

О. Б. Иншакова
Москва, Россия

O. B. Inshakova
Moscow, Russia

**ЛОНГИТУДНЫЙ АНАЛИЗ
ПРОЯВЛЕНИЙ ДИСТРАФИИ
У УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**LONGITUDINAL ANALYSIS
OF DYSGRAPHIA MANIFESTATIONS
IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. В статье анализируются различные типы динамики дисграфии младших школьников общей образовательной школы, выявленные при одновременном применении проспективного и ретроспективного анализа данных лонгитюдного исследования фонематического навыка письма (1—4 класс) генеральной выборки учащихся. По итогам анализа результатов выделены три типа динамики дисграфии: стационарная, прогредиентная, регредиентная. Под динамикой дисграфии понимается изменение количества дисграфических ошибок, обнаруженных у школьников при выполнении разных видов письменных работ в период освоения фонематического принципа письма, которое сочетается с проведением специальных коррекционных занятий, направленных на их устранение. Стационарный тип дисграфии характеризуется отсутствием значимых изменений в количестве дисграфических ошибок в течение всего периода начального обучения, которые отличается от нормы. Прогредиентный тип дисграфии демонстрирует увеличение ошибок, достоверно возрастающих с каждым годом (от первого до четвертого класса) обучения. Регредиентная динамика характеризуется значимым уменьшением количества дисграфических ошибок в первые два года начального обучения. Каждой динамике дисграфии свойственно доминирование разных групп ошибок, их особая стойкость и возможность преодоления при применении традиционных методов логопедической работы. Установлено, что стационарный и прогредиентный типы динамики дисграфии имеют устойчивый характер и при использовании тра-

Abstract. This article analyzes different types of development of dysgraphia in general education primary school children revealed by simultaneous prospective and retrospective analysis of the data of a longitudinal study of the phonemic writing skills (grades 1-4) in the general sample of pupils. According to the analysis results, three types of dysgraphia dynamics were singled out: stationary, progredient and regredient. The dynamics of dysgraphia is a change in the number of dysgraphic errors, made by schoolchildren in different types of written work during acquisition of the phonemic principle of writing, which is combined with some special remedial classes aimed at elimination of such errors. The stationary type of dysgraphia is characterized by the absence of significant changes in the number of dysgraphic errors throughout the whole period of primary education, which is different from the norm. The progredient type of dysgraphia demonstrates a significant increase in errors year by year (from the 1st to the 4th grades). The regredient dynamics is characterized by a significant decrease in the number of dysgraphic errors in the first two years of primary education. Each type of dysgraphia dynamics is characterized by dominance of different types of errors, their particular persistence and the opportunity to overcome them by using traditional logopedic methods. It was found that the stationary and progredient types of dysgraphia dynamics are persistent and are not completely eliminated with traditional methods till the end of primary education. The regredient type of dysgraphia dynamics in pupils is reversible or "transient", as it can be eliminated in the first years of education using traditional logopedic

диционных методов работы полностью не устраняются до окончания обучения в начальной школе. Регрессионный тип динамики дисграфии у учащихся является обратимым, или «транзиторным», так как преодолевается в первые годы обучения при использовании традиционной логопедической методики. Полученные экспериментальные данные научно обосновывают необходимость разработки инновационных пролонгированных вариантов коррекционной работы.

Ключевые слова: лонгитюдный анализ; дисграфии; младшие школьники; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи.

Сведения об авторе: Иншакова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор.

Место работы: кафедра логопедии дефектологического факультета Института детства, Московский педагогический государственный университет, Россия.

Контактная информация: 117571, Москва, пр-т Вернадского, 88.

E-mail: olgainsh@mail.ru.

Развитие современной педагогики ориентировано на формирование у учащихся начальных классов базовых компетенций, позволяющих успешно овладевать учебной деятельностью. Одной из таких компетенций является письмо [15].

Теоретический анализ литературы и наш опыт практической работы указывают на трудности овладения школьниками грамотным письмом в первые годы обучения; одним из препятствий на пути успешного усвоения письма признана дисграфия (Р. Е. Левина [10; 11; 12], Р. И. Лалаева [9], Е. Н. Российская [14], И. Н. Садовникова [16] и др.).

Дисграфия, как показывают существующие исследования, может быть обусловлена не только речевы-

ми нарушениями, но и несформированностью одного или нескольких неречевых компонентов, входящих в структурный состав навыков письма: зрительных, зрительно-моторных, моторных, функций программирования и контроля. Научному доказательству этих данных посвящены исследования Т. В. Ахутиной [1], М. М. Безруких [2], О. А. Величенковой [3], О. Б. Иншаковой [5; 6; 7], А. Н. Корнева [8] и др.

Keywords: longitudinal analysis; dysgraphia; junior schoolchildren; logopedics; speech disorder; children with speech disorders.

About the author: Inshakova Ol'ga Borisovna, Candidate of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Department of Logopedics, Faculty of Special Education, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Мониторинг процесса становления фонематического навыка письма у учащихся с дисграфией, проводимый на протяжении всего периода начального обучения, обнаруживает несколько типов ее динамики: регрессионный, регрессионный и стационарное проявление. При этом

специфика становления письма у детей с разными типами динамики дисграфии остается не в полной мере изученной. Отсутствующие данные не позволяют теоретически обосновать основные направления коррекционной работы, соответствующие названным типам динамики дисграфии, что определяет актуальность проводимого исследования.

Применение стандартизированной методики изучения показателей сформированности фонематического навыка письма позволяет проанализировать разные группы дисграфических ошибок, допускаемых детьми в разных видах письменных работ при разной динамике дисграфии. Это замены и смешения букв по акустико-артикуляционному сходству, ошибки звукового анализа и синтеза, моторные, зрительно-моторные и зрительно-пространственные. Вместе с письмом обследуется устная речь учащихся. Все результаты обрабатываются статистически. Различия между группами значимы на уровне $p < 0,05$ по критерию Манна — Уитни.

Исследование генеральной выборки младших школьников ($n = 206$) носит лонгитюдный характер и проводится дважды в год с 1-го по 4-й класс. Полученные результаты характеризуют процесс овладения фонематическим навыком письма современного поколения младших школьников общей образовательной школы. Наиболее полно они представлены в работе «Междисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма младших школьников» [4].

По результатам обследования

письма сформирована экспериментальная группа детей с дисграфией ($n = 56$) и контрольная группа учащихся без нарушений письма и устной речи ($n = 66$). Изучение устной речи школьников экспериментальной группы обнаруживает наличие фонематического, фонетико-фонематического, лексико-грамматического и общего недоразвития речи, в связи с чем все дети получают логопедическую помощь на школьном логопедическом пункте.

Мониторинг процесса становления письма и используемый в настоящем исследовании метод одновременного применения проспективного и ретроспективного анализа результатов изучения письма школьников экспериментальной группы позволил выявить три разных типа динамики дисграфии: стационарное проявление дисграфии у 26 школьников, прогрессивная динамика дисграфии у 19 школьников и регрессивная динамика дисграфии у 11 школьников.

Под динамикой дисграфии нами понимается изменение количества дисграфических ошибок, выявляемое в письменных работах учащихся в процессе начального обучения и сочетающееся с проведением специальных логопедических занятий, направленных на устранение нарушения устной речи и письма.

Массив данных, характеризующих процесс формирования фонематического письма школьников с разной динамикой дисграфии, в сопоставлении с результатами контрольной группы учащихся обобщен на рисунке 1.

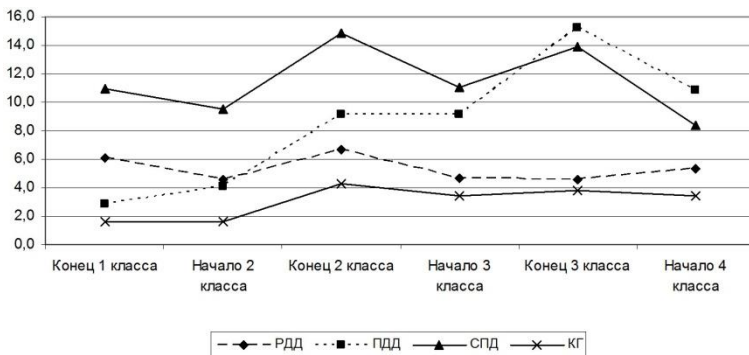


Рис. 1. Овладение фонематическим письмом учащимися экспериментальной группы с различной динамикой дисграфии и учащимися контрольной группы (m)

Как видно из рисунка 1, при *стационарном проявлении* дисграфии имеющееся у детей нарушение письма за период экспериментального наблюдения не претерпевает значительных изменений и остается стойким в течение начального обучения, что подтверждается статистическим сравнением количества допущенных ошибок в первом и последнем контрольных срезах (от конца первого к концу четвертого классов), свидетельствующих о незначимости их различий ($p = 0,177$ по критерию Вилкоксона). График, отражающий динамику формирования навыка письма при стационарном проявлении дисграфии, выглядит волнообразно из-за возрастания количества ошибок к концу каждого учебного года и их уменьшения к началу следующего года.

Прогрессирующая динамика дисграфии демонстрирует тенденцию

увеличения ошибок, число которых с каждым годом обучения достоверно возрастает ($p = 0,001$ по критерию Вилкоксона).

Регрессирующая динамика характеризуется достоверным уменьшением количества дисграфических ошибок в период начального обучения ($p = 0,002$ по критерию Вилкоксона).

Анализ результатов лонгитюдного изучения письма при стационарном проявлении дисграфии в сравнении с контрольной группой показывает, что между группами имеются достоверные различия в количестве допускаемых ошибок. Большое количество этих ошибок при стационарном проявлении дисграфии за весь период экспериментального наблюдения не претерпевает значительных изменений (рис. 2).

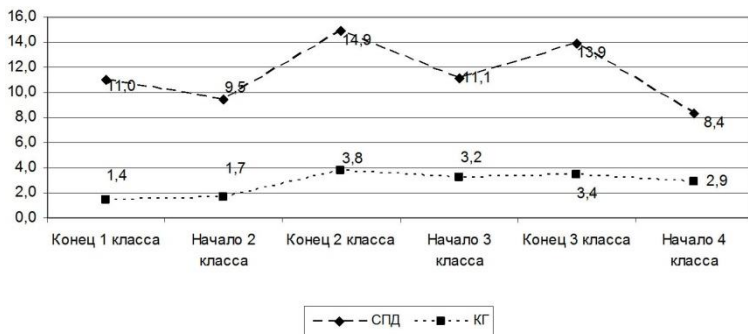


Рис. 2. Сопоставительный анализ динамики ошибок письма школьников со стационарным проявлением дисграфии и школьников контрольной группы (m)

Из рисунка видно, что школьники со стационарным проявлением дисграфии значительно хуже овладевают навыками фонематического письма на протяжении всего начального обучения, чем учащиеся контрольной группы ($p < 0,001$). Достоверная разница в результатах овладения письмом между учащимися обеих групп сохраняется во все описываемые периоды.

Манифестация стационарной дисграфии происходит в конце первого года обучения, на что указывает отсутствие достоверных отличий в количестве ошибок между первым и последующими годами обучения.

Среди всех видов ошибок при стационарном проявлении дисграфии

преобладают ошибки звукового анализа в виде пропусков гласных и согласных букв. Незначительное снижение ошибок фиксируется у детей только в начале 4-го класса.

Таким образом, можно считать, что полной автоматизации фонематического навыка письма у детей со стационарной дисграфией к 4 классу, несмотря на регулярные занятия детей с логопедом, не происходит. В то же время речевые возможности этих учащихся заметно улучшаются.

Прогрессирующая динамика дисграфии характеризуется увеличением ошибок, число которых по сравнению с контрольной группой в период начального обучения достоверно возрастает (рис. 3).

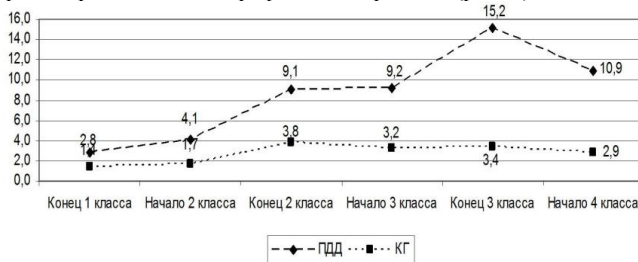


Рис. 3. Сопоставительный анализ динамики ошибок письма школьников с прогрессирующей динамикой дисграфии и контрольной группы (m)

Непрерывный мониторинг также выявляет изменяющийся характер ошибок письма у учащихся этой группы в зависимости от года обучения. Если в начале обучения преобладают ошибки звукового анализа и синтеза, то к концу начальной школы — ошибки моторного характера.

В 1-м классе число дисграфических ошибок у детей с прогредиентной динамикой оказывается недостаточным для квалификации дисграфии (меньше 3).

Достоверные отличия в общем количестве ошибок между этими группами появляются только во 2-м классе. В этот период в группе школьников с прогредиентной динамикой дисграфии наряду с другими ошибками начинает наблюдаться преобладание моторных ошибок письма, количество которых нарастает, что расценивается как манифестация моторной дисграфии.

С конца второго класса разница в ошибках между детьми с прогредиентной динамикой дисграфии и контрольной группой становится значимой ($p > 0,01$, критерий Манна — Уитни), существенно возрастая к концу третьего года обучения. Следует заметить, что возрастание количества дисграфических ошибок к концу второго класса в группе с прогредиентной динамикой дисграфии совпадает с периодом усложнения программного учебного материала, так как в этот период начинается изучение школьниками морфологического принципа письма и происходит увеличение учебной нагрузки и скорости предъявления учебного материала.

К концу 3-го класса число дисграфических ошибок с преобладанием моторных продолжает увеличиваться, репертуар ошибок остается неизменным.

В начале 4-го класса общее число ошибок несколько снижается, что, по нашему мнению, связано с повторением пройденного материала, однако достоверная разница по их количеству с контрольной группой продолжает сохраняться.

Среди моторных ошибок у детей доминируют добавления лишних элементов букв и ошибки кинетического запуска (б — д, п — т, м — л, и — у и т. д.), свойственные идеомоторной дисграфии по Ч. Ньюкиктъен [13].

Таким образом, основной причиной, затрудняющей процесс полноценного овладения навыком письма при этом типе динамики дисграфии, можно считать несформированность моторного компонента письма.

Результаты исследования показывают, что дисграфия, характеризующаяся данным типом динамики, в начальной школе не компенсируется. Дети не справляются с учебными требованиями, несмотря на проведение логопедической работы, которая, согласно традициям отечественной логопедии, направлена на коррекцию устной речи и письма, но при этом не включает приемы работы по формированию моторного компонента письма. Речевые нарушения школьников в процессе проведения традиционной логопедической работы полностью преодолеваются.

При регрессирующей динамике дисграфии наблюдается постепенное уменьшение количества ошибок, вплоть до полного их исчезновения (рис. 4).

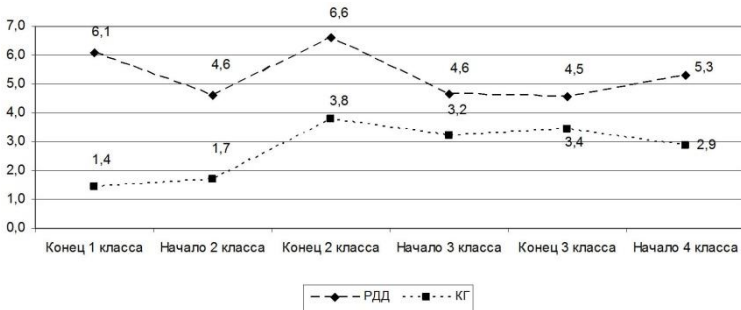


Рис. 4. Сопоставительный анализ динамики ошибок письма группы школьников с регрессионной динамикой дисграфии и контрольной группы (m)

Как следует из графика, общее количество ошибок школьников с регрессионной динамикой дисграфии от начала к концу обучения в начальной школе претерпевает видимые изменения. Если в начале обучения (конец первого, начало второго класса) количество ошибок, допускаемых детьми с регрессионной динамикой дисграфии, достоверно превышает количество ошибок детей контрольной группы ($p < 0,001$ по критерию Манна — Уитни в обоих случаях), то в конце обучения их разница перестает быть достоверной.

Манифестация дисграфии у детей с регрессионной динамикой происходит в конце первого года после завершения букварного периода обучения, что обнаруживается после написания проверочных слуховых диктантов и выражается большим числом ошибок. Об этом свидетельствует достоверное отличие в количестве дисграфических ошибок детей этой группы в 1 классе ($p < 0,001$) от контрольной.

В конце 1-го класса у детей с регрессионной динамикой дисграфии по сравнению с учащимися кон-

трольной группы достоверно преобладают ошибки фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, зрительно-моторные и моторные. Они чаще встречаются во всех видах работ и спонтанно детьми не преодолеваются, что также указывает на присутствие у них дисграфии. Ведущей при данной динамике является фонематическая форма дисграфии, характеризующаяся смещением букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки (глухие — звонкие, твердые — мягкие, свистящие — шипящие, гласные, сонорные, заднеязычные и т. д.).

К концу 2-го класса в этой группе регистрируется достоверное снижение количества ошибок фонематического характера, моторных, зрительно-моторных ошибок, на что, очевидно, влияет как эффективно проводимая логопедическая работа, так и наличие высоких компенсаторных возможностей детей исследованной группы. В 3-м классе количество ошибок у детей с регрессионной динамикой дисграфии не отличается от контрольной группы, что свидетель-

ствуется о полной компенсации дисграфии. Все речевые нарушения к этому времени тоже преодолеваются. Можно сказать, что при данной динамике дисграфия носит обратимый характер.

У школьников со стационарным проявлением и прогрессивной динамикой дисграфия сохраняется на протяжении всего периода начального обучения. Для преодоления этих устойчивых типов динамики дисграфии необходима разработка научно обоснованных адресных коррекционных методик, рассчитанных на пролонгированный характер логопедической работы.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ / Т. В. Ахутина, О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова // Человек пишущий и читающий : материалы Междунар. конф. (14—16 марта 2002 г., С.-Петербург). — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004.
2. Безруких, М. М. Обучение письму / М. М. Безруких. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2009.
3. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. — 2001. — № 4.
4. Иншакова, О. Б. Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников : моногр. / О. Б. Иншакова. — М. : В. Секачев, 2014.
5. Иншакова, О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. — 2003. — № 1—2.
6. Иншакова, О. Б. Анализ процесса письма с позиции теории функциональных систем / О. Б. Иншакова // Препода-

ватель XXI век. — 2009. — № 3. — Ч. 1.

7. Иншакова, О. Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О. Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. — 2011. — № 4.
8. Корнев, А. Н. О механизмах нарушений письма и чтения у детей / А. Н. Корнев // Проблема порождения речи : материалы VII выездной сессии школы-семинара (23—30 окт.). — Череповец, 2008.
9. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — СПб. : СОЮЗ, 2003.
10. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. — М. : Учпедгиз, 1940.
11. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.
12. Левина, Р. Е. Нарушения устной и письменной речи как причина неуспеваемости учащихся / Р. Е. Левина // Советская педагогика. — 1974. — № 1.
13. Ньюкиктъен, Ч. Детская поведенческая неврология / Ч. Ньюкиктъен. — М. : Тервинф, 2009.
14. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. — М. : Айрис-пресс, 2004.
15. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : дис. ... д-ра пед. наук / Русецкая Маргарита Николаевна. — М., 2009.
16. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. — М. : ВЛАДОС, 1995.

References

1. Akhutina, T. V. Disgrafiya: neyropsikhologicheskij i psikhologo-pedagogicheskij analiz / T. V. Akhutina, O. A. Velichenkova, O. B. Inshakova // Chelovek pishushchij i chitayushchij : materialy Mezhdunar. konf. (14—16 marta 2002 g., S.-Peterburg). — Spb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2004.
2. Bezrukikh, M. M. Obuchenie pis'mu / M. M. Bezrukikh. — Ekaterinburg : Rama

Publishing, 2009.

3. Velichenkova, O. A. Kompleksnyy podkhod k analizu spetsificheskikh narusheniy pis'ma u mladshikh shkol'nikov / O. A. Velichenkova, O. B. Inshakova, T. V. Akhutina // Shkola zdorov'ya. — 2001. — № 4.

4. Inshakova, O. B. Mul'tidistsiplinarnyy analiz stanovleniya fonemacheskogo navyka pis'ma u mladshikh shkol'nikov : monogr. / O. B. Inshakova. — M. : V. Sekachev, 2014.

5. Inshakova, O. B. Problemnye voprosy izucheniya narusheniy pis'ma u mladshikh shkol'nikov obshcheobrazovatel'nykh shkol / O. B. Inshakova, A. G. Inshakova // Prakticheskaya psikhologiya i logopediya. — 2003. — № 1—2.

6. Inshakova, O. B. Analiz protsessa pis'ma s pozitsii teorii funktsional'nykh sistem / O. B. Inshakova // Prepodavatel' XXI vek. — 2009. — № 3. — Ch. 1.

7. Inshakova, O. B. Izuchenie aktual'nykh problem disgrafii v kontekste mul'tidistsiplinarnogo podkhoda / O. B. Inshakova // Gumanitarnye issledovaniya. — 2011. — № 4.

8. Kornev, A. N. O mekhanizмах narusheniy pis'ma i chteniya u detey / A. N. Kornev // Problema porozhdeniya rechi : materialy VII vyezdnoy sessii shkoly-seminara (23—30 okt.). — Cherepovets, 2008.

9. Lalaeva, R. I. Diagnostika i korrektsiya narusheniy chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov / R. I. Lalaeva, L. V. Venediktova. — SPb. : SOYuZ, 2003.

10. Levina, R. E. Nedostatki chteniya i pis'ma u detey / R. E. Levina. — M. : Uchpedgiz, 1940.

11. Levina, R. E. Narusheniya pis'ma u detey s nedorazvitiem rechi / R. E. Levina. — M. : Izd-vo APN RSFSR, 1961.

12. Levina, P. E. Narusheniya ustnoy i pis'mennoy rechi kak prichina neuspevaemosti uchashchikhsya / R. E. Levina // Sovetskaya pedagogika. — 1974. — № 1.

13. N'okikt'en, Ch. Detskaya povedencheskaya nevrologiya / Ch. N'okikt'en. — M. : Terevinf, 2009.

14. Rossiyskaya, E. N. Metodika formirovaniya samostoyatel'noy pis'mennoy rechi u detey. — M. : Ayris-press, 2004.

15. Rusetskaya, M. N. Strategiya preodoleniya disleksii uchashchikhsya s narusheniyami rechi v sisteme obshchego obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk / Rusetskaya Margarita Nikolaevna. — M., 2009.

16. Sadovnikova, I. N. Narusheniya pis'mennoy rechi i ikh preodolenie u mladshikh shkol'nikov / I. N. Sadovnikova. — M. : VLADOS, 1995.