков устной и письменной речи. – СПб., 2009.
25. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. – М.: ВЛАДОС, 2009.
26. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. – М., 2013.
27. Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ. Дефектология. – 2008. - №5.
28. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С. Ляпидевского. – М., 2009.
29. Филичева Т. Е. , Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М., Просвещение.1989
30. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 2009.
31. Хватцев М. Е. Логопедия. – М., 2009.
32. http://www.pandia.org/text/79/419/51850.php
33. http://www.sulamot.ru/disgrafiya.html
34. http://artemovich.ucoz.ru/load/didakticheskij\_material/primernye\_teksty\_dlja\_spisyvanija\_po\_okonchaniju\_2\_klassa/3-1-0-126

35. <http://rus.1september.ru/articlef.php?ID=200204009>

36.<http://misarenko.ru/staty/luriya_ocherky.html>

37.http://bibliofond.ru/view.aspx?id=524852

38.<http://festival.1september.ru/articles/607279>

39. <http://trudno-deti.ru/oshibki-vospitaniya/disgrafiya-u-mladshix-shkolnikov>

40.<http://logoped18.ru/logopedist/profilaktika-disgrafii-i-disleksii-u-mladshikh-shkolnikov.php>

41. <http://festival.1september.ru/articles/647044>

42. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2014/09/13/profilaktika-i-korrektsiya-opticheskoy-disgrafii-u>

 43. <http://pedmir.ru/viewdoc.php?id=83894>

44.http://rusla.ru/upload/News%202014/100years%20-%20PsyInst%20-%20ResRead.pdf

ся как коллективные протесты профсоюзов, так и протест со стороны работодателя.

Закон "Об урегулировании трудовых споров" определяет коллективные трудовые споры как спор между коллективом рабочих и работодателем или объединением работодателей, вызванный разногласиями между участниками трудовых отношений по заработной плате, продолжительности рабочего дня, социальному пакету, увольнениям и другим вопросам, касающимся условий труда (ст. 2 Закона). Коллективные трудовые споры следует разграничивать от выступлений рабочих в защиту своих прав, определяемых как "действия по препятствию нормальной работе предприятия". От "коллективных действий" рабочих, таких как сидячие забастовки после окончания рабочего времени и др. Коллективные трудовые споры возникают из-за наличия различий в позициях участников социально-трудовых отношений. Поэтому обязательным условием является предварительное проведение коллективных переговоров. Таким образом, согласно Закону Южной Кореи коллективные трудовые конфликты, в которых не проводятся предварительные коллективные переговоры, не могут рассматриваться как коллективные трудовые споры. Конфликт, вызванный различиями в позициях, рассматривается как ситуация с возможным возникновением действий протеста. При возникновении спорной ситуации один из участников отношений подает заявку в государственный административный орган и профсоюзный комитет и сообщает об этом противоположной стороне (ст. 16 Закона), и таким образом начинается процедура урегулирования спора. Идеальным решением коллективных трудовых споров считается самостоятельное достижение соглашения профсоюзами и работодателями. Однако в жизни этого достичь сложно, поэтому, для того чтобы обеспечить мирное и оперативное решение споров, вмешиваются государственные органы в разрешение спора. Несколько иное определение дано в другом Законе. Так, согласно п. 5 ст. 2 Закона о профсоюзных организациях и урегулировании трудовых отношений под коллективным трудовым спором понимается конфликтная ситуация, возникшая в результате разногласий между профсоюзом и работодателем или объединением работодателей по вопросам заработной платы, продолжительности рабочего времени, социального пакета, увольнений и других условий труда (ст. 5 Закона). Таким образом, под спором подразумевается ситуация, когда, несмотря на усилия, приложенные для достижения соглашения между сторонами, самостоятельным путем урегулирования достичь невозможно. Коллективный трудовой спор - это спор, возникший между профсоюзом и работодателем или объединением работодателей. В системе трудовых отношений выделяют "индивидуальные трудовые отношения" - отношения между отдельным рабочим и работодателем и "коллективные трудовые отношения" - отношения между коллективом рабочих и работодателем. Коллективные трудовые споры относятся к категории коллективных трудовых отношений, поэтому их участниками являются профсоюз и работодатель или объединение работодателей. В указанных Законах закреплены и другие основные понятия, связанные с разрешением коллективных трудовых споров. Участниками трудовых отношений, которые могут предпринимать действия по коллективному протесту, являются: со стороны рабочих - профсоюз, со стороны работодателя - отдельный работодатель или объединение работодателей. Коллективный протест изначально является действием, предпринимаемым в случае неудачи в достижении соглашения путем мирных коллективных переговоров. Поэтому обычно участники коллективных переговоров и участники коллективного протеста - это одни и те же лица. Следовательно, отдельные рабочие, группы протеста и временные объединения рабочих, которые не обладают правом участия в коллективных переговорах, не могут быть участниками коллективных протестов. Цель коллективного протеста заключается в достижении удовлетворения требований по вопросам условий труда, таким как заработная плата, продолжительность рабочего времени, социальный пакет, увольнения и др. Таким образом, все действия, не имеющие своей целью вышеуказанное, не являются коллективным протестом. Меры силового воздействия, проводимые с целью частичного присвоения прав работодателя по назначению работников и прав на управление предприятием, не относятся к коллективным протестам. Если права работодателя на назначение работников и управление предприятием оказывают влияние на условия труда рабочих, то они могут быть предметом коллективных переговоров. Коллективные переговоры проводятся по требованиям касательно условий труда, которые у рабочих и работодателей в принципе не могут совпадать, и их различие считается естественным. В процессе коллективных переговоров через взаимные уступки и компромиссы приходят к постепенному сближению позиций профсоюза и работодателя. Поэтому наличие между профсоюзами и работодателем различий в позициях не обязательно означает наличие спорной ситуации, относящейся к трудовым спорам. Коллективный протест представляет собой действия, препятствующие нормальной работе организации и предполагающие реальные действия, такие как коллективный отказ от работы, например общая забастовка, или коллективная блокада, например локаут. Поэтому коллективные действия демонстрационного характера, такие как ношение повязок и лент при выполнении работы в но