



**ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ”
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ**

КАТЕДРА „ПЕДАГОГИКА И УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО”

Марияна Атанасова Стоянова

**„Логопедична интервенция при дисграфия при групово базирано обучение
на ученици в начален етап на образованието“**

Автореферат

на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен

„доктор“

в област на висше образование: **1.Педагогически науки**

Професионално направление: **1.1.Педагогика**

Докторска програма: „**Специална педагогика**“

Научен ръководител:

доц. д.п.н. Жана Атанасова Янкова

Пловдив, 2018

Дисертационният труд се състои от 225 страници и включва:

- Основен текст – 211 страници;
- Брой на литературните източници – 155 на кирилица;
- Брой на интернет източниците 38, от които 31 на кирилица и 7 на латиница;
- Брой на публикациите по темата на дисертационния труд – 5

Структурата на дисертационният труд включва, четири глави, обобщения, изводи, заключение, списък с използваната литература.

Дисертационният труд е обсъден на 26.11.2018 г. и насочен за публична защита пред научно жури от катедра „Педагогика и управление на образованието“ към Педагогически университет „Паисий Хилендарски“, към която докторантът е зачислен в редовна докторантура.

УВОДНИ ДУМИ

Устната и писмената реч отразяват общото културно развитие на личността. Правописната грамотност е важна част от общата езикова култура. Овлабяването на писмената реч като втори етап в речевото развитие на човека започва още от най-ранна училищна възраст с формиране на елементарни умения и навици за четене и писане и продължава през целия училищен период.

Овлабяването на писането, в голяма степен зависи и се формира, и усъвършенства на база развитие на устна реч (Л. Виготски, А. Лурия, Л. Цветкова, Д. Эльконин). Писмения процес се явява сложен комплекс от дейности, където заедно с устната реч се включват и зрителните, зрително-пространствените и двигателни процеси, които участват в процеса писане (Т. Ахутина, А. Лурия).

Интересът към проблемите за разбирането и корекцията на дисграфията се обясняват с това, че писмената реч е неотменна част от учебната дейност на учениците и играе важна роля в техния живот. Тя стимулира тяхното психическо развитие, води до по-добро усвояване на учебния материал, а също така влияе и върху формирането на личността на ученика. В последните десетилетия дисграфията се изучава от различни научни области – педагогика, логопедия, психолингвистика, невропсихология, психология и др. Всички те описват причини за появата на дисграфията от своята научна област и търсят стратегии за преодоляване на затрудненията в писмената реч.

Правописната грамотност е важна част от общата езикова култура. При прехода към писмената реч, звуковата страна на езика се заменя с графична. Овлабяването на писмената реч като втори етап в речевото развитие на човека започва още от ранна училищна възраст с формиране на елементарни умения и навици за четене и писане и продължава през целия училищен период, за да се стигне постепенно до най-висшите форми на уменията да се чете и пише.

Развитието на съвременното логопедично познание очертава щрихите на проблема в езиково-говорното развитие, зрителната перцепция, пространствения гнозис, моторика и зрително-моторната координация. Те оказват съществено влияние върху сложната организация на писмения процес и водят до забавяне в неговото формиране.

Дисграфията е частично разстройство в овладяване на процеса писане, характеризира се с наличието на специфични грешки в писмената реч. Появата на тези грешки не се дължат на понижен интелект, нито са свързани с нарушения на слуха и зрението, както и с училищно обучение. Говорейки за дисграфията се има предвид отклонение от нормата на писане, причините за което се определят от недостатъци във фонологичното кодиране, трудности във фонемния анализ, беден речник и трудности в разпознаването на графичните различия между думите.

Концептуалният обзор на научната литература насочва към проблема, засягащ усвояването на писмената реч и търси методи и терапии за неговото преодоляване.

В началната училищна степен трудностите в усвояване на писането са вследствие на дислексични/дисграфични затруднения и са представени в следните няколко направления:

- Неправилно диференциране на графичния облик на буквите се дължи на затруднения в зрителната и двигателната координация, недобре развитата фина моторика, което води до нарушение в организацията на писане и четене.
- Смесване на букви, състоящи се от еднакви графични елементи, разположени по различен начин; непълното или неточно изписване на думи и изречения; елезия на букви при писане и четене; елезии на срички при писане и четене. Дължи се на недостатъчното овладявани пространствени представи, недостатъчно развити познавателни процеси, овладяване на звуко-буквения анализ и синтез, сричков анализ, анализ за брой думи в изречението. Те не са на необходимото ниво и водят до нарушения във фонетичното и фонематичното възприятие.
- Затруднения, свързани с осъществяване на зрително-пространствения анализ – определяне начало на реда, ориентиране в ляво-дясно, горе-долу, правилно изписване на графемата.

Изграждането на правописната грамотност се осъществява най-вече в начален етап /първи – четвърти клас/ и е тясно свързана с устната реч. Важен акцент в процеса на обучението е правилното организиране на ограмотяването в началната училищна степен тъй като се отличава със своята специфика и възрастта на учениците.

Актуалността на изследвания проблем търсиме при затрудненията в писането в началната степен на училищното образование. Поставяме акцент в проучване на най-често допусканите грешки при писане във 2. 3 и 4 клас и коригирането им чрез подходяща логопедична програма за преодоляване на затрудненията.

Избора на проблема за логопедичната интервенция при дисграфия е провокиран от нарастващия брой ученици със затруднения в усвояване на писането в начална степен на училищното образование и цели да разработи подходяща логопедична програма за преодоляване на дисграфичните затруднения.

ГЛАВА ПЪРВА. ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ НА ИЗСЛЕДВАНИЯ ПРОБЛЕМ

1.1 СЪЩНОСТ НА СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА СПОСОБНОСТТА ЗА УЧЕНЕ /НСУ/- ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД

Нарушенията в усвояване на писмения език са все по-актуални в последно време и са обект на изследване и интерпретация на специалисти от много и разнообразни сфери на науката. Различните подходи към този глобален проблем пораждаат и различия в назоваването на нарушенията.

Тези двата термина – дислексия/дисграфия и специфични нарушения на способността за учене /НСУ/ се приемат като основни в съвременната специализирана литература и по своята същност те са взаимно заменяеми. Те са предмет на разглеждане от два различни теоретични модела, които всъщност отразяват едни и същи явления. В клиничния /медицински/ модел се говори за дислексия/дисграфия, понятие което се предпочита и в научните среди. В социалния /педагогически/ модел се говори за специфични нарушения на способността за учене /specific learning disabilities/ - термин с по-описателен характер. По отношение на съдържанието и двата термина се отнасят до едни и същи прояви и покриват цяла група разстройства, носителите на които демонстрират проблеми в една от областите на ученето или в свързаните с него области (Тодорова, 2007).

Специфичните нарушения на способността за учене се проявяват като нарушение предимно на формата, съдържанието и употребата на писмената реч в две насоки – четене и писане. В българската литература се е утвърдил терминът „специфични обучителни трудности”(В. Матанова 2001).

Речта се определя като реализация на езика, език в действие, външна, физическа проява на езиковата способност. Речта - според Мавлов - представлява инструментално трансформиране на абстрактните езикови кодове в материални физически сигнали. Речевият праксис и речевият гнозис са инструменти на езика, като за целите на комуникацията в процеса на произвеждане на вербални сигнали се включва речевия праксис, а в процеса на приемането им се включва речевия гнозис.

Ранните теории се насочват към три вида разстройства, третиращи преимуществено от логопедите – нарушения на устната реч, нарушения на писмената реч, перцептивни и моторни разстройства.

Разногласията в терминологията не пречи на специалистите, занимаващи се с проблематиката, да са единодушни за основната характеристика на нарушението, а именно несъответствието между потенциалните възможности на учениците и техните реални постижения в училище. В този случай има демонстриране на умения, които не съответстват на очакваните за възрастта постижения, не отговарят на социокултурната среда и обучението. Наблюдава се специфична задръжка в развитието на езиковата система, специфично изоставане в процесите четене и писане и математическите умения, нарушена лява-дясна ориентация, в зрително-пространствените и времеви представи, когнитивен дефицит – в краткосрочната памет и вниманието. Във всяка от тези области не е задължително да бъде регистрирано затруднение, както и това те да са в еднаква степен,

чистота и сила. Не са задължителни, но се наблюдават дефицити и в социалната, поведенческата и емоционална сфера (Е. Тодорова, 2005).

Най-често трудностите в усвояване на четенето (дислексия) и писането (дисграфия), стоят в ядрото на СНСУ и насочват за наличието на евентуален комуникативен проблем. Тези нарушения се регистрират най-често в края на първата година и началото на втората учебна година, когато се счита, че е приключил периода на ограмотяване. Обективната им диагностика е възможна във възрастта между 2 - 3 клас или това е възрастта между 8 и 10 години.

1.2. СЪЩНОСТ И ЗНАЧЕНИЕ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРАВОПИС В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Постъпвайки в училище, под ръководството на учителя детето започва да изпълнява системно различни графични упражнения. В първите дни на обучението вниманието му се съсредоточава върху запознаването с техниката на писането и с неговите основни графични елементи. Когато изпълнява тези упражнения, детето анализира и образите, на които е длъжно да подражава и все повече координира своите движения при изписването на графичните норми. Едновременно с това то се научава да прави езиков анализ на текст, изречение и дума.

След като се научи достатъчно правилно да изобразява елементите и буквите като цяло, изолирано и в прости съчетания, ученикът преминава към упражняване в писане на по-сложни думи, съответстващи на сричковите и морфофонемните съчетания на звуковете в тях. Тъй като вниманието на детето се съсредоточава върху по-сложни образувания, това често предизвиква нарушаване на графичните норми. При изпълнението на тази дейност анализирането и синтезирането все повече се обединяват. Ето защо третият период от ограмотяването се нарича аналитико-синтетичен.

Българските методики Ст. Здравкова, Ст. Вълкова, Р. Танкова поставят в основата на обучението по писане комуникативно-речевия подход. Стойка Здравкова определя и принципите при изграждането на нова система на писане.

- Осигуряване на системност, последователност и продължителност в целенасочената, регламентирана и специално организирана работа по формиране на графичните умения и навици.

- Особено внимание при овладяване на писането следва да се отдели на възрастовите възможности и особености на учениците.

- Комплексно овладяване на писането, интегративни тенденции, разбиране за функционално ограмотяване. Системното обучение се характеризира с комплексност в подхода при овладяване на писането.

Според авторката правилно организираното обучение в първи клас предполага работа в две насоки:

- овладяване на умения за точно определяне и отразяване на звуко-буквения състав на думите.

- формиране на умения за точно възпроизвеждане на графичните форми на буквите и начините на свързването им.

Писането на учениците в началото на втори клас се характеризира с редица особености, които трябва да се познават и отчитат при организиране и провеждане на обучението по писане:

- раздробеност на движенията при писане.
- съпровождане на писането с повишено волево, интелектуално и физическо напрежение.
- преобладаване на зрителния контрол при несъвършенство на кинестетичния (двигателния).
- трудно разпределяне на вниманието между графичния и останалите компоненти на писането, неумение за съгласуване.

1.3.РЕТРОСПЕКТИВЕН АНАЛИЗ НА ЗАТРУДНЕНИЯТА В ПИСАНЕТО И ЧЕТЕНЕТО ПРИ УЧЕНИЦИ ОТ НАЛАЧЕН ЕТАП НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Създаването на писмеността е продължителен процес. Той се свързва с еволюцията на човека. Символното мислене и способността за графично кодиране на символите се появява в течение на дългогодишното развитие на човека. Писмената реч се появява в момент на достигане на развитие на човечеството, когато се е появила необходимостта от надеждно съхранение и предаване на опита на поколенията. Писането е процес на кодиране на звукови сигнали, които са носители на смислова информация, в графични знаци.

Причините за затрудненията в правилното овладяване на процеса писане, т.н. дисграфия - не са достатъчно изяснени. Причините според някои автори могат да бъдат, наличие на патологични фактори, които въздействат преди, по или след бременността. Те могат да бъдат с органичен или функционален характер. Функционалните това са: въздействия на вътрешни и прекарани заболявания или вследствие външни – неправилна реч на околните, среда бедна на речеви стимули за правилното развитие на устната реч у детето.

Според В. Стамов (1989) писането се осъществява на сензорно, моторно и езиково равнище. Тази сложна психологическа структура определя и сложността на процеса на писане. Писането протича под формата на препис, диктовка и самостоятелно писане (преразказ, съчинение, делова преписка и др.). Преписването и диктовката се реализират предимно на сензорно – моторно равнище.

Авторът посочва следните причини за затрудненията на процеса писане:

- Затруднено и невъзможно писане поради зрителна а/дисгнозия.
- Затруднено и невъзможно писане поради пространствена а/дисгнозия.
- Затруднено и невъзможно писане поради нарушен фонематичен анализ и синтез.
- Затруднено и невъзможно писане поради нарушен семантичен анализ и синтез.
- Затруднени и невъзможно писане поради а/диспраксии на ръката.

ПРАВОПИС И ФОНЕТИЧНИ ПРОМЕНИ

Според Тилков и Бояджиев “Правописът е система от правила за писмено отбелязване на отделни думи и техните значими части – представки, корени, наставки, окончания”. Под

понятието правопис се разбира сборът от правила за писане на думите с помощта на система от графични знаци – букви, пунктуационни знаци и др

Съществуват различни видове принципи, на които се опира нашият правопис Г. Христовова (1998, 2015) представя следните принципи:

Фонетичен принцип. Писането на думите се определя от техният изговор според съвременният книжовен език. При него имаме съвпадение между звук и буква. Тук обаче е необходимо да имаме едно много добро владение на книжовния език, за да можем да прилагаме фонетичния принцип.

Морфологичен принцип – той е водещ по значимост. Според него писането на думи се определя от техния строеж, като съставните им части морфемите – корен, представка, наставка, и окончание, се пишат винаги по един и същи начин.

Исторически (традиционен) принцип – при него някои звукове се означават така, както са били означавани и в миналото, въпреки че сега има настъпили промени при изговора им. Например при писане се различават **А** и **Ъ** в неударена сричка, нищо че в съвременната реч те се изговарят еднакво, средно между **А** и **Ъ** (рекъл, рекал). При историческия принцип се е запазила и употребата на знак **Щ** за отбелязване на два звука с един знак, както и употребата на **Ю** и **Я**.

Други принципи – правилата на нашия правопис за писане с главна буква. Това става в три случая – в началото на изречението, в изписването на собствените имена и като форма на уважение. Степента на писане на сложните думи е критерии за слято, полуслято и разделно писане. Употребата на препинателни знаци следва синтактичния принцип.

1.4.ТИПОЛОГИЯ НА ПРАВОПИСНИТЕ И ЕЗИКОВИТЕ ГРЕШКИ ПРИ УЧЕНИЦИ ОТ НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Според Ст. Здравкова (1998) след ограмотяването през първата година на обучението, т.е. в последните два – три месеца на първи клас, е крайно необходимо да се провежда системна работа и по правопис. През този период учениците допускат голям брой графични грешки.

Периодът на ограмотяването е твърде важен за изграждането на диференцирани представи у учениците за звуково – буквените отношения, тъй като именно в този период се забелязва силна тенденция за подменянето им. Диференцирането на отношението звук – буква не бива да се оставя за по – късни етапи на обучението, а трябва да става в процеса на ограмотяването, т.е. при интензивното запознаване със звуковете и буквите.

Г. Христовова (1998) посочва, че една от най – съществените предпоставки за резултатност в обучението по правопис е правилното типологизиране на правописните грешки. Г. Христовова, систематизира грешките при писане от позициите на общото езикознание в следния формат: графични, правописни, фонетични, правописно морфологични, правописно синтактични, при пренасянето на думите на нов ред, пунктуационни. В този аспект грешките в началния етап на училищното образование могат да бъдат изведени като:

- **Графични грешки** (такива, които са в резултат от невладееене на графичния компонент на писането): замяна на близки по конфигурация букви; “огледално” писане; пропускане на букви; замяна на букви; размяна местата на букви; прибавяне на букви; пропускане или прибавяне на цели срички; нарушаване на целостта на думата; изменение на думата до неузнаваемост.

- **Правописно фонетични грешки:** вследствие стеснен изговор на неударени широки гласни; вследствие разширен изговор на неударени тесни гласни; при писане на “а” и “ъ” в края на думата; при редуване на коренните гласни; при обеззвучаване на звучни в края на думата; при междусловно уподобяване; при обеззвучаване на звучен съгласен пред беззвучен; при обеззвучаване на звучен съгласен пред беззвучен в началото на думата; при обеззвучаване на звучен съгласен пред беззвучен в средата на думата; при разподобяване; при писане на думи с “я” и “ю”; при писане на думи с “щ”; при писане на “и” и “й”; при писане на думи с “йо” и “ьо”; изпадане на букви; премятане на “ъ”; грешки при преглас на ятовата гласна.

- **Правописно морфологични грешки-** грешки при морфемите; при писане на представките; при представки, съдържащи гласен в слаба позиция; при представки, завършващи на звучен съгласен; при представките о/у, пре/при; при писане на някои наставки; при писане на окончания; при глаголните окончания; при глаголните окончания за 1л., ед. ч. и 3л., мн. ч., сег. време при глаголите от първо спрежение; при глаголните окончания за 1л., мн. ч., сег. време на глаголите от първо и второ спрежение; при окончания на съществителни имена; при писане на определителния член (а/ът или я/ят); при писане на комбинация от морфемите; при писане на думи с двойни еднакви съгласни; при думи, при които представката завършва на съгласен и коренът започва със същия съгласен или с противоположния; при писане на думи с двойно “нн”; грешки при писане с двойно “тт” на членувани съществителни имена от женски род и на членувани числителни имена; грешки при членуване на съществителни имена от женски род, ед.число, завършващи на “щ”.

- **Грешки според принадлежността на думите към определена част на речта:** грешки при писане на съществителни собствени имена; при писане на числителни имена; при писане на сложните числителни имена; при писане на съставните числителни имена; при писане на изречения; при писане на отрицателната частица “не” в наречия; при наречията, съставени от две думи; при някои наречия, образувани от предлог и друга част на речта.

- **Правописно синтактични грешки:** грешки при писане на предлози, съюзи, частици, кратки местоимения; при предлозите и съюзите; при местоименията и частиците (не, да, ли); при употреба на предлозите **в** (във) и **с** (със); при писане на частиците “по” и “най” при степенуване; на главни букви с малка в началото на изречение; при членуване с пълен (ът/ят) или кратък (а/я) член; при съгласуване на сказуемото и подлога за изразяване на учтивост.

- **Пунктуационни грешки:** грешки при поставяне на точка; при поставяне на въпросителен знак; при поставяне на удивителен знак; при поставяне на двоеточие; при поставяне на многоточие; при поставяне на кавички; при поставяне на тире; при поставяне на скоба; при поставяне на запетая.

През призмата на разгледаната по-горе класификацията на видовете грешки по Христовова(1998), остават две съществени и често срещани в продукцията на

(малките)ученици от начален етап грешки, а това са сливане и разделяне на изречения. Не намират място и други характеристични грешки, като: – пропускане и заместване на думи от други, сходни на тях.

1.5. ЕТИОЛОГИЯ НА ДИСГРАФИЯТА

От десетилетия въпросът за етиологията на нарушенията при дислексия/дисграфия е предмет на изучаване от редица научни области като медицина, биология и психология. Голям е интересът за проучване и изучаване на причините за възникването на нарушенията на писмения език и най-вече за причините за възникване на специфичната дислексия. Разглежданите причини са от познанията по медицина за пре, пери и постнаталните поражения на централната нервна система и то под въздействието на екзогенните и ендогенните фактори. През последните години все по често проблемът с етиологичните предпоставки за причините и възникването на дислексията/дисграфията се разглеждат от мултидисциплинарна позиция. Върху основата на досегашните резултати от изследванията за причините за възникването на дислексията и се признава полиетиологичният и характер. Съгласно това, специфичните трудности при писането и четенето могат да бъдат в резултат от влиянието на различни екзогенни или ендогенни патогенни фактори.

Към екзогенните фактори се отнасят употребата на лекарства по време на бременността, инфекциозни болести, интоксикациите с алкохол и наркотични вещества, родови травми, тежки заболявания или травми през първите години от живота на детето.

Към ендогенните фактори в етиологията на дислексията/дисграфията определено място заема наследствената предразположеност. По дани на А.Н. Корнев (1995) в близо 60% от децата с нарушения в писането и четенето се отбелязва такава наследствена предразположеност. Потвърждението за значимостта на генетичните фактори за възникване на нарушения в писането и четенето е от изследвания, проведени с близнаци (Н. Bakwin, 1973) по Матанова.

1.6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА ПИСАНЕТО И ЧЕТЕНЕТО В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Писането и четенето – това са два процеса, които са много близки, взаимосвързани умения. Това се определя от историческото им възникване, сходството на психологическата структура, психофизиологичните механизми чрез които се развиват, както и на едновременното им синхронно преподаване в училище.

Разглеждането на писането и четенето от гледна точка на психологията слага своето начало в изследванията на А.Р.Лурия (1950, 1973). Лурия определя писането и четенето като „цялостна, самоорганизираща се функционална система, характеризираща се с многопластова структура, йерархически организирана и пластична“. През последните години изследванията в областите психология, невропсихология и психолингвистика позволяват да се формират точни представи и да се уточнят сложните функционални системи на писането и четенето, както и структурните компоненти, участващи в тяхното изграждане.

• ЧЕТЕНЕТО – ФОРМИРАЩИ ОСНОВНИ КОМПОНЕНТИ

Един от важните компоненти за формиране на умения за четене е мотивът. Без да е мотивирано детето е трудно да се изгради умение за правилно и с разбиране четене. Когато се чете е важно да има съсредоточаване в извършваната дейност, да няма отвличане от странични въздействия. Само тогава е възможно да има контрол над четенето и прочетения текст да бъде смислено разбран. Изграждането на уменията да четем точно и с разбиране, разгледано по този начин включва в себе си един от важните функционални компоненти - саморегулацията: планиране, реализация и контрола.

Овлабяването на четенето преминава през четири технически етапа:

- Първи етап: Овлабяване на звуко-буквените отношения. На този етап децата четат буквувайки.
- Втори етап: Четене на срички. Формират се умения за четене на отворени и затворени срички, срички със струпани съгласни и др. На този етап единицата за четене се явява сричката.
- Трети етап: Овлабяване на синтетичните методи на четене. На този етап децата четат кратки думи цялостно, а при четенето на многосрични и непознати думи чрез сричкуване на думата. Този етап на четене може да се определи като сричкосливащо с елементи на синтетично четене.
- Четвърти етап: Синтетично четене. Оперира се с цялата дума и групи от думи. Четенето се осъществява бързо и правилно се четат цели изречения.

• **ПИСАНЕТО – ФОРМИРАЩИ ОСНОВНИ КОМПОНЕНТИ**

При писането както и всяка друга дейност изисква планиране, изпълнение и задържане на действието, както и контрола над неговото изпълнение. Така това, което подлежи на записване е нужно не само да бъде запомнено, но и да бъде отдиференцирано от всички останали външни фактори. При писането под диктовка е необходимо да се съхрани порядъка на думите. Пишещият трябва да внимава какво е написал и какво следва да бъде написано (Лурия 1973).

Така една от най-важните компоненти на писането се явява произволната регулация (предполага наличие на мотив, без който никоя съзнателна психична дейност е невъзможна). Произволната регулация включва: планиране, реализация и контрол над писането.

Писането под диктовка започва със слуховото възприятие (слухово вербалната информация), която следва да бъде записана. Първо се извършва фонематичното разпознаване, където звуковете в думата се разпознават като фонем. От изключителна важност е формираното умение за звуков анализ на думите, чрез който се осъществява и последвалото записване на думата чрез последователното записване на звуковете в думата с техния писмен еквивалент графемата. За целта е необходимо отделните звукове в думата да се съхранят в паметта и последователно да бъдат записани. Трябва да се отбележи, че фонематичното възприятие и звуко-буквения анализ се осъществяват посредством слухово-артикулаторен път. Ролята на правилната артикулация на звуковете в думата е изключително важна за правилното изписване на думите.

Следват следните структурни компоненти в процеса писане: преработка на слуховоречевата информация в кинестетична информация. След извършване на фонематичното възприятие и анализ следва фонемите да бъдат представени като зрителен

облик на буквата, която следва да бъде записана. Именно тук се осъществява процеса на прекодиране на фонемата в графема. От тук следва и включването на още един функционален компонент, а именно преработката на зрителната информация. Тук именно се осъществява отдиференцирането на буквите със сходно изписване, но различно разположени в пространството, с еднакви елементи, но и с допълнителни такива. Затова правилното запомняне и изписване на графемите е невъзможно без ориентацията в пространството (зрително-пространствената ориентация). Дефицитът в моторната организация на писането е свързан с неовладени фини праксисни движения за писане и нарушения на зрително-моторната координация, в резултат на което са и допуснатите грешки при превръщането на графемата в кинема. Така серийната организация на графическите движения следва да се разглежда като важна структура в процеса писане.

Не на последно място като необходима структура в писането се явява и избирателната активност, която да поддържа по време на писане работоспособността и мотивацията за писане.

Преписа е друга форма на писането, което се характеризира със своите характерни психологически различия. Преписът, както и писането под диктовка, е невъзможно да бъде осъществено без произволната регулация за тази дейност. Преписът започва с преработка на зрителна информация. Лурия пише „... при преписа на срички, думи, фрази и изречения, винаги в основата му стои механизмите на оптичския анализ и може да протече без да участва акустическата и артикулационна система...“.

По мнение на А.Н. Корнев(1997), за преписа във всички случаи е необходимо зрителното разпознаване на графическия образ на думата и задържането му в краткосрочната памет (зрителна и слуховоречева). В случая, когато се преписва от печатен текст, преработката на зрителната информация предполага и съотнасяне от печатния към ръкописния знак на буквата. Това налага актуализация на зрителния облик на ръкописната буква. В останалата си функционална част преписът не се отличава от писането под диктовка и изисква: произволна регулация, серийна организация на движенията, преработка на зрителната и слухова информация, така и преработка в полимодалните структури (зрително-пространствените), кинестатична информация и избирателна активност.

Понятието писмена реч – това е особен вид комуникация при която мислите, които се споделят в завършен вид, са в писмена форма. Писмената реч – е сложна аналитико – синтетична дейност, при която имаме пораждане на изказване: създаване на вътрешна схема, избор на думи, и граматически структурирана (Ахутина, 1989). При овладяване на писмената реч е необходимо правилно да бъдат излагани мислите в писмена форма.

Писмената реч по своята същност има монологичен и чисто контекстуален характер. Общуването в писмена форма е процес при който е необходимо внимателно и точно да бъде изложена цялата информация, която искаме да бъде прочетена и точно разбрана. Това предава на писмената реч една многословност и разгърнатост. При писмената реч е необходимо да бъде предадено всичко, което при устната реч може да бъде заменено с жестове, мимики, речеви паузи, т.е. чрез така наречените невербалните средства за комуникация. Именно това в голяма степен затруднява учениците при усвояване на

писмената реч, като различна форма за комуникация от устната/диалогична реч (А.Н.Корнев, 1997).

Психологическата структура на писмената реч е сложна и има своите специфични характеристики при различните и писмени форми (изложение, преразказ, съчинение). Тя зависи изключително много от степента на овладяване на навиците за съставяне на собствено писмено изказване.

В руската психологическа и логопедична литература според А.Н. Леонтиев всяка дейност се характеризира с три етапа:

- подбuditелно-мотивационен етап – необходимост, мотив и цел на дейността;
- ориентировъчно-изследователски етап – избор на средствата и начините на осъществяване;
- етап на изпълнението (операционен)

Изхождайки от тези теоретични норма/правило, Л.С. Цветкова извежда три нива в организацията на писмената реч:

1. Психологическо ниво, което включва в себе си:

- Мотивираност за използване на писмената реч;
- Замисъл, изясняване какво ще се пише;
- Определяне на общия смисъл на съдържанието или какво точно ще пишем;
- Регулиране на писмената дейност и контрол над изпълнение на дейността;

2. Лингвистично ниво – обезпечава писмената реч посредством езиковите средства. „Това ниво осигурява писането с лингвистични средства при реализация на процеса, т.е. реализира преминаването на вътрешния смисъл, който се формира на психологическо равнище, в лингвистични кодове – в лексико-морфологични и синтактични единици, т.е. в думи, фрази и изречения“ (Л.С. Цветкова 1997)

3. Психофизиологично/сензомоторно ниво – което осигурява операционните компоненти на писмената реч: звуков анализ и синтез, установяване на последователността при изписване на графемите в думата, прекодирането на звуковия в зрителен образ на буквата, зрителния да се прекодира в моторно предметна дейност обезпечаваща писането/изписването на буквата/графемата т.е. възпроизвеждане на графемата с помощта на движенията на ръката.

1.7. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ НА ПИСАНЕТО И ЧЕТЕНЕТО В НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Невропсихологията е науката изучаваща мозъчната организация на психичните функции. Висшите психични функции (в това число и писмената дейност), са сложна функционална система, която се регулира от свързаната дейност на различни мозъчни зони. „Психична функция никога не е свързана с дейността на един определен мозъчен център. Тя винаги е продукт на строго диференцирани, йерархически свързани с други мозъчни зони“ – (Л.С. Виготски, 1960)

От друга страна всеки структурен компонент на психична функция е локализиран в определен мозъчен участък и влиза в състава на едни от трите мозъчни блока (А.Р.Лурия,

1973). По мнение на Лурия, в анатомичен и функционален план, те могат да бъдат разделени на три блока:

- I блок, осигурява регулацията на тонуса и бодърствуването -първична (проекционна)- в нея постъпват импулси от периферията или от нея се изпращат импулси към периферията.

- II блок, осигурява приемането, преработката и съхранението на информацията: вторична (проекционно-асоциативна) в нея се преработва получената информация или се подготвя съответен отговор.

- III блок, осигурява програмирането, регулацията и контрола на психичната дейност: третична (зона на припокриване) явява се най-късно развилия се апарат на големите полукълба и обезпечава най-сложната форма на психична дейност, която трябва да организира и съвмести участието на много зони от мозъчната кора.

Така може да бъде представена организацията и реализацията на процесите писане и четене като психофизичен процес. Тези процеси биват извършвани от съвмесната работа на цялата мозъчна кора и при нарушение на някой от структурните компоненти в тяхната организация води и до разстройства в писането или четенето и имат свой специфичен характер.

На таблица № 1 са представени структурни компоненти на писането по отношение на функционалните блокове на мозъка по А.Р.Лурия.

Таблица № 1 Структурни компоненти на писането

I блок (регулиране на тонуса и бодърствуването)	II блок (приемане, преработка и съхраняване на информацията)				III блок (програмиране, регулиране и контрол над дейността)	
Избирателна активност	Преработка на слухоречев ата информаци я	Преработка на кинестети чната информаци я	Преработка на зрителната информаци я	Прера ботка на полим одална та инфор мация	Серийна организа ция на движени ята	Програмира не, регулация и контрол на писмената дейност

1.8. НАРУШЕНИЯ В ПИСАНЕТО И ЧЕТЕНЕТО В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Много научни дисциплини като педагогика, психология, невропсихология и др. от години изследват проблема със затрудненията в усвояването на писането и четенето на учениците от начална степен в училище.

Много често в западната литература се използва термина „дислексия“. Като се има в предвид преди всичко нарушения в четенето и то при деца със съхранен интелект, обучавани по традиционна методика и с добър социален статус. За нарушенията в писането в близкото

минало не се е използвал специален термин, а се е разглеждало като съпътстващо затруднение. Използвали са се различни термини „дислексия на развитието“ (М. Critchley, 1970), „специфични нарушения на четенето“ (G.Kaluger, C.J. Kolson, 1978) по В. Матанова. .

Под нарушения на **писането** се разбират трудностите в овладяване на графиката и ортографията. Тези нарушения са **дисграфия и дизортография**.

При **дисграфията** имаме затруднения от различен характер, изразяващо се с значително количество специфични грешки в писмената продукция. Тези специфични грешки са свързани предимно с нарушения в:

- Нарушения, свързани с осъществяване на правилен слухов анализ и синтез: осъществяване на правилен звуков анализ на произнасяните думи, неразличаване на звучни от беззвучни съгласни, изпускане на букви и срички при писане, трудности при отделянето на думите в изреченията.

- Нарушения, свързани с пространствената ориентация: недоизписване на букви, смесване на букви при тяхното изписване във вертикално или хоризонтално положение на техните елементи.

- Нарушения, свързани със зрителния анализ и синтез: смесване на букви с подобни форми, изпускане на елемент на графемата, и не на последно място трудности със запомнянето на формата на буквата/графемата.

- Нарушения, свързани с двигателно-кинестетичния анализатор: свързано с натиска на изписване, който може да е много слаб или прекалено силен, фините движения при писане не са прецизни, бавно писане, изписването на графемите е с различна големина и излизащи извън маркера на реда.

- Нарушения, свързани с латерализацията: при кръстосаната латерализация може да имаме водеща дясна ръка, но водещо ляво око и обратно. Трудностите тук идват именно от разминаването във водещите око и ръка. Може да пишат огледално някои букви/графеми, обръщане на буквите, изпитват трудности в координацията на движенията има ниско графично равнище на писане (грозен почерк);

При дизортографията имаме затруднения, които се изразяват в специфични, и значително трайни нарушения при усвояването и прилагането на морфологическия и традиционния принцип на ортографията. А.Н. Корнев (1995) дава следното определение за дизортографията: „това е особена категория в нарушенията при писане, проявяваща се в неспособността да се усвоят ортографически навици, независимо от познаването на съответните правописни правила и редовното обучение“.

1.9. ДИСЛЕКСИЯ

Дислексия – това е неспособността на детето да придобие и овладее навици за четене и писане в норма за възрастта, да извършва правилно координациите на движенията (фината моторика, фините движения на ръката при писане), на пространствената ориентацията, свързана с представата за „ляво” и „дясно”.

Определения за дислексията.

Има различни дефиниции за понятието дислексия. Обобщено те могат да бъдат представени в две направления, при които се прилага различен подход.

Първо направление „**педагогически**” – определението за тези трудности в обучението се разглежда като невъзможност или затруднение детето да разбира написаните думи, затруднява се в тяхното четене и разбиране, трудно се научава да пише и допуска множество и повтарящи се грешки.

Второ направление „**психологически**” - те определят етиологията и патомеханизма на трудностите при четенето и писането. Такива са трудностите, свързани с нарушения на перцептивно-моторните функции, произтичащи от дисфункции на централната нервна система.

На конгреса на Световната организация на невролозите през 1968 година в **Dallas** е дадено определение за дислексия което гласи следното : „**Специфичната дислексия на развитието** представлява невъзможността да се овладее способността за четене, независимо, че методите на обучение са типични, равнището на интелигентност е в норма, социалните и икономическите условия са благоприятни. Предизвикана е от нарушенията на основните познавателни процеси”.

ВИДОВЕ ДИСЛЕКСИЯ (по класификацията на Р.И. Лалаева)

Разглежда дислексията от позиция на нарушените операции на четенето. Така се разглеждат и следните видове дисграфия: фонематична, оптическа, семантична, аграматична и мнестична.

➤ Фонематична дислексия

Дължи се на несъвършенство във функциониране на рече-слуховия анализатор. Това от своя страна води до трудности при слуховата диференциация на звуковете и при фонематичния анализ и синтез на думите. Това води до затруднения при запомнянето на последователността на звуковете в речевия поток, както и при свързването на звуковете в срички, на сричките в думите. (Лалаева 1983; Хватцев 1959).

➤ Оптична дислексия

Оптичната дислексия се проявява в трудности при усвояването на графически сходни букви. Свързва се с функционалната незрялост и недостатъчно диференцирана работа на централния отдел на зрителния анализатор, което води до забавено формиране на зрително-пространствените представи. Това води до затруднения при зрителното разпознаване и възприемане на буквите, които имат сходен графичен образ, различават се една от друга по броя на изграждащите ги съставни елементи или се различават по разположението си в пространството.

➤ Семантична дислексия

Семантичната дислексия – при нея четенето се извършва правилно, но има нарушено разбиране на прочетените думи, изречения или текст. Това бива наблюдавано, когато думата се изчита побуквено или е прочетена на срички. След като е прочело думата, изречението или текста не може да съотнесе прочетеното към съответната картинка, за която се отнася.

Семантичната дислексия се определя още с термина механично четене, имащо разнообразни прояви при децата. Среща се най-често при деца, чийто интелект е граничен интелект. Семантичната дислексия се характеризира още с беден речников запас, с речеви

нарушения, което се отразява негативно върху способността на детето за обучение по четене и писане.

➤ **Аграматична дислексия**

Аграматичната дислексия най-често се наблюдава при деца с разстройства в експресивната реч с различна патогенеза, която оказва влияние за формиране на процесите четене и писане.

Аграматизъм – това е нарушение на психофизиологичните процеси, осигуряващи граматична правилност на речевата дейност и възприятието на речта, което води до разстройство на речта, характеризиращо се със загуба на способността за възприятия и/или използване (възпроизвеждане) на граматическите средства на езика (Ахманова 1969).

➤ **Мнестична дислексия**

Проявява се в трудности при запомнянето, разпознаването на буквите и като резултат от всичко това се изразява в замяната им при четене и писане. Мнестичната дислексия е в следствие на нарушения в слухово-зрителната памет, в следствие на което е затруднено осмислянето на връзката между звука и зрителния му образ (фонемо-графемно съотнасяне).

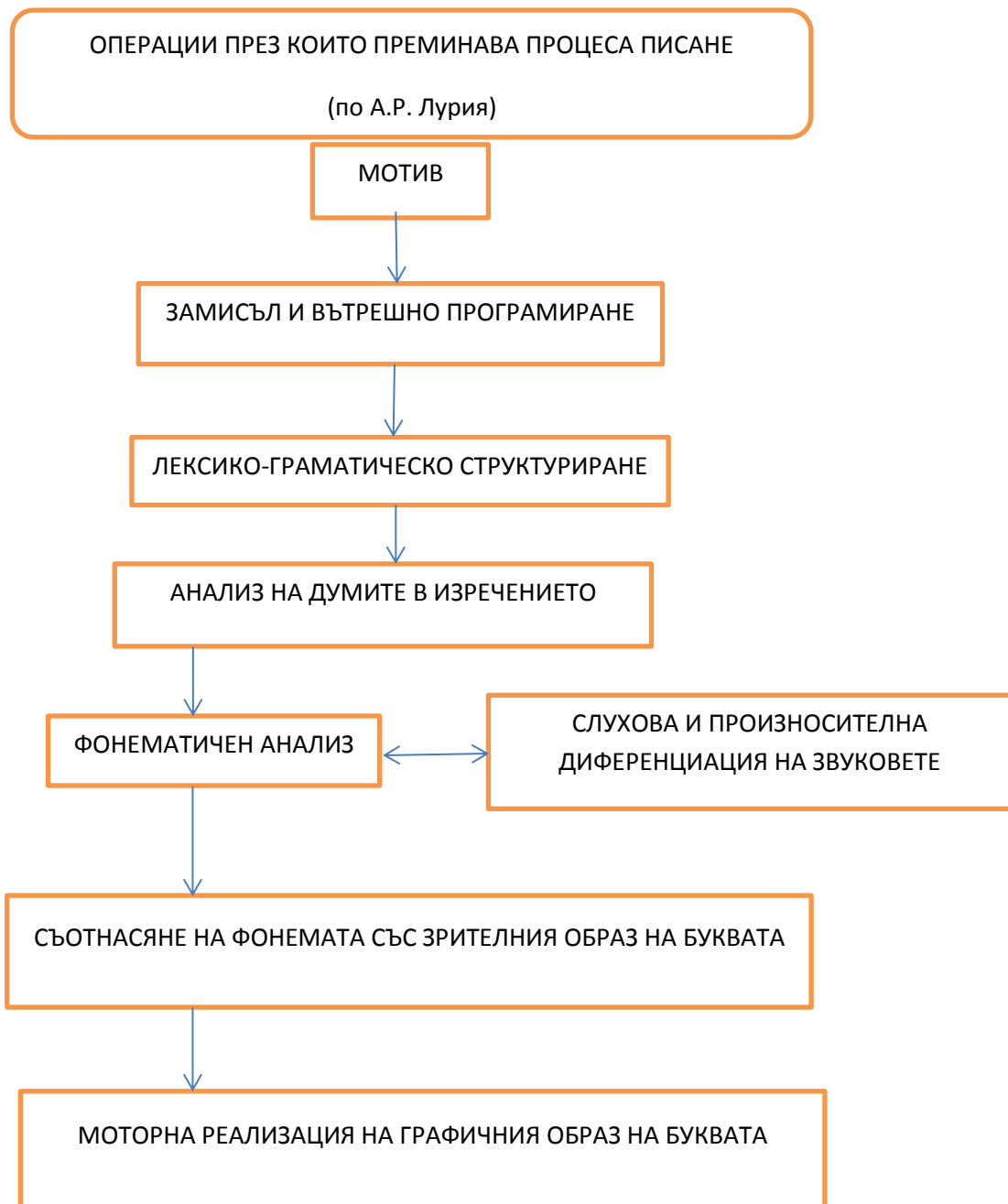
1.11.ДИСГРАФИЯ

Дисграфия – това е специфично нарушение на процеса на писане, проявяващо се с упорити и повтарящи се грешки при писане, причинено от несформираност на висшите психични функции, участващи в процеса писане.

Дисграфията е една от формите на речева патология при учениците от начален етап на образоването. Нейната поява се дължи преди всичко на сложните психофизиологични процеси участващи в структурата на процеса писане.

А.Р.Лурия определя следните операции необходими за писането (схема 1). Писането започва с подбуда, мотив и задача. Човек знае за това, за което ще пише, необходимо е правилно да оформи мисълта, да я задържи за извесно време в паметта си и да я предаде в писмена форма на друго лице (на лицето за което е предназначена). Всяко изречение, което трябва да бъде написано, трябва да бъде декомпозирано на изграждащите го думи, така че всяка дума да бъде записана отделно от предходната или последващата я дума.

Схема № 1 Операции на процеса писане



Правилното усвояване на писането се осъществява при добре сформирани определени речеви и неречеви функции: слухова диференциация на звуковете, правилно произношение, звуков анализ и синтез, правилна лексико-граматическа реч, зрителен анализ и синтез, пространствени представи. Недостатъчната сформираност, на които и да е от тези процеси, може да доведе до възникване на нарушения при усвояване на процеса писане. Несформираността на някоя от тези функции довежда и до възможността да възникнат нарушения при овладяване на писането т.е. до **дисграфия**.

Симптоматика при дисграфията

Съгласно съществуващите в логопедичната практика норми за наличие на дисграфия при ученици в началните класове оценката се извършва въз основа на следните критерии:

- Първи критерий - грешките, които се откриват в писмените работи на учениците са свързани предимно с неспазване на фонетическия принцип при писане: звуковия състав на думата не се отразява напълно или е неправилна. Това се отбелязва като специфични грешки в писането.

- Втори критерий – е чистотата, с която се срещат специфичните грешки в писмените работи на учениците. Според руската логопедична литература количеството на специфичните грешки е около 6-8 в една писмена работа (А.Н.Корнев). Грешките, допускани при писане под диктовка, са значително повече от тези допуснати при преписване на текст. Това се обяснява със спецификата на психологичните процеси, които участват в процеса писане и имат своите различия при двата вида писане – при диктовка и при препис на дума, изречение или текст. Независимо, че извършването на препис на текст се счита за по-достъпна и полесна операция, при децата с дисграфия това се явява писмен процес със своите специфични психологически операции. Все пак количеството специфични грешки, допуснати в писмените работи на учениците, следва да бъдат съобразени и с училищните критерии, утвърдени в държавните образователни стандарти за съответния клас.

- Трети критерий – изключително важен критерий. Това е **устойчивостта на проява** на специфичните грешки във всички писмени работи на учениците и тяхната продължителна проява за дълъг период от време.

За наличие на дисграфия се говори в случаите, когато имаме редовно и последователно училищно обучение в първи и втори клас и въпреки това, допусканията от ученика грешки са с изразена специфичност и упоритост в писмените работи.

КЛАСИФИКАЦИЯ НА ВИДОВЕ ДИСГРАФИЯ

При класификацията на отделните видове дисграфия не съществува само един модел на разграничаване. Многобройните класификации могат да бъдат обединени в две групи в зависимост от това дали са придобити нарушения при възрастните, или развитийни нарушения при деца (Е. Тодорова, 2005).

Различните автори в руската логопедична школа правят и своите класификации на дисграфията, като разглеждат причините за проява на дисграфична симптоматика и на база на етиопатогенетичните причини. Така се предлагат и различни класификации на видовете дисграфия на база на възникналите затруднения в различните процеси, участващи във формирането и развитието на процеса писане.

В класификацията на дисграфията по Р.И.Лалаева, се описват следните видове нарушения на писането:

Артикулационно-акустична дисграфия - в основата на този вид дисграфия стоят затрудненията от артикулационен характер. Ученикът пише така както и произнася думите. Грешките, с които се проявява са замени, изпускане на букви при писане, които съответстват на замените и пропуските на звуковете и в устната продукция при децата.

Дисграфия на основа на нарушения във фонемното разпознаване - означава се още като фонематична дисграфия. Свързана е с недоразвитие на функциите на фонематичната система, в която всяка единица се характеризира с определена съвкупност от смислоразличителни признаци. Проявява се със замени на букви при писане, дължащо се на фонетично сходство на звука.

Дисграфия на основа нарушения на звуковия анализ и синтез – тя се основава на нарушаването на различните форми на лингвистичния анализ и синтез: определяне броя на думите в изречението (разделяне на изречението на съставляващите го думи), сричковия анализ и синтез, звуков анализ и синтез на дума. Проявите в писането са с грешки в поредността на буквите/графемите в думите на изреченията.

Оптическа дисграфия – затруднено зрително различаване на графичните знаци, дължащо се на недоразвитие в зрителния гнозис, зрителният анализ и синтез, пространствените представи. Проявите в писането се изразяват в неточности при изписване на графемите. Заменянето на близки по графичен ръкописен образ букви.

Аграматична дисграфия – нарушение на психофизиологичните процеси, осигуряващи граматична правилност на речевата дейност. Не е сформирана системата от граматични правила и това се демонстрира и в писмената форма на речта. Най-много грешки от аграматичен вид се наблюдават в самостоятелната писмена продукция на учениците. Проявява се с неправилно конструиране на изреченията, не се спазва правилния словоред, съгласуванията по род и число и др.

Класификация на дисграфията (по О.А. Токарев 1971)

Разглежда дисграфията на основа на етиопатогенетичните причини водещи до затрудненията (на основа на лезии в зоните на мозъчната кора) и разграничава следните форми на дисграфия:

Моторна дисграфия е частично нарушение на процеса на писане, при което има трудности при движението на ръката по време на писането. В чист вид се среща много рядко. Тази трудност се дължи на нарушение на връзката между моторното изображение на думите и техните звукови и визуални образи.

Акустична дисграфия – при нея се наблюдава недиференцираност на слуховото възприятие, звуковият анализ не е развит в необходимата норма за разпознаване на акустично сходни фонemi. Това е дисграфия, на база нарушение на фонемното разпознаване (разпознаване на звуковете е потока на устната реч). Среща се при деца, които имат затруднения в слуховата диференциация на акустично близки звукове по своето звучене. Тези трудности се задържат за дълго време в устната реч при децата, а в последствие се проявяват и като буквени замени в писмената реч.

Оптическа дисграфия – характеризира се с неустойчивост на зрителните възприятия и представи. В основата на тази форма на дисграфия стои слаба връзка и недостатъчност в изграждане на визуално-пространственото изображение и недостатъчност във функционирането на зрителния анализ и синтез. Именно тези несформираниности в зрително-пространствените представи се явяват като предпоставка за оптичката дисграфия.

Форми на дисграфията (Ц.Ценова, 2012)

В свое изследване, проведено с ученици от 2. 3 и 4 клас Ц. Ценова определя принадлежност на учениците със затруднения в писането в следните форми на проява на дисграфията.

За всяка форма на проява се определят и различни комбинации между проявите, но за определяне на формата се приема преобладаващия дефицит. Така могат да бъдат представени и различните форми на дисграфия: „обособяват се три форми (подтипа) специфична дислексия със следните особености:

Фонологично-структурна форма–„...децата преди всичко не осъзнават фонемната линейност на езика и корелацията между устната и писмената му форма. Оттук идва нарушената способност за подреждането на буквите в адекватни последователности, при което често един знак липсва, поставя се не на място, размества се или се замества с друг. Детето проявява слаба чувствителност в трансформирането на вокалните сигнали в графични символи в реда, в който следват.“ (Ценова 2012)

Фонемо-акустична форма – „...отличава се с не добре изградени представи за звуковете или за буквите, поради което често вокалния знак не се кодира правилно в неговия графичен корелат“. „Децата грешат в избора на букви при писане било защото не улавят отчетливо звученето на фонемите и не са сигурни с кой знак да ги означат...“ (Ценова 2012). Тук има несъответствие между звук и буква, в основата на който стои дефицит във фонемния гнозис. В някои случаи това може да бъде и в следствие на артикулационни нарушения.

Зрително-графична форма– тя е най-слабо свързана с дефицити на артикулацията и устния език. „Появата и е следствие от недостатъчност в зрителния, конкретно в буквения гнозис“ (Ценова 2012).

В обобщение може да се каже, че всяка една от разгледаните класификации за видове дисграфия се проявяват с различни комбинации от грешки от различно естество, но водещите грешки се приемат и за определяне на формата ѝ.

ГЛАВА ВТОРА. ЛОГОПЕДИЧНА ИНТЕРВЕНЦИЯ НА ДИСГРАФИЯ ПРИ ГРУПОВО БАЗИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ

2.1. ГРУПОВО БАЗИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ

Учениците учат най-добре, когато са мотивирани и искрено въввлечени в процеса на обучение. Групите са една от възможностите за постигане на тези резултати, ако се провеждат правилно и ефективно.

Целта на технологията на групова дейност при логопедичната интервенция е да се подобрят постиженията на учениците, да се развият писмените им умения, да се формират социалните умения и отношения към процеса на обучение. Логопедичната интервенция при дисграфия в начален етап, изисква усвояване на знания и формиране на умения за усъвършенстване на писмената реч.

В началото на 20 век в педагогическата терминология навлиза понятието „групово обучение“. Свързва се с практическите търсения на реформаторската педагогика, като нови модели на организация на обучението, които се различават от традиционната класно урочна

система. Работата в група възниква като опит за промяна и поставя идеята за спонтанно развитие на детето, осъществяващо се чрез активни методи на обучение.

Една от характерните особености на групите за обучение, е че те могат да бъдат определяни и обособявани по следните критерии:

- Изучаване на определено учебно съдържание;
- Степен на интелектуално развитие;
- Нивото на достигнати знания по предмета;

Характеристика на малката група: „малката група е немногочислена по състав общност от хора, обединени от една дейност и осъществяващи непосредствено лично общуване (Психологическият словарь, М., 1983). .

Особеностите за определение на „малка група“ Л.Досев посочва следните особености: „преди всичко тя е част от непосредствената социална среда на човека“ и включва от 2-3 до 40-45 човека. (Досев 1977). В малката група се осъществява директен контакт между индивидите, междуличностно взаимодействие и взаимовлияние. Членовете на малката група се обединяват от обща цел и дейност и преживяване на общи чувства. В резултат на това се формират и проявяват интереси, мотивация и реализация на поставените цели пред групата.

Броят на членовете в малката група се колебае между 2 и 7 души. В практиката малката група започва от диадата или триадата, т.е. трябва да има най-малко двама души за да се сформира една група. В зависимост от целта, заради която се сформира групата, се определя и нейната численост. В педагогическата практика за работа в малки групи се счита за уместно броят да започва с двама участници в групата. Горната граница на групата се определя в зависимост от конкретната цел и броят на участниците може да бъде и до пет.

В груповата дейност особено място заема технологията на груповата учебна дейност, разработена от Д. Тодорина за началните класове.

При организирането и прилагането на системата за групова организация на работа се оформят следните организационни моменти:

1. Сформирането на групата, видове групова работа.
2. Организация и етапи на работа.
3. Задачи за групова работа.
4. Отчитане на груповите резултати и съпоставянето им с индивидуалните.

След формиране на групата и започване на груповите занимания е участието на учителя/логопедът в работата на групата, като равностоеен участник при изпълнението на предложените задачи. Постепенно той се включва само в дейност, която затруднява работата на групата и най-вече им показва как да си сътрудничат, да общуват, да се изслушват, да защитят своето мнение при изпълнението на задачата.

В груповата логопедична работа се реализира принципът на индивидуалния подход. Това дава възможност за запазване на собственото темпо и ритъм на отделния ученик: налице е по-чест пряк контакт с учебния материал, което стимулира активността.

Работата в група придава на обучението характер на игра, при която бариерите и чувството на потиснатост изчезват, увеличава се психичният комфорт на учениците.

2.2. ЛОГОПЕДИЧНО ОЦЕНЯВАНЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС ЗАТРУДНЕНИЯТА В ПИСАНЕТО ОТ НАЧАЛЕН ЕТАП

За първоначално откриване и диагностициране на ученици с дисграфични затруднения в началните класове се използва така нареченото „първоначално изследване“, осъществено чрез метода диктовка на текст съобразен с възрастта и класа. Анализът на писмените работи се състои в щателен оглед и описване на броя и видовете грешки. Следва разглеждане на работните им тетрадки по развитие на речта, за да се потвърди затруднението, което се е отчело в анализа на направената от логопеда диктовка. Необходимо е да бъдат разгледани и следните видове писмени работи – диктовки, самостоятелен препис, самостоятелно писмено изложение и така се получават допълнителни сведения за броя и вида грешки допускани при писане.

След като е извършен анализ на писмената продукция на тези ученици, се извършва и анализ на езиково-говорните им умения.

Езиково – говорните нарушения имат изключително сложна морфофизиологическа, психофизиологическа и социално – педагогическа природа. Проучената литература показва, че авторите, подхождат по различен начин към диагностиката на езиково – говорните нарушения.

3. Писарева (1981) предлага следното обследване на състоянието на устната и писмената реч на учениците с дисграфия и дислексия и на анализаторите, вземащи участие при писане и четене.

Авторката пише, че в предварителната организация на корекционно – възпитателната работа с ученици с дисграфия и дислексия се включва и обследване състоянието на устната и писмената реч, зрението и слуха. Това е необходимо, за да се определи характера на нарушенията и да се намерят най – ефективните методи за тяхната корекция.

Нарушенията в писането са свързани с участието на редица анализатори и с техните функции. Ето защо е необходимо тези функции да се обследват по различни показатели и от различни гледни точки. Логопедичната оценка включва:

- *Обследване на звуковата (фонетичната) страна на речта;*
- *Обследване на фонематичния слух;*
- *Изследване слуховото възприемане и оценяване на ритмическите модели;*
- *Изследване на зрителния анализ и синтез; Обследване писмената реч на ученици*

Информацията от всички източници се обобщава, прави се заключение за нивото на развитие на езиковите и говорни възможности

2.3. Логопедична интервенция

Под ИНТЕРВЕНЦИЯ се разбира – външна намеса, чрез която се цели подобряване или пълно възстановяване на нарушение (в случая на подобряване уменията за писане). Целта е чрез прилагане на различни методи и упражнения да се подобрят уменията за писане на учениците, определени ката лица с вероятна дисграфия. Основните задачи са да се създадат необходимите условия за преодоляване на трудностите при дисграфия:

Механизмите за поява на специфичните грешки при писане и четене са много сходни, тъй като функционалните системи, участващи в тези два процеси са много близки по своя начин на функциониране. Логопедичната интервенция ще бъде насочена към следните направления, в чийто състав влизат съответните функционални системи:

- Развитие и корекция на речевите функции.
- Развитие и корекция в преработката на зрителната информация
- Развитие и корекция в преработката на зрително-пространствените функции и зрително-моторната координация.
- Развитие и корекция на серийната организация на движенията.

➤ Развитие и корекция на речевите функции

Развитие на фонемното възприятие: Формирането и развитието на фонематичното възприятие е от съществено значение за овладяване на правилното писане. Развитието на фонематичния слух е от изключителна важност за детето. Без него то се затруднява да различи един звук от друг и най-вече при диференциацията на звукове, които имат акустично-артикуляционно сходство. Чрез фонематичния слух се овладява „кода“ на езика и чрез него човешката реч става разбираема. Това е способността на човека да слуша и разпознава фонемите. Необходимо е не само, за да може да се разбира речта и да говорим, но и за да може да се улавят тези особености на звуковете, по които смисълът на една дума се отличава от смисъла на друга дума. При недобре развит фонематичен слух се наблюдават по-големи трудности при формиране и развитие на уменията за правилно писане. Писмената реч се формира на основа на устната и проблемите с фонематичното възприятие водят до проблеми с писането и четенето.

Логопедичната интервенция се свежда до диференциацията на опозиционните съгласни и тяхното отражение в писмената продукция на учениците. Диференциацията на звуковете, които се смесват, се състои в отработването на упражнения, които да формират правилната представа за звуковете. Логопедичната работа е насочена първо към уточняване на артикуляционно-акустичния признак на звука, който се бърка и второ – диференциацията на звука. На втория етап от работата за фонемното възприятие акцентира върху диференциацията на звуковете на артикуляционно и слухово равнище.

Развитие на езиков анализ и синтез: Развитието и усъвършенстването на уменията за езиков анализ и синтез също протичат в определена последователност: от анализ и синтез на големите езикови единици към малките и преминава през няколко етапа:

- анализ и синтез на текст;

- анализ и синтез на изречение;
- сричков анализ и синтез на дума;
- звуков анализ и синтез на дума;

По този начин се структурира и логопедичната интервенция за формиране и затвърждаване на уменията за езиков анализ и синтез.

➤ **Развитие и корекция на зрителните функции:** В това направление се представят упражнения за развитие на зрителните функции: зрително възприятие и представи, зрително внимание и памет. Тъй като затрудненията при запомняне на зрителния образ на буквите, смесването на оптически сходни букви и актуализацията на образа на буквата/графемата в процеса на писане се среща сравнително често особено при учениците от първи и втори клас. Именно затова развитието на зрителните функции се разглежда като отделно направление в логопедичната интервенция.

По мнение на Т.В. Ахутина(2001), формирането и развитието на зрителната функция може да бъде разгледано в няколко методически единици. Методическите единици се състоят от занятия ориентирани към формирането и развитието на различни аспекти от зрителните възприятия.

➤ **Развитие и корекция на зрително-пространствената и зрително-моторната координация:** Интервенцията тук е насочена към развитие на междуанализаторните връзки и включва: Развитие на зрително-пространствените функции; Развитие на логично-граматичните конструкции (квазипространствени). Развитие на зрително-моторната координация;

- Развитие на зрително-пространствените функции – важно е да бъдат следвани закономерностите в онтогенетичното развитие на пространственото ориентиране. Следването на тези закономерности позволява да се следват етапите в развитие на зрително-пространствените представи.

- Развитие на логико-граматични конструкции (квазепространствени). Формирането на пространствените възприятия са тясно свързани с развитие на речевите умения. Те са свързани с разбирането и използването на предложни отношения, отнасящи се за пространственото ориентиране и последователност на действията или обекти (логикограматични конструкции). Разбирането и предаването на информация с помощта на предложни отношения за разположението на обекти в пространството и времето е възможно само при правилно адекватно възприемане на пространството.

- Развитие на зрително-моторна координация

Развитието на зрително-моторната координация в от важно значение за координираното функциониране на зрителните, зрително-пространствените функции в хармонично единство с двигателните функции. Логопедичната интервенция е насочена към развитието на графомоторни навици.

➤ **Развитие и корекция на серийната организация на движенията**

Логопедичната интервенция е насочена към развитие и корекция на функциите по програмиране, регулиране и контрол над извършваните дейности, свързани с процеса

писане. Трудностите които се наблюдават са свързани първо с нарушения, засягащи серийната организация на движенията (мануални и артикулационни) и второ с общи нарушения в програмирането, регулирането и контрола на дейностите. Затова като основна насока за работа се явяват: развитието и корекцията на серийната организация на движенията; развитието и корекцията на функциите по програмиране, регулиране и контрола над движенията.

ГЛАВА ТРЕТА. ДИЗАЙН НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

3. 1. Цел на изследването

Интересът към проблема за разбирането и прилагането на логопедична интервенция за корекция на дисграфията (разстройство в писмената реч), като неразделна част от обучението на учениците в начален етап на училищното образование, играе важна роля в живота им. Логопедичната интервенция стимулира психическото и емоционалното развитие на учениците и не на последно място води, до по-пълноценно усвояване на учебния материал, и влияе на цялостното формиране на личността им.

През последните десетилетия проблемите, свързани с дислексията/дисграфията се изучават от различни научни направления: педагогика, психология, психолингвистика, невропсихология и логопедия. Всичките проучвания имат за цел откриване на най-добрите методи за корекция на затрудненията в писмената реч. Това е и една от основните задачи стояща пред настоящото изследване, а именно прилагането на такива логопедични задачи, които да доведат до значително намаляване на допусканията от учениците грешки в писмените им работи.

Научният проблем е фокусиран върху:

- *Теоретична значимост*, която се основава на факта, че през последните години нараства броя на учениците, които срещат затруднения в усвояването на четенето и писането като учебни умения. Проблема с нарушенията на писмената реч при учениците от началните класове е от важно значение за училищното обучение, дотолкова че чрез правилното усвояване на процесите четене и писане, учениците получават знания по различните учебни дисциплини. Разстройствата в тези процеси оказват отрицателно влияние върху процеса на обучението, на училищната адаптация на децата и формирането на личността им като цяло.

Разработването и създаването на логопедични упражнения имащи корекционен характер, чрез които да се повлияе върху затрудненията в усвояване на писането е от важно значение. Реализирането на групови логопедични занятия с ученици с вероятна дисграфия, разкриват ползите от логопедичната интервенция, водещи до намаляване на дисграфичните прояви при учениците. След прилагане на логопедичната интервенция, резултатите могат да бъдат измервани и развивани чрез обучение.

- *Практическа значимост* е свързана със Закона за предучилищно и училищно образование и влязлата в сила през м. Октомври 2017 г. Наредба за приобщаващо образование, където са направени промени, които засягат не само образователния процес,

но и възможността ученици с прояви на дисграфия/дислексия да получават обща подкрепа, чрез включването им в логопедична група за преодоляване на затрудненията. Нормативната уредба дава възможност децата със затруднения в писмената реч и/или срещащи затруднения при четене да бъдат насочени за обща подкрепа, чрез работа в малки групи за подпомагане и корекция на техните затруднения в писането.

- *Обществена значимост, която е свързана със създаване на модел за логопедична работата в малки групи с ученици с дисграфична симптоматика и водещ до подобряване на уменията им за писане, положително се отразява на желанието им за включване в учебната дейност на класа, понижава тревожността и самоизолацията им.*

Целта на изследването е да се проверят уменията за писане на ученици от 2. 3 и 4 клас и при допускане на множество специфични грешки да се сформират групи за логопедична интервенция с прилагане на логопедични упражнения, които да повлияят на дисграфичната симптоматика и да отчитат подобряване на писмената реч.

Обект на изследването е писмената работа на ученици от 2. 3 и 4 клас след проведена логопедична интервенция за преодоляване на вероятна дисграфия при групова работа с тях.

Предмет на изследването са дисграфичните грешки в писмената реч на учениците от 2. 3 и 4 клас преди и след провеждане на логопедична интервенция с тях.

3.2.Задачи на изследването

Конкретната цел може да се декомпозира на следните изследователски **задачи**:

1. Да се проучат литературните източници от български, руски и западно европейски автори по въпроса за затруднението в писането на учениците от начална училищна възраст, да се анализира разглежданата проблематика.
2. Да се проучат адекватни методи за изследване на ученици със затруднения в писмената реч.
3. Да се проучи състоянието на писане при задача за диктовка на ученици от 2. 3 и 4 клас по показател клас и показател пол.
4. Да се проучат, сравнят и анализират допуснатите дисграфични грешки на учениците от 2. 3 и 4 клас.
5. Да се установят, сравнят, анализират и обобщят резултатите от проведената първоначална диагностика на писането.
6. Да се разпределят учениците в зависимост от броя допуснати грешки в следните категории: *норма, междинна категория и вероятна дисграфия*.
7. Да се сформират групи от ученици със значителни нарушения в писмената реч (*вероятна дисграфия и междинна категория*) и провеждане на логопедична интервенция с тях.
8. Да се извърши допълнителна логопедична диагностика (попълване на логопедични карти) на ученици, включени в групите за логопедична интервенция.

9. Да се изготвят логопедични планове за работа с групата ученици в зависимост от класа и проявените затруднения след извършена оценката.
10. Да се проведат групови занятия през учебната година с ученици, включени в групите за логопедична интервенция.
11. Да се извърши проверка на писмените умения на учениците след логопедичната интервенция, чрез диктовка на текст даден в началото на учебната година.
12. Да се извърши сравнителен анализ на дисграфичните грешки в диктовката на учениците преди и след преключване на логопедичната интервенция.
13. Да се покаже ефективността от логопедичната интервенция, чрез анализиране и обобщаване на резултатите.

3.3.Хипотези на изследването

Целта, обекта и предмета на изследването определят и следните хипотези:

Хипотеза 1. Предполага се, че учениците от 2. 3 и 4 клас в диктовките си допускат различни по вид дисграфични грешки (смесена дисграфия), и че момчетата с дисграфични прояви са повече от момичетата от съответната популация.

Хипотеза 2. Предполага се, че учениците, допускащи множество грешки при писане под диктовка, ще допускат и повече грешки при препис на текст

Хипотеза 3. Ако с учениците от 2. 3 и 4 клас с вероятна дисграфия се проведе групова логопедична интервенция, то дисграфичните грешки в писмената реч значително ще намалеят и мотивацията им за включване в учебните дейности ще се повиши.

Хипотеза нула: Допуска се, че независимо от прилагането на групова логопедична интервенция при ученици от 2. 3 и 4 клас грешките, допускани при писане не се повлияват.

3.4. Методика и процедура на изследването

При подбора на оценъчната процедура се използва материал от „Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците“, а за определяне на критериите за оценка се използва „Протокол за вписване вида и броя на грешките в писането“ (Нарушения на писмената реч – част 1, Р. Якимова, 2009).

При вербалната-слухова диктовка, текстовете които бяха предложени на учениците от 2. 3 и 4 клас са за изследване на нарушенията в писането. Те са взимани от диагностичната процедура на Логопедичен център София (МОН, 2000). Предложените диктовки са доказани в клиничната практика процедура, която дава възможност за детайлно проучване на характеристиката на писмената реч в училищна възраст. Текстовете за диктовка са съобразени с възрастта на учениците.

Критериално, настоящото теоретико-емпирично изследване се детерминира от следните два критерия – брой грешки и видове грешки.

Анализът и оценката на писмената задача – диктовка за 2. 3 и 4 клас и препис на текст за второкласниците беше направен по следните показатели:

- Отчитане на брой грешки в диктовката/преписа таблица №1;

Таблица №1 отчитане по брой грешки

Брой грешки	Брой ученици
Без грешка	
1 до 5 грешки	
6 до 9 грешки	
10 до 14 грешки	
15 до 19 грешки	
Над 20 грешки	
Не може да бъде оценено	

След анализа на диктовките и отчитане на броя допуснати грешки, учениците се разпределят в следните категории:

- Норма – до 9 грешки.
- Междина категория – 10 до 14 грешки.
- Вероятна дисграфия – 15 до 19 грешки и над 20 грешки.

➤ Отчитане на видовете грешки и техният брой на различните нива (таблица №2)

Таблица №2 отчитане по вид на грешките

Равнище ГРАФЕМА			
	Да	Не	общо
1. Оптически грешки			
2. Фонемо-фонематични грешки			
3. Правописни грешки			
Равнище ЛЕКСЕМА			
	Да	Не	общо
1. Изпускане на букви			
2. Изпускане на срички			
3. Добавяне на букви			
4. Добавяне на срички			
5. Разместване на букви и срички (инверсия)			
6. Предвиждане (антиципация)			
7. Повтаряне (персеверация)			
8. Сливане на думи (контракция)			
9. Разделяне (деконтракция)			
10. Лични имена с малка буква			
11. Семантични замени			
Равнище СИНТАКСЕМА			
	Да	Не	общо
1. Липса на главна буква			
2. Липса на точка			
3. Липса на главна буква и точка			
4. Нарушен словоред			
5. Изпускане на думи в диктовка			

С учениците включени в групите за логопедична интервенция се извърши и допълнителна логопедична диагностика – попълване на логопедични карти с цел

отдиференциране на несформирани или затруднени умения в езиково говорното им развитие. За осъществяване на допълнителната диагностика освен проверката на диктовките се разгледаха и анализираха писмените работи на учениците в тетрадките им по „Български език“ и „Развитие на речта“ за съответния клас.

По този начин се направи и по-точна логопедична оценка на отделните компоненти на развитие на речта и уменията за четене и писане за всеки ученик. Изведоха се водещите затруднения, които имат учениците, както и нивото на техните компетенции по тези направления.

За да се улесни работата в групата за логопедична интервенция на грешките при писане се извърши и профил на грешките при писането под диктовка на всеки от учениците включени в груповите логопедични занятия (фиг № 1. В профила на грешките отделните видове нарушения са обединени в по-големи групи, представляващи типовете нарушения.

фигура № 1- Графика за профил на грешките



ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ЛОГОПЕДИЧНАТА ПРОГРАМА

Програмата се реализира при групова форма на работа с учениците. Провежда се два пъти в седмицата след учебните занятия. Състои се от следните етапи:

Подготвителен етап – уточняване и развитие на пространствено – времевите представи. Развитие на слуховото и зрительно внимание и възприятие. Запознаване със звуковете, буквите и др.

Корекционен етап – състои се от няколко раздела, за всеки от тях логопедът може да увеличи или да намали броя на занятията в зависимост от учениците в групата и повторенията, които са необходими за усвояване на дадено умение.

1 раздел – Корекционна работа на фонемо-фонематично ниво. Корекция на неправилно произнасяните звукове. Формиране на пълноценна представа за звуковия състав на думата на база развитие на фонематичните процеси и изграждането и затвърждаването на умения за определяне на звуковия състав на думата. Усъвършенстване на уменията за звуков анализ и синтез - разделянето на думата на срички, на звукове и синтезирането на думи по подадени срички или звукове.

2 раздел – Корекционна работа на лексико-граматично ниво. Работа върху пасивния и активен речник - изясняване на значенията на думите в речника на учениците, допълнително обогатяване на речника, като натрупват нови думи, отнасящи се към различните части на речта и уменията им да ги ползват и образуват нови словосъчетания.

3 раздел – Корекционна работа на синтактично ниво. Уточняване, развитие, усъвършенстване на граматическото оформяне на речта, овладяване на словосъчетания, да свързват думи в изречения, да моделират различни синтактични конструкции. Основните синтактични единици: словосъчетания, изречения, граматическо оформяне на изречения. Усъвършенстване на уменията да съставя и видоизменя изречения. Развитие на умения за свързано писмено изказване и др.

В процеса на планиране на учебните занятия по логопедичния план при групово базираното обучение е необходимо да бъдат отчетени индивидуалните особености и потребности, нивото на речевото развитие за всеки ученик. Тематичните разпределения и количеството часове може да варира в зависимост от възрастта на учениците, отчетените затруднения и степента на проявата им.

Диагностичен етап – през учебната година след започване на логопедичната интервенция с групата се провеждат една междинна и крайна диагностика. При отчитане на резултатите от логопедичната интервенция в края на учебната година се прилага

същият способ за оценка на уменията за писане, а именно диктовката на текста, с който са оценявани уменията за писане. Това се налага, за да могат да бъдат сравнени и анализирани резултатите от проведената логопедична интервенция за корекция на дисграфията при групово базираното обучение.

Анализ на резултатите от предварителното изследване

клас	2 клас		3 клас		4 клас	
Категория	Абсолютни честоти	Честотно разпределение	Абсолютни честоти	Честотно разпределение	Абсолютни честоти	Честотно разпределение
Норма	463	94,8%	372	88,5%	439	93,8%
Междина категория	15	3%	23	5,4%	19	4%
Вероятна дисграфия	10	2%	25	5,9%	10	2,1%
Деца за групово логопедична интервенция	25	5%	48	11,3%	29	6,1%

Анализ на уменията за писане по показател клас на обучение и пол

За да бъде направен сравнителен анализ на уменията за писане на учениците от 2. 3 и 4 клас по показателя етап на обучението е необходимо да се преведат към съпоставимост техните резултати. За тази цел се използва **средна аритметична величина**. Тя включва в себе си *коефициент на грешката* **Хкг**. Изчислява се с формулата:

$$X_{kg} = \frac{\text{брой грешки допуснати по клас}}{\text{брой ученици. брой думи в текста}} \cdot 100\%$$

При това изчисление се включва фактора **дължина на текста**. Това се налага от факта, че диктовките при различните класове (2. 3 и 4) е различна по дължина, т.е. броят на думите, които трябва да бъдат написани вярно е различен при популациите деца. За да може резултатът да бъде представен в проценти, то той се умножава по 100.

Представяне на даните на база на които се отчита и **средната аритметична величина (коефициент на грешката)** резултатите за всяка популация може да бъде видяна от таблица № 3:

ТАБЛИЦА № 3 Сравнение между класовете

Клас	Изследвани лица	Брой думи в диктовката	Общо думи за всички ИЛ	Общо грешки на ИЛ	– $\bar{X}_{кг}$
2 класове	488	30	14640	1220	8,3333
3 класове	420	57	23940	1663	6,9465
4 класове	468	55	25740	1367	5.3108

За представяне и сравняване на резултатите за усвоени умения за писане по показател клас е представен на диаграма № 1, на която е показан средно аритметичния коефициент на грешки, допускан от учениците от 2.3 и 4 клас.

Диаграма № 1. Определяне на средно аритметичната величина коефициент на грешките допуснат от учениците



От така представената диаграма № 1, става видно, че с преминаването в по-горен клас, броят на грешките допускан от учениците намалява. Най-висок е процента при 2-рите класове, следван от 3-те класове и най-малък е процента грешки допускан от четвъртокласниците.

Интерес предствлява и сравнението на субпопулациите (момчета и момчета) по етапа на обучение. Даните от сравнението и анализа са представени в таблица № 4 за съответния пол.

Таблица № 4 за представяне на средно аритметична величина коефициент на грешката при момчетата.

Клас	Изследвани МОМЧЕТА	Брой думи в диктовката	Общо думи за всички ИЛ	Общо грешки на ИЛ	– Хкг
2 класове	224	30	6720	677	10,0744
3 класове	192	57	10944	1007	9,2013
4 класове	229	55	12595	795	6,3120

От представената таблица № 4 и диаграма № 2 могат да бъдат сравнени и анализирани резултатите по признак пол за МОМЧЕТАТА.

Диаграма № 2. Определяне на средно аритметичната величина коефициент на грешките допуснат от учениците от мъжки пол.



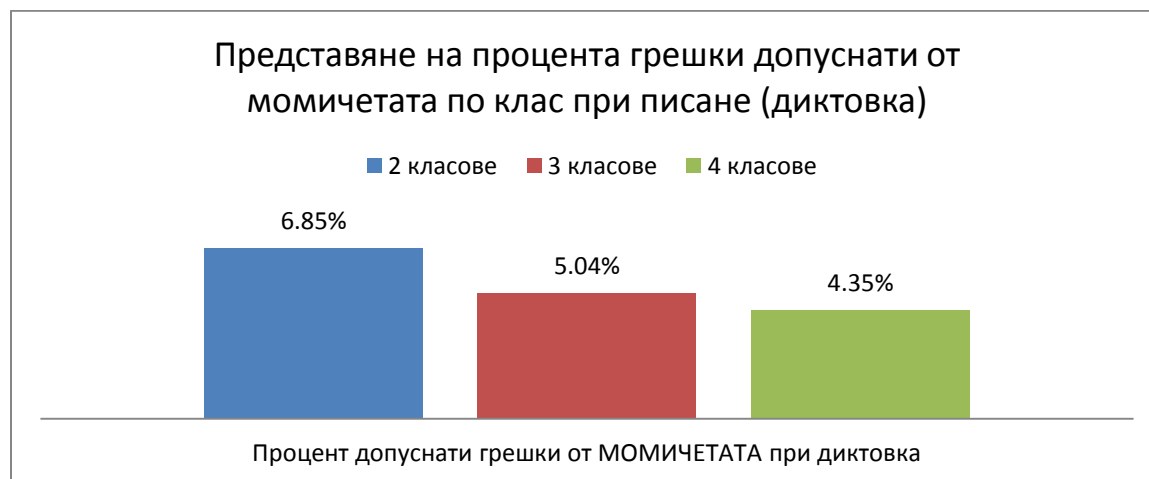
От така представените данни на диаграма № 2 може да бъде направен следният анализ за процента грешки допускани от **момчетата** в зависимост от етапа на обучение. Най-голям е при учениците от 2-рите класове – 10,0744, следван от момчетата от 3-тите класове – 9,2013 и най-малко е от момчетата от 4-тите класове. Това е очакван резултат обословен от факта, че с преминаването в по-горен клас уменията за писане на учениците следва да се развиват и усъвършенстват. Разликата в коефициента на грешката е значително по-малка между момчетата от 2 и 3 клас и значително по-голяма между момчетата от 3 и 4 клас. Това се обуславя от факта, че с повишаване на образователното равнище се развиват и усъвършенстват и уменията за писане.

Таблица № 5 за представяне на средно аритметична величина коефициент на грешката при момчетата.

Клас	Изследвани МОМИЧЕТА	Брой думи в диктовката	Общо думи за всички ИЛ	Общо грешки на ИЛ	– Хкг
2 класове	264	30	7920	543	6,8560
3 класове	228	57	12996	656	5,0477
4 класове	239	55	13145	572	4,3514

От представената диаграма № 3 могат да бъдат сравнени и анализирани резултатите по признак пол за **момчетата** и клас на обучение.

Диаграма № 3. Определяне на средно аритметичната величина коефициент на грешките допуснати от момчетата



При сравняване и анализиране на коефициента на грешките, представени на таблица № 5 и диаграма № 3, допуснати от момчетата в различните класове може да се направи следното сравнение. Разликата е по-голяма между 2-ри и 3-ти клас и значително по-малка между 3-ти и 4-ти клас. Уменията за писане се развиват и усъвършенстват значително по бързо до трети клас, след което следва едно по плавно развитие на умението.

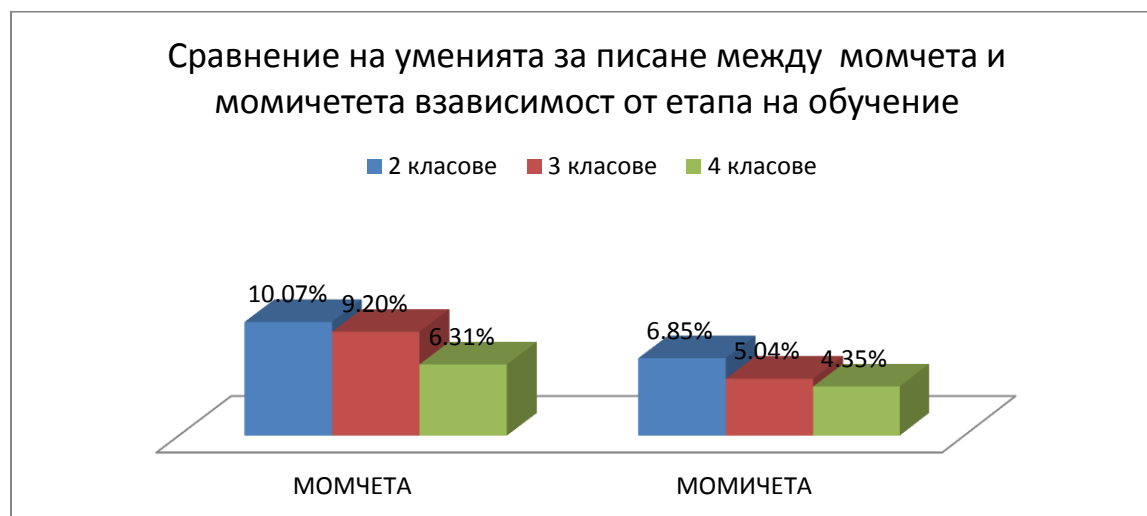
При сравнение на развитие и усъвършенстване на уменията за писане между **момчета** и **момичета**, могат да се направят следните изводи:

- При момчетата уменията се усъвършенстват на по-късен етап на обучение - между трети и четвърти клас. Докато при момчетата те е в периода 2 – 3 клас.

- Разликата в уменията е по-силно изразена при момчетата особено между 2 и 4 клас, докато при момичетата тя е сравнително по-плавна между различните класове.

Чрез представените резултати от диаграма № 4 е видно, че овладяването на процеса писане е един динамичен процес като при момчетата и момичетата има разлика в протичането му в зависимост от етапа на обучение.

Диаграма № 4 Определяне на средно аритметичната величина коефициент на грешките допуснат при писане под диктовка и сравнение между момчета и момичета



От така изложените резултати е видно, че учениците от 3 и 4 клас, показват по добри резултати в писането. Това най-вероятно се дължи на факта, че при второкласниците се работи основно за придобиване на грамотност, а в следващия клас (3 клас) се формира основно процеса за усъвършенстване на писането. Също така не без значение е дължината на предложения текст за диктовка и неговото усложняване. При учениците от 4 клас тези два процеса са вече на етап на сформираност, което се доказва и от резултатите от изследването. Така може да бъде обобщено, че при учениците (от мъжки пол) от 3 клас се наблюдава едно леко повишаване на броя ученици, допускащи повече на брой грешки в писането, което се дължи и на факта за усложняване на програмата по БЕЛ и запомнянето и прилагането на писмените правила, докато при момичетата той е по незначителен като разлика в уменията.

От така изложените резултати за затруднения в писането са проявили 7,5% от учениците във 2. 3 и 4 клас, което се потвърждава и от даните за разпространение на

дисграфията в рамките на вече установените в предишни изследвания на Е. Тодорова 6,81% и от изследването проведено от Ц.Ценова за 7,7% от учениците от 2.3 и 4 клас. Това от своя страна води до изводите, че резултатите за разпространение на затрудненията в усвояване на писането за достоверни с тяхното потвърждаване от преди това проведени изследвания касаещи въпросната проблематика.

Анализ на резултатите след проведена логопедична интервенция при групово базирано обучение на ученици от начален етап

Бяха сформирани следните групи:

Четири групи с ученици от втори клас, като броят на участниците в групите бе до 4 ученици в група. Общият брой ученици е 13. Като в едно от училищата се сформира група от 3 ученици (второкласници), чиито диктовки не можеха да бъдат оценени при първоначалната оценка на уменията за писане.

Три групи с ученици от трети клас, като броя на участниците в групите бе до 4 ученици в група. Общият брой ученици бе 10.

Три групи с ученици от четвърти клас, като броя на участниците в групите бе до 3 ученици в група. Общият брой ученици бе 9.

В таблица № 6 е представено групите ученици по класове от категориите „междина“ и „вероятна дисграфия“.

- 2 клас - броят на момчетата е 8 + 3 момчета, чийто писмени работи не можеха да бъдат оценени, а момичетата 2, по първоначалната оценка учениците са от категорията вероятна дисграфия;
- 3 клас - броят на момчетата е 6, а на момичетата 4, от първоначалната оценка учениците са от категорията вероятна дисграфия;
- 4 клас – броят на момчетата е 6 – от тях 4 са междина категория, а 2 са вероятна дисграфия. При момичетата: общият брой е 3 – от тях 1 е междина категория, а 2 вероятна дисграфия;

Таблица № 6 общо представяне на ученици по клас и категория

Категория Клас	Междина категория (10 до 14 грешки) Момчета Момичета		Вероятна дисграфия (15 до 19 грешки и над 20) Момчета Момичета		Неоценени диктовки
2 клас			8	2	3 момчета
3 клас			6	4	
4 клас	4	1	2	2	
Общо ученици	5		24		3

Отчитане на резултатите по класове:

- Резултатите и изводи от проведената групов логопедична интервенция с групи учениците от **втори 2 клас**: броят на учениците общо в групите в 13 (10 +3):
 - Момчета - 11 (8+3). На тримата ученици бе невъзможно да се направи оценка на диктовката и с тях се сформира самостоятелна група;
 - Момичета – 2;

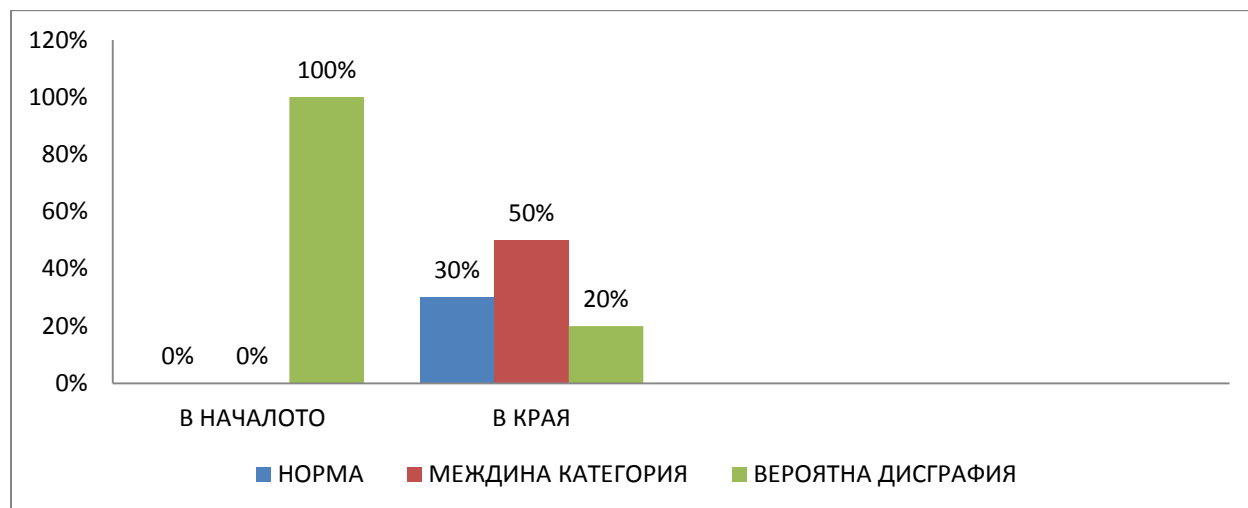
Фуг. № 2



От представените в графичен вид резултати могат да се направят следните изводи от проведената логопедичната интервенция: изготвени логопедични планове съобразени с показаните резултати при логопедичната оценка и съобразени с учебният материал за съответния клас водят до положителни резултати в преодоляване на затрудненията в писането видно и от *диаграма №5*:

- 30 % от второкласниците с вероятна дисграфия след логопедичната интервенция подобряват своите умения и преминават в категория „норма“;
- 50 % от второкласниците са подобрили своите умения за писане и преминават в „междина“ категория. При тях ще е необходимо продължаване на общата подкрепа от логопед за задържане и/или подобряване на уменията им за писане;
- 20 % от второкласниците въпреки, оказаната помощ и подкрепа остават в категория „вероятна дисграфия“, това са учениците, показали най-големи затруднения и в импресивна, експресивна реч, пространствена и времева ориентация и др.;

Диаграма № 5 обобщено представяне на резултатите след логопедичната интервенция при второкласниците

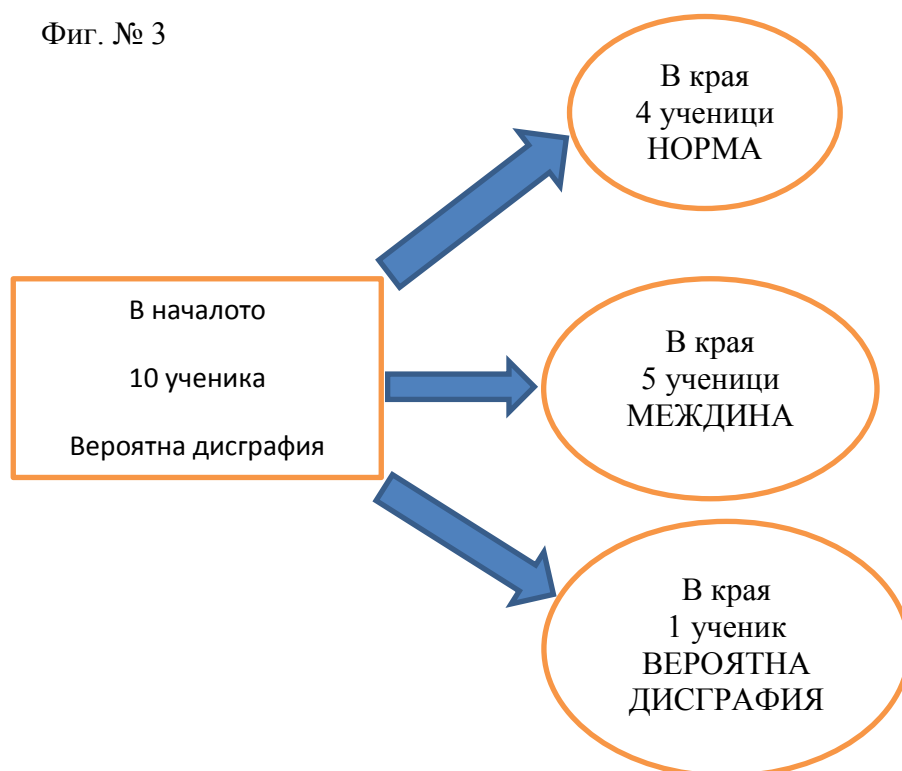


- ❖ С тримата ученици, чиито диктовки не можеха да бъдат оценени и беше сформирана самостоятелна група, в края на годината след приключване на груповата логопедична работа се отчете значителен напредък. Техните писмени изяви вече можеха да бъдат оценени и учениците да бъдат причислени към

категория „вероятна дисграфия“. Писмените им работи се характеризираха с множество специфични разнообразни грешки, но вече можеха да бъдат оценявани.

- Резултатите и изводи от проведената групова логопедична интервенция с учениците от **трети клас(3) клас**: броят на учениците общо в групите в 10 (6 момчета и 4 момичета). Изготвени бяха логопедични планове, съобразени с показаните резултати от групите ученици от логопедичната оценка и съобразени с учебния материал за трети клас за знанията и уменията, които трябва да усвоят третокласниците. Работата бе насочена предимно към затрудненията в правописа, сричковата структура на думите, отделянето на думите в изреченията, преодоляване на аграматични прояви при самостоятелно записване на изречения и текат (съгласуване по род и число). Работеше се и за диференциация за звучни и беззвучни, елзии на гласни звукове в думи със струпани съгласни, упражнения за краткосрочна памет, пунктуационни грешки, изграждане на умения за съставяне на самостоятелен, логически последователен разказ/съчинение по тема и др.

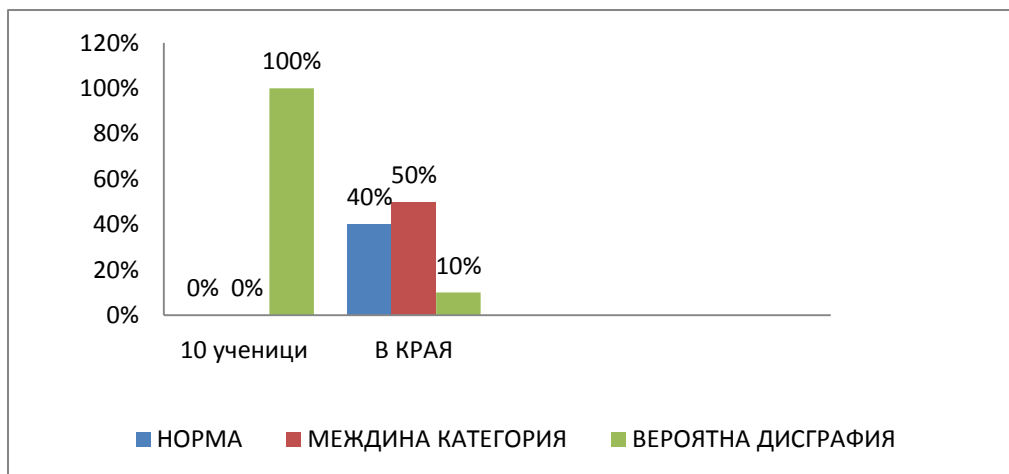
Фиг. № 3



Резултатите получени след груповата логопедична работа и изводите от нея са представени на фиг. № 3 както и на *диаграма №5* от която е видно че:

- 40 % от учениците с които се е провела групова логопедична интервенция от категория „вероятна дисграфия“ след логопедична намеса продължила до края на учебната година са преминали в категория „норма“, при тях е необходимо да де осъществява наблюдение и при нужда да се оказва подкрепа;
- 50 % от третокласниците са подобрили своите умения за писане и преминават в „междина“ категория. При тях все още е необходимо продължаване на общата подкрепа от логопед и за следващата учебна година за задържане и/или подобряване на уменията им за писане;
- 10 % въпреки оказаната помощ и подкрепа остават в категория „вероятна дисграфия“, това са учениците показали най-големи затруднения и в импресивна, експресивна реч, пространствена и времева ориентация и др.. За тези ученици освен груповите занятия ще бъде необходимо и провеждането на индивидуални сесии за корекция и подобряване на затрудненията им;

Диаграма № 6 обобщено представяне на резултатите от груповата логопедичната интервенция при третокласниците



- Резултатите и изводи от проведената групова логопедична интервенция с учениците от **четвърти клас(4) клас**: броят на учениците общо в групите е 9 (6 момчета и 3 момичета). Учениците в групите бяха от двете категориите „междина“ и „вероятна“.

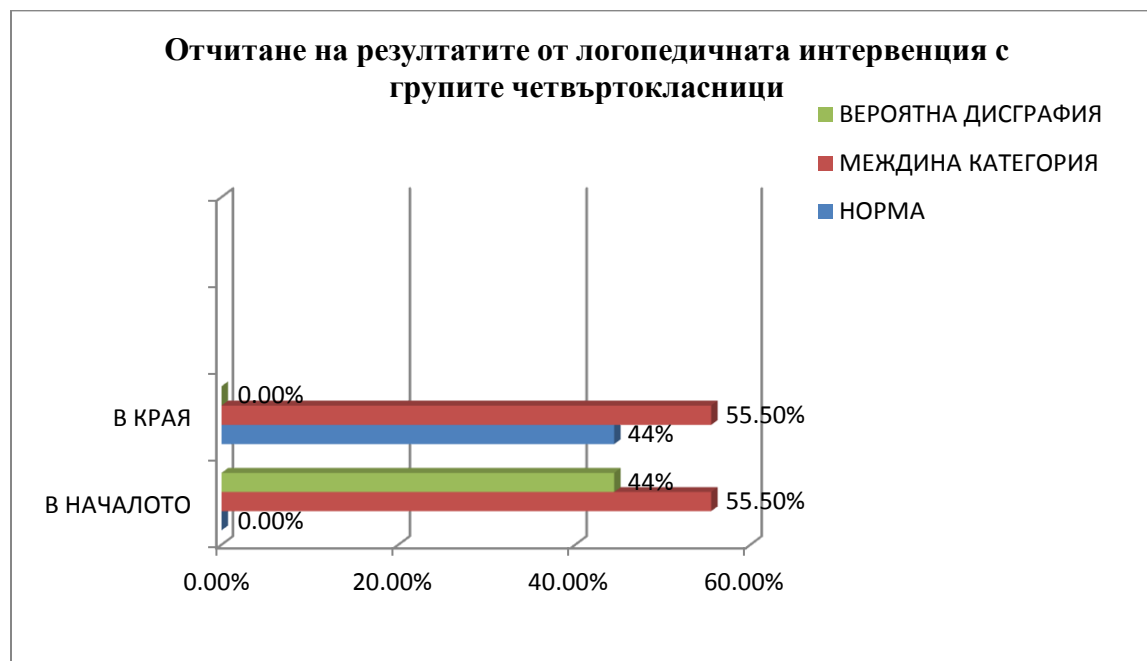
Фиг. № 4



Резултатите получени в края на учебната година с групите ученици от четвърти клас, са представени както в графичен вид фиг. № 4, така и под формата на *диаграма №6* от която е видно че:

- 66.6 % от учениците в четвърти клас, с които се е провела групова логопедична работа, след логопедична намеса са преминали в категория „норма“. При тях е необходимо да се осъществява наблюдение и при нужда да се оказва подкрепа;
- 33.3 % от учениците, с които се е провеждала логопедична работа са подобрили своите умения за писане и преминали от „вероятна“ в „междина“ категория.
- При отчитане на тези резултати е важно да се отбележи, че при само един (1) ученик не се наблюдава подобрене. Неговите резултати в началото на започването и в края на работата го поставят в „междинна“ категория. Т.е. само при един ученик от групите за работа с четвъртокласниците не се наблюдава подобрене след прилагане на логопедичната интервенция.

Диаграма № 6 обобщено представяне на резултатите от груповата логопедичната интервенция при четвъртокласниците



В обобщение за ефективността от групово базираната логопедична интервенция при ученици от 2. 3 и 4 клас може да се направи следният анализ:

- В началото на годината се започна работа с общо 32 ученици разпределени в групи по класове и училища. От тях 24 ученици бяха в категорията „вероятна дисграфия“, 5 ученици в „междина категория“, а 3 ученици – с невъзможност за проверка на писмените им работи.

В края на учебната година след провеждане на логопедична работа с учениците се отчетоха следните резултати: 13 ученици в категория „норма“, 13 ученици в „междина“ категория и 9 ученици в категория „вероятна дисграфия“.

От така получените данни може да се изведе заключението, че при групово базираното обучение на учениците в начален етап за подобряване на уменията за писане, логопедичната работа е ефективна и водеща до положителни резултати форма на работа в училищни условия.

ИЗВОДИ

Анализът на резултатите от теоретично-емпиричното изследване е основание за следните *изводи*:

1. Разкрити са същността, мястото и ролята на логопедичната интервенция при дисграфия в групово базираното обучение на ученици от начален етап на училищното образование.

2. Тестирането в предварителния етап на емперичното изследване показва, че броят на учениците с дисграфични затруднения процентово е близък с данните, изнесени от други, специалисти изследващи същата проблематика през различните години.

3. Критериалното тестиране, осъществено през основния етап на емперичното изследване установява, че учениците от 2.3 и 4 клас допускат в писмените си работи различни по вид специфични грешки – смесена дисграфия.

4. Дава се обосновано предложение, логопедичната интервенция при дисграфия в групово базирано обучение да включва следните три направления в логопедичната работа с учениците:

- на фонетическо равнище – корекция на неправилно произнасяните звукове, пълноценно формиране на фонетичните представи, като се формира и усъвършенства фонематичното възприятие, подобряване на звуковите обобщения в процеса на развитие и усъвършенстване на звуковия анализ и синтез;
- на лексико-граматическо равнище - изясняване на значенията на думите в речника на учениците, обогатяване на активния и пасивен речник чрез натрупване на нови думи, които се отнасят до различни части на речта, формиране на представа за морфологичните елементи на думата, умения за морфологичен анализ и синтез на думи;
- на синтактично равнище – развитие и усъвършенстване на граматическата страна на речта чрез овладяване на модели на различни синтактични конструкции. Развитие и усъвършенстване на уменията за самостоятелно устно и писмено общуване чрез изграждане на умения за последователност в изложението, избора на езиковите средства, подобряване на уменията да изгради и да измени изречение по подаден му образец.

5. При групово базираното обучение се постигат добри резултати не само в социален, емоционален, но и в обучителен план. Мотивацията на учениците се повишава не само при ученето, но и при общуването помежду си.
6. Резултатите от емперичното изследване доказват, че предложения модел за оценка (по Росица Якимова) за оценка на уменията за писане на ученици в начален етап на училищното образование, може да се прилага в логопедичната практика

Направените изводи дават основание да приемем, че:

Целта на изследването е постигната в следните същностни аспекти:

- Уменията за писане на учениците от 2. 3. и 4. клас са проверени.
- Сформирани са групи за логопедична интервенция, за преодоляване на дисграфична симптоматика.
- Разработени и апробирани са логопедични планове и упражнения за работа с ученици от 2. 3 и 4 клас за преодоляване на затрудненията в усвояване и подобряване на уменията за писане.

Анализът на резултатите от цялостното теоретико-емпирично изследване установи, че могат да бъдат потвърдени следните издигнати хипотези:

Хипотеза (1), гласяща: „Предполага се, че учениците от 2. 3 и 4 клас в диктовките си допускат различни по вид дисграфични грешки (смесена дисграфия), и че момчетата с дисграфични прояви са повече от момичетата от съответната популация“, се потвърди. Установено е, че учениците от 2.3 и 4 клас в писане под диктовка допускат различни по вид дисграфични грешки, в структурата на които се наблюдават затруднения в писането, като нарушение на езиковия анализ и синтез, фонемо-фонематични и елементи на аграматична и оптична дисграфия и че при момчетата с дисграфична симптоматика са значително повече от момичетата.

Хипотеза (2), гласяща: „Предполага се, че учениците, допускащи множество грешки при писане под диктовка, ще допускат и повече грешки при препис на текст“, се потвърди. В писмените работи на учениците от 2 клас при сравнителния анализ на резултатите от писмените работи се установи, че учениците, допускащи множество грешки при диктовка, допускат и по голям брой грешки и при препис на текст.

Хипотеза (3), гласяща: „Ако с учениците от 2. 3. и 4. клас с вероятна дисграфия се проведе логопедична интервенция при групово базирано обучение, то дисграфичните грешки в писмената реч значително ще намалеят и мотивацията им за включване в

учебните дейности ще се повиши“, се потвърди. След провеждане на логопедична интервенция уменията за писане са се подобрили, както и мотивацията за включване на учениците в учебната дейност.

Хипотеза (0), гласяща: „Допуска се че независимо от прилагането на групова логопедична интервенция при ученици от 2. 3 и 4 клас грешките, допускани при писане не се повлияват“, не се потвърди.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното теоретико-емпирично изследване разглежда актуален проблем в училищното образование – затрудненията в овладяването на писмената реч при учениците от 2.3. и 4. клас и възможността за оказване на подкрепа на ученици, имащи затруднения в писането.

Затрудненията в писането при ученици от 2.3. и 4. клас е сериозен проблем , както за самите ученици, така и за обучаващите ги учители. За личностното развитие на детето и ученика от значение е степента на овладяване на българския език в цялото му многообразие. А писането се усвоява само при условие, че е овладян езикът. Проблемите в писането се проявяват едва когато възникне социална потребност за писане.

В литературните източници дисграфията се посочва като един от основните фактори, водещи до несправяне с учебния материал в училищните степени. В този аспект се констатира, че затрудненията в писането не са изолирани, а корелират със затруднения и при четенето. Основна задача на училищното обучение през първите две години е изграждане на умения за четене и писане. В случаите, когато ученикът среща затруднения в овладяването на тези два процеса необходима е обща подкрепа за личностно развитие от логопеда. Логопедичната подкрепа е насочена към отстраняване на затрудненията в писмената реч. След направения анализ и откриване на затрудненията в процесите, участващи в писането, логопедичната интервенция е насочена в посока подобряване и развитие на тези компоненти, участващи във функционалната система на четенето и писането. Подобрявайки и развивайки речевите функции (фонемно възприятие, езиковия анализ и синтез, обогатявайки активния и пасивен речник, граматически правилна реч), преработката на зрителната информация, зрително-пространствената и зрително-моторната координация, както и на серийната организация на движенията значително се подобряват уменията за писане на учениците от 2.3 и 4 клас.

Важно значение за развитието на отделната личност в обществото е степента на овладяване на българския език в цялото му многообразие. Писането се усвоява само при условие, че е овладян езикът. Проблемите в писането се проявяват едва когато възникне социална потребност за писане. Затрудненията в писането не са изолирани, а корелират със затруднения и при четене. Затова през първите 2 години от обучението в училище е необходимо изграждането на умения за четене и писане.

При учениците от 2. 3 и 4 клас се наблюдава смесена дисграфия. Специфичните дисграфични грешки е необходимо да се разграничат от грешките допускани при писането, които се срещат в начален етап на образованието.

През последното десетилетие в училищното образование броят на учениците срещащи затруднения в четенето и писането се увеличава, което налага и провеждането на корекционно-терапевтична работа с тях и включването им в групи за обща подкрепа – работа с логопед. За отстраняване на грешките в писането и четенето на учениците от 2. 3 и 4 клас е необходима последователна логопедична работа за развитие на индивидуалните им способности.

ПРИНОСИ

1. Разкрити са същността, мястото и ролята на груповата логопедична интервенция при ученици с дисграфия от начален етап на училищното образование.

2. Констатирано, е че дисграфия в чист вид е рядко срещаща се и трудностите в овладяване на писмения процес произтичат от затруднения или нарушения в недостатъчното развитие на звуковия анализ и синтез, нарушения в зрителния гнозис, изразяващ се в затруднения при запомняне на графичния знак на звука или образа на буквата на звука.

3. Конструирана е методическа технология за логопедична оценка, организация и провеждане на групов логопедична интервенция за преодоляване на дисграфична симптоматика.

4. Предложена е идея за логопедична терапия на писане с дисграфична симптоматика.

5. В практически аспект е разработен логопедичен план за групови занятия при дисграфия.

6. Установено е, че при групово базираната логопедична интервенция, мотивацията на ученици с дисграфия се повишава, както в емоционален така и в социален аспект.

СПИСЪК НА АВТОРСКИТЕ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Стоянова, М.А., (2017) **Ролята на училищният логопед в групово базирано занятие с ученици със специфични нарушения на писането.** УИ „Паисий Хилендарски“, научно списание „Доктурански изследвания, 2016, брой 3, стр. 74 – 83, ISSN 2367-7309
2. Стоянова, М.А. (2016) **Сътрудничество между началния учител и логопеда в подпомагане на ученици със затруднения в писмената реч,** В сборник: Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета. Китев, 2016, Втора книга. Издателство „ЕКС-ПРЕС“, Габрово, ISSN 978-954-490-510-1 стр. 643 – 647
3. Стоянова, М.А. (2017) **Логопедична интервенция при групово работа,** в електронно списание: Педагогически форум, Тракийски университет – Стара Загора, брой 3/ 2017, DOI 10.15547/PF.2017.022
4. Стоянова, М.А. (2017) **Логопедична интервенция за преодоляване на дисграфията при ученици в начален етап в училищни условия,** В сборник: Образование за живота, професионалната реализация и благополучието. Несебър, 2017, ISSN 2535-1125 стр. 209 – 217
5. Стоянова, М.А. (2017) **Групово логопедична работа за подобряване на уменията за писане на ученици в начална училищна възраст,** в електронно списание: Педагогически форум, Тракийски университет – Стара Загора, брой 3/ 2018, DOI 10.15547/PF.2018 .022

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М.** Индивидуално и групово учене. – В: Процесът на обучението. Дидактика. СУ“Кл. Охридски“, София, 1996.
- Бижков, Г.** Реформаторска педагогика. Изд. „Просвета“, София, 1994.
- Волкова, Л.С.** Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия. Изд. Владос, 2003
- Выготский, Л.С.** Мышление и речь. Изд. Педагогика“, Москва, 2004.
- Досев, Л.** Психология на малката група, София, 1977.
- Ефименкова, Л.Н., Садовникова И.Н.** Исправление и предупреждение дисграфии у детей. Изд. „Просвещение“, Москва, 1972.
- Ефименкова, Л.Н.** Корекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Изд. „Просвещение“, Москва, 1991.
- Корнев, А.Н.** Нарушение чтения и письма у детей. Изд. „Питер“, Санкт-Петербург, 1997.
- Корнев, А.Н.** Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод, пособие, Изд. „Айрис-пресс“, 2006. — 128 с.— (Библиотека логопеда-практика).
- Лалаева Р.И.** Нарушение процесса овладения чтением у школьников. Изд. „Просвещение“, Москва, 1983.
- Лалаева, Р.И., Венедиктова Л.В.** Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. Изд. „Союз“, Санкт-Петербург, 2001.
- Лурия, А.Р.** Очерки психофизиологии письма. Изд. АПН. Москва, 1950.
- Лурия, А. Р.** Основы невропсихологии. Изд. „Академия“, Москва, 1973.
- Матанова, В.** Дислексия. Изд. „Софи-Р“, София, 2001.
- Матанова, В.** Психология на аномалното развитие. Изд. „Софи-Р“, София, 2003.
- Матанова, В., Е.Тодорова,** Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците. Проект „Включващо обучение“, София, 2013.
- Садовникова, И. Н.** Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. Изд. „Аркти“, Москва, 2005.
- Стамов, В.** Логопедия. Изд. ВПИ, Благоевград, 1989.
- Тодорина, Д.** Технология на груповата учебна дейност. Изд. Мартилен, София, 1994.
- Тодорова Е.** Дислексия. Специфични нарушения на способността за учене. НБУ, 2007
- Токарева О.А.** Расстройства чтения и письма // Расстройства речи у детей и подростков. Изд. „Медицина“, Москва. 1969.
- Хватцев, М.Е.** Логопедия, кн. 1 – 2. Изд. „ВЛАДОС-ПРЕСС“, Москва, 2009.
- Христовова Г.** Обучението по правопис в началните класове. Пловдив, „Макрос 2001“, 1998.
- Цветкова Л.С.** Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Изд. „Юристъ“, Москва, 1997.
- Ценова, Ц.** Логопедия. Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. Изд. „Радар принт“, София, 2009.
- Ценова, Ц.** Норми за правилно писане и скрининг на признаци за дислексия при учениците от II, III и IV клас. АДД, София: Софийски университет, София, 2011.
- Эльконин Д.Б.** Психология обучения младшего школьника. Изд. „Просвещение“, Москва, 1974.
- Якимова Р.** Корекция на нарушенията в писането, част I, Логопедичен център «Ромел», София, 2009.