# Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

# **«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Кафедра педагогики и методики начального образования**

|  |  |
| --- | --- |
| Рег. № \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Оценка по результатам  защиты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Секретарь комиссии  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2018 г. |  |

##### **КУРСОВАЯ РАБОТА**

# **Исправление недостатков письма**

# **учащихся начальных классов**

Работу выполнила \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ О.Е. Домрачева

(подпись, дата)

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, IV курс ОФО

Направление 44.03.05 Педагогическое образование

Направленность (профиль) «Начальное образование. Дошкольное образование»

Научный руководитель

ст. преп. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Г.Б. Мардиросова

(подпись, дата)

Нормоконтролер

ст. преп. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Г.Б. Мардиросова

(подпись, дата)

Краснодар 2018

Содержание

Введение

1 Проблема нарушения письма у детей младшего школьного возраста

1.1 Исторический аспект причин нарушений письма   
у младших школьников

1.2 Психолого-физиологические основы процесса письма

1.3 Методические аспекты предупреждения и коррекции дисграфии в начальной школе

2 Эмпирическое исследование недостатков письма у учащихся начальной школы

2.1 Выявление видов и причин нарушений письма учащихся начальных классов на констатирующем этапе эксперимента

2.2 Составление и описание комплекса методических приемов по профилактике и коррекции нарушений письма   
младших школьников

Заключение

Список использованных источников

Введение

Овладение письменной речью – сложная умственная деятельность, требующая определённой степени зрелости многих психических функций и взаимодействия различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, двигательного. Несформированность одного из анализаторов может привести к дисграфии (частичному нарушению процесса письма).

Освоение навыка письма у учащихся начальной школы вызывает трудности достаточно часто. Этому свидетельствуют ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирова, А.В. Ястребова), анализу некоторых механизмов нарушения письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина) [13]. Однако многие теоретические вопросы затруднения обучения письму остаются малоисследованными, а формирование навыка письма изучено недостаточно.

**Актуальность исследования** обусловлена потребностью учителей начальных классов в обосновании методических приемов профилактики и коррекции письма младших школьников.

**Проблема исследования** заключается в выявленном противоречии между требованиями ФГОС НОО к уровню овладения письменной речью учащимися и недостаточным вниманием к имеющимся трудностям при письме в практике начальной школы. Фактом, подтверждающим данное противоречие, является и то, что не только младшие школьники, но и многие выпускники школ не могут самостоятельно выразить свои чувства и мысли вербально.

**Цель исследования**: отобрать и структурировать методические приемы профилактики и коррекции письма учащихся начальных классов на основе выявленных нарушений.

**Объект исследования**: процесс обучения письму в начальных классах.

**Предмет исследования**: методические приемы профилактики и коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования**: вероятно, есть необходимость отбора и структуризации методических приемов профилактики и коррекции нарушений письма учащихся начальных классов.

**Задачи исследования**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушений письма и их причин у младших школьников.
2. Выявить состояние письма у детей младшего школьного возраста.
3. Определить и структурировать методические приемы профилактики и коррекции нарушений письма в начальных классах.

**Методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, констатирующий этап эксперимента, тестирование, математическая обработка результатов.

**База исследования:** школа № 10, г. Апшеронск, 2 класс, в количестве 20 учащихся.

1 Проблема нарушения письма у детей младшего школьного возраста

1.1 Исторический аспект причин нарушений письма у младших школьников

Содержание термина «дисграфия» в современной научной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений. Р.И. Лалаева дает следующее определение [4], дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. И.Н. Садовникова [9, с.312] определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. А.Н. Корнев [2] называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

Разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным. Более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения.

Ошибки в письме соотносятся с тем или иным видом дисграфии. Так, артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Для дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания характерны ошибки в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, замен гласных звуков, ошибки обозначения на письме мягкости согласных.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза выражается в пропусках согласных при их стечении, пропусках гласных, перестановках и добавлениях букв; пропусках, перестановках и добавлении слогов; слитном написании слов и их разрывах.

Аграмматическая дисграфия проявляется в искажениях морфологической структуры слов (неправильное написание приставок, суффиксов, падежных окончаний; нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа существительных; нарушение согласования) и нарушениях синтаксического оформления речи (трудности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении). Для оптической дисграфии характерны ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения [3].

Е.А. Яструбинская отмечает, что в основе возникновения часто повторяющихся ошибок лежат серьезные объективные причины [12, с. 60].

Из наиболее частых причин стойких нарушений письма и чтения можно выделить:

1. Социально-экономического характера:

* слабая готовность ребенка к школе;
* нерегулярность школьного обучения;
* недостаточное внимание к развитию ребенка в семье;
* двуязычие в семье;
* неправильная речь окружающих, нарушение речи, проявляющееся в трудностях при порождении или восприятии предложений;
* неблагоприятная семейная обстановка;

2) Психофизического характера:

* нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;
* несформированность слухового внимания и памяти. Трудности во время переключения с одного вида деятельности на другой, дети с трудом удерживают в памяти ряд из 5–6 слов, трудности в воспроизведении предложения из 4–5 слов, практически недоступным является письмо по памяти. Ученики плохо воспринимают речь учителя, обращенную ко всему классу, сложную инструкцию;
* несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти. Дети допускают большое количество ошибок при списывании, затрудняются при нахождении ошибок во время проверки своей письменной работы, не умеют пользоваться таблицами, плакатами, образцами, данными на доске или в учебнике. Большой вред на развитие зрительного анализатора оказывают компьютерные игры. Для чтения и письма губительно развитие бокового зрения, быстро устают глаза. Ребенок теряет слово, слог, строчку;
* недостаточность моторного развития;
* несформированность пространственного восприятия. Плохая ориентировка на собственном теле, в помещении, на листе бумаги. Ошибки на письме, смешение элементов некоторых букв (б-д, т-н, и-у потянул ветерок – попинул веперок);
* несформированность фонематического восприятия. Дети затрудняются в овладении слоговым и звукобуквенным анализом (пропуски букв: город – грод, недописывание букв и слогов, наращивание слов лишними буквами и слогами: глубокая – голобокая, перестановки букв или слогов внутри слова: иногда – игонда, глубокое искажение слова, слитное написание слов: он влез на дерево – онлезнадер, произвольное деление слов: вскочил на ветку – вско чилна ветку);
* несформированность фонематического слуха. Трудности в различении звуков родного языка, на письме и при чтении это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости (бабушка – папушка), по акустико - артикуляторному сходству (сушка – суса), допускают ошибки при подборе проверочных слов (столб – столпик);
* несформированность слухового восприятия. Дети не могут использовать заученное правило на письме;
* при отставании в развитии лексико-грамматической стороны речи. Трудности в структурном построении предложения (Коля выпил из кувшин молока), не формируется умение пользоваться грамматическими связями слов в предложении (согласованием и управлением). Лексический запас очень беден и ограничен обиходно бытовыми рамками (стулья – стулы). Неумение правильно образовывать новые слова (ведерко – маленькое ведро). Трудности при образовании прилагательных от существительных даже при опоре на образец (мясной – мясный, кожаный – кожный).

Ни одна из причин не является решающей, но каждая имеет значение в совокупности.

Для компенсации выявленных нарушений нужны благоприятные внутренние и внешние условия, отмечает Е.А. Яструбинская [12].

Внутренние условия:

1. Высокое общее умственное развитие ребенка.
2. Высокий или нормальный уровень развития психофизических функций.
3. Хорошее состояние здоровья и высокая общая работоспособность.
4. Сбалансированность нервных процессов.
5. Нормальное развитие эмоционально-мотивационной сферы.

Внешние условия:

1. Хорошие социально-экономические условия.

2. Нормальный эмоциональный климат в семье.

3. Высокий уровень преподавание в школе.

4. Доброжелательное отношение учителя и сверстников.

5. Ранняя диагностика и выявление школьных трудностей.

6. Своевременная коррекционная работа.

Таким образом, мы определили, что дисграфия – это стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным. К дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины.

1.2 Психолого-физиологические основы процесса письма

В современной психологии письмо рассматривается как сложная осознанная форма речевой деятельности. Процессы письма и устной речи во многом отличаются: по происхождению, способу формирования и протекания, психологическому содержанию и функциям. Так, устная речь возникает на 2-м году жизни, а письменная речь формируется на 5–7 году; устная речь возникает в процессе общения со взрослым и сверстниками, а письменная – формируется намеренно, в процессе сознательного обучения. Способы возникновения и развития письма с самого начала ступают как осознанные действия, и только постепенно письмо автоматизируется и превращается в плавно протекающий навык [11, с. 57].

Самостоятельный процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов. А.Р. Лурия [6, c. 40] выделяет три этапа процесса письма.

*Первым этапом* самого процесса письма является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию.

За звуковым анализом, следует *второй этап*: выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Обучение письму показывает, что это звено навыка усваивается легко, и лишь в редких случаях учителю приходится посвящать ему специальную работу.

*Третьим* заключительным *этапом* в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания [1, c. 29].

Современной наукой установлено, что каждая область головного мозга имеет свое строение и ее работа связана со специальными функциями. Процесс письма в данном аспекте несомненно сложен и включает в себя столько разнообразных компонентов, что с самого начала толкает предполагать, что размещать его строго в ограниченном участке коры головного мозга нельзя и что выполнение этого сложного процесса обеспечивается сложными функциональными системами взаимно связанных мозговых зон, иными словами – совместной работой ряда участков мозговой коры, каждый из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие, необходимое для процесса осуществления письма.

В многочисленных исследованиях морфологов, физиологов и клиницистов находим, что наружная поверхность височной области левого полушария включает в себя те «вторичные» зоны коры головного мозга, разрушение которых неизбежно приводит к распаду возможности звукового анализа и синтеза [5, с. 326]. Кроме того, наблюдения над начальными ступенями обучения грамоте показывают, что ученик никогда не пишет, молча, и что он проговаривает каждое слово, которое пишет. Сначала такое повторение записываемого слова производиться вслух, вполголоса, затем оно переходит в шепот и, казалось бы, исчезает. Однако опыт выявляет, что еще очень долго, почти каждое письмо сопровождается скрытым внутренним проговариванием; регистрация сопровождающих письмо тонких движений гортани показывает, что и в развитом навыке письма эти движения продолжают еще участвовать. Проговаривание записываемого слова оказывается непросто сопровождающим письмо, но существенным и составной частью.

Следующей фазой письма является перешифровка подлежащих написанию букв в графические образы, иначе говоря, перешифровка «фонем» в «графем». Затылочная и затылочно-теменная области коры головного мозга являются тем центральным аппаратом, который позволяет осуществлять целостное зрительное восприятие человека, переводя зрительные ощущения в сложные оптические образы, сохранять и дифференцировать зрительное представление и в конечном итоге реализовать наиболее сложные и обобщенные формы зрительного и пространственного познания. «Единицей» письма является не обозначение звука или буквы, а обозначение последовательных звуков, которые составляют слог и комплекс слогов, образующих целое слово [10]. Совершенно естественно, что следующим шагом в анализе психофизиологических процессов, необходимых для осуществления письма, является выделение тех из них, которые принимают участие в интеграции гораздо более сложных составных частей письма.

Функциональные системы, которые специально приспособлены к интегрированию последовательности серий возбуждений, сливать отдельные импульсы в плавные «кинетические мелодии» связанны с работой передних отделов мозговой коры, которые, по всем данным, надстроены над двигательной областью мозговой коры и позволяют превращать движения в протекающие во времени, организованные, последовательные двигательные навыки. Центральное место в интеграции таких серийно организованных двигательных навыков занимает премоторная зона коры головного мозга [7, с. 46].

Таким образом, можно отметить, что процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов: анализ звукового состава слова, выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую фонему, превращение подлежащих написанию оптических знаков, букв в нужные графические начертания.

1.3 Методические аспекты предупреждения и коррекции дисграфии начальной школы

Мы выяснили, что наличие дисграфии является одной из основных известных причин дезадаптации и неуспеваемости младших школьников. Следовательно, таким учащимся нужна своевременная помощь. И, безусловно, такая работа должна вестись с первого класса [8].

Вместе с тем, некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми, вызванными личностными качествами учеников: неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к учебе, но это ошибочно.

Основными показателями дисграфии по Р.И. Лалаевой [3] являются своеобразные ошибки, т.е. те ошибки, которые не упорядочиваются применением орфографических правил, носят стойкий характер и появление которых не связано с нарушениями умственного или сенсорного развития ребенка. Иными словами, в основе возникновения устойчивых «нелепых», часто повторяющихся ошибок лежат не личностные особенности школьника, а серьезные объективные причины.

В особенности распространенными видами дисграфии являются: акустическая; оптическая; аграмматическая.

Причиной *акустической дисграфии* является недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме. дети путают, смешивают на письме такие буквы, как: [п – б], [с – з], [к – кь], [с – ш], [ч – щ], [с – з] (козочка – косочка, дуб – дуп, кит – кыт, щука – чука).

Профилактической работой будет являться работа по различению парных звуков, например [К] – [Г]; сначала каждый из звуков выбранной пары отрабатывается отдельно, затем даются упражнения для различения этих двух звуков в словах и предложениях.

Также действенным будет тест Бурдона «Корректурная проба», когда дается любой текст из выбранного учителем абзаца, в котором необходимо найти (подчеркнуть, обвести, зачеркнуть) указанную букву (например, букву [Д]). После этого в следующем абзаце таким же способом отмечаем букву [Т]. Со временем задание можно усложнять: букву [Д] подчеркнуть, а букву [Т] обвести или давать это упражнение на скорость.

Учитывая возраст учащихся начальных классов целесообразно говорить о дидактических играх. Например:

1)  Игра «Поймай звук». Учитель зачитывает перечень слов, когда дети слышат слово со звуком [Д] (или любым другим) хлопают в ладоши.

2)  Игра «Камень и подушка». Оборудование: Карточки с изображением камня и подушки. Учитель называет слова, а учащиеся показывают карточку с изображением подушки, если слышат мягкий звук, или с изображением камня, если твердый звук.

*Оптическая дисграфия* связана с недоразвитием пространственных представлений, нарушением зрительного образа букв и графомоторных навыков. Симптомами оптической дисграфии являются трудности в усвоении букв и неправильное изображение их на письме: пропуски элементов букв, добавление лишних элементов, зеркальное написание букв. Для устранения и предотвращения оптической дисграфии, предлагается вместе с учащимися выполнять следующие действия:

* рисовать;
* складывать буквы из счетных палочек или спичек;
* лепить буквы из пластилина, обводить их и дорисовывать;
* угадывать буквы по написанию в воздухе или на ладошке ребенка;
* заучивать небольшие стихотворения о буквах, в которых описываются элементы букв и их направление, например,

Вот два столба наискосок,

А между ними – поясок.

Эту букву знаешь? А?

Перед тобою буква «А». (С.Я. Маршак);

1) Игра «Зачеркни неправильные буквы». Дается текст, в котором в словах некоторые буквы написаны в зеркальном отражении, с лишними или недостающими элементами, а детям предлагается зачеркнуть данные буквы.

2) Игра «Какие буквы ты видишь?». Дается «коврик» с начертанием букв и предлагается детям ответить на вопрос «Какие буквы можно сделать из этих заготовок?», «Переделай одни буквы в другие», «Подчеркни «правильные» буквы и прочти слово» и другие вариации данных игр.

*Аграмматическая дисграфия* связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребенок пишет аграмматично, т.е. как бы несмотря на правила грамматики. Частые ошибки у детей с аграмматической дисграфией: изменение падежных окончаний; неправильное употребление рода, числа; ошибки согласования имен существительных с прилагательными; пропуски и замены предлогов; неправильное согласование слов в словосочетании и предложении, например, «мокрая ребенок», «хорошие класс»)

Для профилактики и коррекции предлагается использовать следующие виды заданий:

1)  К названию большого предмета подобрать название маленького предмета. Доска – дощечка, шарф – шарфик, нога – ножка, сумка – сумочка, картина – картиночка, стул – стульчик, и т.д.

2)  Образовать от данных слов новые слова, обозначающие профессии. Поет –певец, учит – учитель, штукатурит – штукатур, носит – носильщик, шьёт – швея, фотографирует – фотограф.

3)  Заменить словосочетания из существительных словосочетаниями из прилагательных. Ветка сосны – сосновая ветка; кора дуба – дубовая кора; поля картофеля – картофельные поля; зверь леса – лесной зверь; цветок поля – полевой цветок.

4)  К названию одного предмета подобрать названия двух, шести предметов. Например: стул – два стула, шесть стульев; зеркало – два …, шесть…; карандаш – два …, шесть … и т.д.

5)  К названию предмета подобрать слово, отвечающее на вопрос: Какой? Какая? Какие? Ваза из стекла – стеклянная, стул из дерева – деревянный, компот из клюквы – клюквенный, сумка из кожи – кожаная.

В выборе канцелярских принадлежностей для детей с дисграфией так же есть свои особенности. Такие ручки и карандаши для дисграфиков с тройным сечением для опоры трех держащих пальцев, выпускает, например, фирма Staedtler. Есть трехгранные карандаши и фломастеры фирмы Centropen.

Кроме того, для правильной работы мозга при письме важен массаж подушечек пальцев. Это советую все логопеды. Поэтому хорошо если место «хватки» пишущего предмета (ручки или карандаша) покрыто ребрышками или точечками. Но еще лучше, если ученику эту самую ручку удобно держать, тогда почерк скорее стабилизируется. А для этого корпус ручки должен быть трехгранным.

Подводя итог, можно сказать, что учащимся с дисграфией необходима своевременная помощь, которая должна проводиться с первого класса с учетом возрастных особенностей детей начальной школы.

Таким образом, исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что комплексность, систематичность и дифференцированный подход в коррекционной работе позволит достичь желаемой цели.

2 Эмпирическое исследование недостатков письма у учащихся начальной школы

2.1 Выявление видов и причин нарушений письма учащихся начальных классов на констатирующем этапе эксперимента

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципальной общеобразовательной школы № 10 г. Апшеронска. В эксперименте приняли участие 20 учащихся вторых классов. У всех детей правая рука является ведущей. Возраст детей 8–9 лет.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало выявление дисграфии у учащихся второго класса начальной школы. Исследование по выявлению дисграфии у младших школьников проводилось в естественных условиях учебно-воспитательного процесса.

Для выявления дисграфии была использована методика «Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников» (авторы Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова), тесты мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца. Данная диагностическая методика позволяет оценить развитие тонкого движения пальцев рук испытуемого.

Перед началом обследования, учащимся зачитывалась инструкция: «Вам необходимо сжать пальцы в кулак, затем каждый из пальцев по очереди, то на правой, то на левой руке. После выполнения этих действий вам нужно соединить кончики пальцев одной руки с кончиками пальцев другой».

После прочтения каждого задания учащимся делалась пауза (5 секунд). В это время ученик должен был выполнить задание. За каждое правильно выполненное задание ученик получал 1 балл.

При точном выполнении всех заданий учащийся зарабатывал 3 балла. При невыполнении одного задания учащемуся давалось 2 балла. Если учащийся выполнил одно задание и меньше – 1 балл. Максимальная оценка, которую мог заработать учащийся это 3 балла, минимально возможная оценка 0 баллов. Она соответствует тому случаю, если ребенок не выполнил ни одного задания.

Таким образом, балльно-уровневая шкала развития тонкого движения пальцев рук выглядит так:

* высокий уровень (3 балла) – точное выполнение задания;
* средний уровень (2 балла) – не выполнение одного задания;
* низкий уровень (1–0 балл) – не выполнение более одного задания.

В результате качественной и количественной обработки полученных результатов учащихся вторых классов были получены следующие данные, обобщенно представленные на рисунке 1.

Рисунок 1 – Результаты исследования сформированности уровня тонкого движения пальцев рук учащихся

Анализ результатов показал, что развитие тонкого движения пальцев рук: высокий уровень вторых классов отмечен у 11 учащихся (55%); средний уровень у 7 учащихся (35%); низкий уровень составил наименьший показатель 2 учащихся, что составило 10%.

Определение общей произвольной моторики производилось с помощью тестов мотометрической шкалы Озерецкого-Гальнитца, которые позволили выявить статическую и динамическую координацию движений, их одновременность и отчетливость (уверенность).

Учащимся зачитывалась инструкция к выполнению заданий: «Вам необходимо простоять с открытыми глазами в течение 10 секунд поочередно на правой и левой ноге. Одна нога должна быть согнута в коленном суставе (в коленке) под прямым углом, руки вытянуты по швам (т.е. вдоль туловища). Задание считалось не выполненным, если испытуемый опустил приподнятую ногу, коснулся пола подогнутой ногой, сошёл с места. Учитывается и приподнимание подогнутой ноги, балансирование, подпрыгивание.

После выполнения читалась инструкция следующего задания: «Учащиеся должны кинуть мяч диаметром 8 см с «развернутого плеча» сначала правой, затем левой рукой». Задание считалось выполненным, если из трех метаний правой рукой мальчики два раза попадут в цель (девочки – два раза из 4 метаний).

После выполнения заданий, зачитывали инструкцию следующего упражнения: «Вам необходимо перепрыгнуть с места без разбега через веревку, протянутую на высоте 20 см от пола. При прыжке необходимо сгибать обе ноги и одновременно отделять их от земли». Из трёх проб испытуемый должен два раза перепрыгнуть веревку, не задев её. Задание считается не выполненным при касании руками пола, падении.

Далее зачитывалась инструкция по выполнению четвертого задания: «Сейчас вы будете маршировать по классу в лбом темпе, маршируя вы должны взять катушку в левую руку, сматывать с неё нитку и наматывать её на указательный палец правой руки пока мы вам не скажем остановиться (в течение 15 секунд). После перерыва в 5–10 секунд предложили взять катушку в правую руку и также маршируя проделать ту же самую работу, только наматывать катушку на левую руку». Задание считается не выполненным, если обследуемый во время маршировки более трех раз менял темп или проделывал задание разновременно (отмечается, для какой руки выполнение не удалось).

После этого зачитывалась инструкция к последнему заданию: «Сейчас вы возьмете в руки перкуссионный молоток и несколько раз с силой ударить им по столу». Наблюдатели следили за тем, чтобы не было лишних движений.

Выполнение задания оценивалось по пятибалльной системе:

* высокий уровень (5 баллов) – точное выполнение всех заданий;
* средний уровень (4–3 балла) – не выполнение одного-двух заданий;
* низкий уровень (2–0 балла) – не выполнение более двух заданий.

В результате качественной и количественной обработки полученных результатов учащихся вторых классов были получены следующие данные, обобщенно представленные на рисунке 2.

Рисунок 2 – Результаты исследования сформированности уровня общей произвольной моторики учащихся

Анализ результатов показал, что у вторых классов уровень общей произвольной моторики отмечен: высокий у 5 учащихся (25%); средний уровень составил наивысший показатель у 14 учащихся (70%); низкий уровень составил наименьший показатель 1 учащийся, что составило 5%.

Следующим объектом нашего исследования является состояние звукопроизношения. Материалом, необходимым для проведения методики служили фразы, включающие звук, произношение которого исследуется и предметные картинки с положением исследуемого звука в начале, средине и конце слова. Перед началом обследования учащимся зачитывалась инструкция: «Сейчас я буду читать вам стихотворения и после этого делать паузу, а вы будете повторять».

Упражнения выполнялись по инструкции «Повтори за мной» и «Назови, что видишь на картинке».

[Ш]

Шмель и шершень шумно жили,

На машинке швейной шили

Шубки, шапочки, штаны

Небывалой ширины.

[Щ]

Два щенка, щека к щеке,

Щиплют щетку в уголке.

[Ч]

Это кто разбил мячом

Чашку на буфете?

Петя был тут ни при чём,

Апопало Пете.

[С]

Спит спокойно старый сом,

Смотрит сладко сотый сон.

[С’]

На рассвете Евсей ловил овсянку в овсе.

[З–З’]

Зеленая берёза стоит в лесу,

Зоя под берёзой поймала стрекозу.

[Ц]

Цветёт у птичника цветок –

Цветёт на паре тонких ног.

Цветёт пушист и звонок.

– Цветок, ты кто?

– Цыплёнок.

[Ж]

Ужу на ужин жук не нужен.

[Л]

Чтоб кормили лапы волка

И зимой не мёрзли долго,

Волк у волка шерсть чесал –

Волчьи варежки вязал.

[Л’]

Емельян пельмени ел –

Целый день сидел, потел.

[Р]

Две сестрицы–озорницы

Потеряли рукавицы,

красную и синюю

С вышивкой красивою.

[Р’]

В аквариуме у Харитона

Четыре рака и три тритона.

Критерии оценки:

* высокий уровень (3 балла) – нормативное произношение всех групп звуков;
* средний уровень (2 балла) – искажение или замена одного или двух звуков во всех речевых ситуациях;
* низкий уровень (1 балл) – искажение или замена всех или более двух звуков.

В результате качественной и количественной обработки полученных результатов учащихся вторых классов были получены следующие данные, обобщенно представленные на рисунке 3.

Рисунок 3 – Результаты исследования сформированности уровня состояния звукопроизношения младших школьников

Анализ результатов показал, что у вторых классов уровень состояние звукопроизношения отмечен: высокий у 6 учащихся (30%); средний уровень у 12 учащихся (60%); низкий уровень составил наименьший показатель 2 учащихся, что составило 10%.

Исследование звукового анализа и синтеза.

Перед началом исследования звукового анализа зачитывали инструкцию к выполнению упражнения: «Сейчас мы будем зачитывать предложения, а вам необходимо определить количество слов в предложении. Далее будем зачитывать слова, вам необходимо определить количество слогов в слове, на следующем этапе мы зачитаем перечень слов, а вам необходимо определить количество звуков в слове и на последнем этапе вам нужно будет определить место звука по отношению к другим звукам слова.

Материал для проведения исследования:

1. Вот утка. А это её утята. Они бегут к кустам. Там их гнездо. Тут тихо. Трава и ветки укрывают их от ветра. Это защита от врагов. В таком укрытии хищникам трудно заметить уток.

2. Машина, шинель, кольцо, щенок, дружнее.

3. Дом, берёза, кошка, крыса, дедушка, решето, каштан, зверь, поляна, заколка.

4. [Щ] Щётка – пещера – лещ, [М] Машина – компас – замок – сом, [Л] Лодка – плот – ёлка – стол, [Б] Банан – арбуз – собака – дуб.

В результате качественной и количественной обработки полученных результатов учащихся вторых классов были получены следующие данные, обобщенно представленные на рисунке 4.

Рисунок 4 – Результаты исследования сформированности уровня

звукового анализа у младших школьников

Анализ результатов показал, что у вторых классов уровень состояния звукового анализа отмечен: высокий у 9 учащихся (45%); средний уровень у 10 учащихся (50%); низкий уровень составил наименьший показатель 1 учащийся, что составило 5%.

Перед исследованием языкового синтеза мы зачитывали инструкцию: «Сейчас мы вам зачитаем предложения по слогам. Вам необходимо будет произнеси предложение слитно, произнесённое по слогам, далее назвать слово, произнесённое с паузами после каждого звука и отобрать картинки, в названии которых только 4 звука.

Материал для проведения исследования:

1. Ди–ма и Во–ло–дя хо–ди–ли в ро–щу. Во–да в род–ни–ке хо–лод–на–я и вкус–на–я. То–ля ста–нет сол–да–том. Он лю–бит иг–рать с тан–ка–ми и вин–тов–ка–ми.

2. Л–у–н–а, к–о–т, к–у–к–л–а, а–р–б–у–з, а–л–ф–а–в’–и–т, ч–е–р’–е–п–а–х-а, с–о–л’, п–р–о–к–а–з–н’–и–к, к–о–н’–к’–и.

3. Паук, панда, попугай, бык, кабан, бабочка, гусь, синица, сова, заяц, коза, кузнечик, кот, утка, енот, мышь, хомяк, медведь, лев, волк, лягушка, рак, курица.

Критерии оценки:

* высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всех заданий без ошибок;
* средний уровень (2 балла) – при выполнении заданий допущено не более двух ошибок;
* низкий уровень (1 балл) – при выполнении заданий допущено 3 и более ошибок.

Анализ результатов показал, что у вторых классов уровень состояния звукового синтеза отмечен: высокий у 8 учащихся (40%); средний уровень у 10 учащихся (50%); низкий уровень составил наименьший показатель 2 учащихся, что составило 10%.

В результате качественной и количественной обработки полученных результатов учащихся вторых классов были получены следующие данные, обобщенно представленные на рисунке 5.

Рисунок 5 – Результаты исследования сформированности уровня

звукового синтеза младшими школьниками

6. Слуховой диктант. Материал для проведения исследования: текст.

Грибы.

В лесной тиши слышен птичий щебет. Хорошо идти по тропинке в тени лип и осин!

Дети пришли в лес собирать грибы. Нина ищет лисички, а Лида – рыжики. Не каждый гриб найдёт место в корзинке. Поганки ядовиты. Они бывают похожи на хорошие грибы.

Списывание с печатного текста.

Материал для проведения исследования: текст.

Скоро лето!

Наступила весна. Какие чудные стоят дни! Весело чирикают воробьи. Они рады теплу и свету. Летят с юга ласточки, стрижи и другие птицы. Грачи уже свили гнезда.

На улицах много ребят. Мальчики пускают в ручьях кораблики, строят запруды. Девочки вывели на прогулку своих кукол. Скоро лето!

Самостоятельное письмо (сочинение-рассказ по сюжетной картинке). Материал для проведения исследования: сюжетная картинка «Лето».

Критерии оценки:

* высокий уровень (6 баллов) – выполнение работ без ошибок;
* средний уровень (2 балла) – выполнение работ с 1–5 ошибками;
* низкий уровень (1 балл) – выполнение работ с 6 и более ошибками.

В результате качественной и количественной обработки полученных результатов учащихся вторых классов были получены следующие данные, обобщенно представленные на рисунке 6.

Рисунок 6 – Результат исследования сформированности уровня выполнения письменных работ младшими школьниками

Анализ результатов показал, что у вторых классов отмечен: высокий у 7 учащихся (35%); средний уровень у 10 учащихся (50%); низкий уровень составил наименьший показатель 3 учащихся, что составило 15%.

Исходя из данных полученных в ходе исследования, можно сделать вывод о том, что во втором классе из 20 учащихся не имеют отклонений от нормы – 5 учащихся (25%), в зоне риска – 12 учащихся (60%), с диграфией – 3 учащихся (15%).

Протокол исследования нарушений письма учащихся начальных классов представлен в приложение Б.

Таким образом, расширенное исследование сформированности таких показателей к качественной письменной речи, как: тонкое движение пальцев рук; общая произвольная моторика; состояние звукопроизношения; звуковой анализ и синтез; выполнение письменных работ показал, что в результате проведенного обследования были выявлены недостаточно сформированные тонкие движения пальцев рук и общая произвольная моторика. Они так же оказывают негативное влияние на формирование процессов письма.

2.2 Составление и описание комплекса методических приемов по профилактике и коррекции нарушений письма

Качественный анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что работа по профилактике нарушений письма должна проводиться с первого класса, особенно у детей с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития, умственно отсталых и других категорий аномальных детей. Кроме того, необходимо осуществлять работу по развитию зрительно-пространственных функций, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности, по формированию языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя, по устранению нарушений устной речи.

В данном направлении был структурирован примерный комплекс методических приемов по профилактике и коррекции нарушений письма учащихся начальных классов. Основополагающим принципом комплекса является преодоление всех возможных видов нарушений письма в начальной школе.

Таблица 1 – Комплекс методических приемов по профилактике и коррекции нарушений письма младших школьников

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Трудности письма (причины) | Виды нарушений | Методические приемы | |
| профилактики | коррекции |
| Нарушена работа речевого, слухового анализаторов | Артикуляторно-акустическая | * поиск предметов на заданный звук, * определить место звука в слове, * придумать слова, предложения на заданный звук, * выучить стихи и скороговорки | - постановка звуков,   * автоматизация их в речи (например, «Сбежавшие гласные»). * дифференциация со схожими в произношении звуками |
| Нарушена работа слухового анализатора | Акустическая | * определить места звука (в начале, в середине, в конце); * прием «Тексты с пропусками гласных»; * игровой прием «Сбежавшие гласные» | * приемы формирования фонемного распознавания на уровне звуков, букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений и текстов |
| Нарушена работа двигательного анализатора | О*птическая дисграфия* | * приемы развития мелкой и крупной моторики | * «Отличаем похожие буквы»; * «Морской бой» |
| Учащийся не может обрабатывать информацию (синтез и анализ) | Дисграфия из-за проблем языкового анализа и синтеза | * «Филворд»; * «Буквы-прилипалы»; * приемы развития мышления у учащихся | * игровые приемы: «Наборщик», «Лесенка», «Речевая арифметика», «Тексты без границ слов» |
| Учащийся из двуязычной семьи, а также когда обучается на неродном языке | Аграмматическая дисграфия | * «Скажи наоборот»; * «Найди целое», * отгадывание загадок | * «Подружи слова» |

В коррекционную и профилактическую работу должны быть включены задания разных уровней, где отрабатываются приемы для всех видов дисграфии.

Покажем на примерах использование методических приемов. Так при имеющихся нарушениях работы двигательного анализатора, которые выражаются в ошибках правильного написания букв целесообразно использовать для профилактики такие приемы, которые развивают крупную и мелкую моторику учащихся, для коррекции примером заданий будут: «Отличаем похожие буквы»

 Расшифруй эти глаголы. Следи за написанием букв, обозначение шифровки: п-3 , т-2

3о2и3ь ко23и3ь с2 е3ь 3олс3е3ь 3о23а3ь ки2я3и3ь 2омни3ь 2о2и3ь.

Расшифруй и запиши предложения.

О3 3о2о3а ко2ы3 2ыль 2о 2олю ле3и3

3о2ор и 2ила-инструмен3ы

До 2оры ос3ры 3о2оры.

«Морской бой»

Прочитай шифр и напиши слова.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | А | Б | Г | Д |
| 1 | Фар | Мо | Ток | Сун |
| 2 | Тер | Дук | Ра | Тюг |
| 3 | Ло | У | Тук | КА |
| 4 | куш | сви | об | руч |

Рисунок 3 – Морской бой

А1Г3 – Г2А4Д3 –

Д1Б2 – Б3Д2 –

Г4Д4 – Б4А2 –

При нарушениях языкового анализа и синтеза ученику сложно определить есть определённый звук в слоге, слове или нет, назвать его место в слове, указать его цифрой, назвать последовательно все звуки в слове. При таком виде дисграфии целесообразно использовать такие приемы для профилактики такие приемы, как «Филворд»

а. Найди и подчеркни названия насекомых (читая буквы по вертикали и горизонтали)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ж | у | б | о | ч | м | о |
| б | к | а | б | к | а | л |
| о | г | с | о | з | а | ь |
| м | о | т | к | г | е | н |
| о | л | р | е | у | с | и |
| п | л | а | р | а | а | ц |
| ч | у | м | у | в | е | й |

Рисунок 7 – Филворд

Б) Вопросы – загадки.

1. Она из раков меньше всех, 7. Добродушный умный взгляд

Но несмотря на малый рост, Говорит, что вам он рад.

Имеет признанный успех Счастлив будет он вдвойне

За нежный вкус и веер-хвост. Покатать вас на спине.

2. Она лежит на дне морском, 8. Среди жителей глубин

Передвигается ползком. Боком ходит он один.

Взгляни же на небесный свод – Есть клешни, но нет усов…

Ведь там такая же живет. Угадайте, кто таков?

3. Любит на солнышке греть он бока, 9. Полна зубов большая пасть –

Лежа у моря на льдине. Легко купальщику пропасть.

Сможет себя защитить от врага И кровожадна, и сильна,

С помощью собственных бивней. На всех наводит страх она.

4. Два щупальца и восемь ног, 10. Среди жителей морей

Но он совсем не осьминог. Только он один и смог

Живет в соленой он воде, Отрастить на голове

Святиться может в темноте. Целых восемь сильных ног.

5. На рыб обычных не похож 11. Смешнее рыбы не найдешь –

С фигурой шахматною схож. На шар с шипами он похож.

В морской повозке он хорош, Обязан именем своим

Но ты его не запряжешь. Колючим жителям лесным.

6. Головой вот этой рыбы

Подковать коня могли бы.

Незадача только в том –

Нет гвоздей на дне морском.

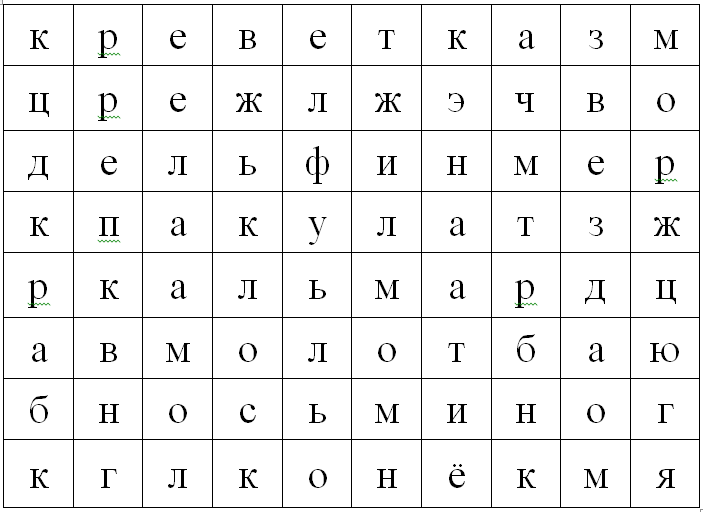


Рисунок 2 – Филворд

«Буквы-прилипалы»: Вычеркни повторяющиеся буквы, составь предложения. Прочти рассказ (запиши).

Слклолро нлаллстлулплилт злиллмлал.

Уыпыадуыты ныа зыемылыю сывыерыкыаыюыщыиые сынеыжыинкыи

Лаеса аи паолае баудауата баеалыамаи.

Сльн мрз згн млкх зврй в нрк.

Для коррекции примером заданий будут: «Речевая арифметика»: на доске написан пример 25-12. Далее мы просим детей проговорить пример вслух; «Тексты без границ слов»: Учащимся необходимо найти слова в предложении, разделить их. Записать верно.

Белки.

Душистойсмолойпахнетбор.Устаройсосныпрыгаютбелки.Снялизверькипушистыесерыешубки.Рыжимисталиунихспинки,пышныехвосты.Всюдолгуюзимубелкижиливлесу.Ответраистужипряталисьвтѐпломгнезде.Онирадысветлойвесне.

При нарушениях работы слухового анализатора ученик допускает ошибки в смешении и замене согласных оппозиционных букв, искажении звуко слоговой структуры, нарушении слитности написания отдельных слов в предложении. При таком виде дисграфии целесообразно использовать такие приемы, как: определить места звука (в начале, в середине, в конце); «Тексты с пропусками гласных», например: Б\_лк\_.

Б\_лк\_ ж\_в\_т в д\_пл\_. \_ б\_лк\_ п\_ш\_ст\_й хв\_ст . \_ б\_лк\_ т\_пл\_\_ шк\_рк\_. \_й з\_м\_й т\_пл\_. \_н\_ ч\_ст\_ с\_д\_т н\_ с\_чк\_; игровой прием «Сбежавшие гласные». Пример задания для данного приема: Вставь в набор из согласных слева гласные, стоящие справа:

Смь рз тмрь –дн рз тржь. е а о е о и а о е

Бз трд н втщшь - pбк прд. Е уа е ыаи и ыу и уа

Также, при нарушениях работы слухового анализатора ученик пропускает буквы, слоги, слова, переставляет их; заменяет буквы, близкие по акустико-артикуляторным; смешивают буквы , сходные по начертанию; нарушают грамматическое согласования и управление слов в предложении; неправильное простраивают свою речь. При таком виде дисграфии для профилактики целесообразно использовать такие приемы, как: «Скажи наоборот»; «Найди целое», отгадывание загадок, для коррекции данного вида дисграфии можно использовать прием «Подружи слова». Пример задания в данной работе: Найди ошибки в употреблении слов и предлогов (маленьких слов). Прочти правильно, запиши.

Птица летит над небом.

На столе лежит красная яблоко.

На дереве выросли сладкие слива.

И Аллы зацвел роза.

Учитель пишет в доске.

При нарушениях работы речевого и слухового анализаторов ученик пропускает и добавляет буквы и слоги; искажает графический образ букв; смешивает парные согласные; ошибается в написании гласной в ударной позиции. При таком виде дисграфии для профилактики целесообразно использовать такие приемы, как: поиск предметов на заданный звук; определить место звука в слове; придумать слова, предложения на заданный звук.

Таким образом, изучение имеющихся методических приемов и структурирование их в виде комплекса работы по профилактике и коррекции нарушений письма у младших школьников дает стартовую основу для продолжения работы по его реализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретической части исследования было определено, что

1. Дисграфия – это стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным. К дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины.

2. Процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов: анализ звукового состава слова, выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую фонему, превращение подлежащих написанию оптических знаков, букв в нужные графические начертания.

3. Комплексность, систематичность и дифференцированный подход в коррекционной работе позволит достичь желаемой цели.

В практической части исследования были выявлены учащиеся второго класса с диграфией, результаты которых показали, что в классе более 50% учащихся находятся в зоне риска и 15% – с диграфией. Данное обстоятельство позволило сделать вывод, что в результате проведенного обследования были выявлены недостаточно сформированные тонкие движения пальцев рук и общая произвольная моторика. Они так же оказывают негативное влияние на формирование процессов письма.

Полученные выводы позволяют считать гипотезу о том, что существует необходимость отбора и структуризации методических приемов профилактики и коррекции нарушений письма учащихся начальных классов, подтвержденной, задачи – выполненными, а цель исследования – достигнутой.

Список использованных источников

* 1. Ахутина Т.В. Нарушение письма: диагностика и коррекция / Т.В. Ахутина. – СПб., 2004.
  2. Городилова В.И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения онлайн / В.И. Городилова. – М.: Аквариум, 2005– 100 с.
  3. Гурьянов М.С. Нарушение письма у младших школьников / М.С. Гурьянов // Начальная школа. – 1989. – № 2. – С. 35.
  4. Зубарева Л.В. Коррекция письма на уроках (1–4 классы) / Л.В. Зубарева. – Волгоград, 2005.
  5. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб., 1997.
  6. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.Д. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева

Л.Д. Венедиктова. – СПб., 2001.

* 1. Логинова Е.А. Волковой Л. С., Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Е.А. Логинова Л.С. Волковой. – СПб., 2004.
  2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2003. – С. 384
  3. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии / А.Р. Лурия. – М., 1997. – С. 326.
  4. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Н.А. Никашина. – М.: Просвещение. – 1965. – С. 46.
  5. Садовникова И.Н. Нарушение письма и речи// Их предупреждение у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М: Просвещение. – 1995. –

С. 312.

* 1. Садовникова И.Н. О работе с дисграфиками / И.Н. Садовникова // Начальная школа. – М., 1974 – С. 32.
  2. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма// Хрестоматия по логопедии / О.А. Токарева. – М., 1997. – С. 456.
  3. Цветкова Л.С. Аграфии// Нарушение и восстановление письма /

Л. С. Цветкова. – М.: Просвещение. – СПб., 1988. – С. 151.

* 1. Яструбиннская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е.А. Яструбиннская. – М.: Логопедия. – 2004. – С.60.

приложение а

«Коврик» с начертанием букв

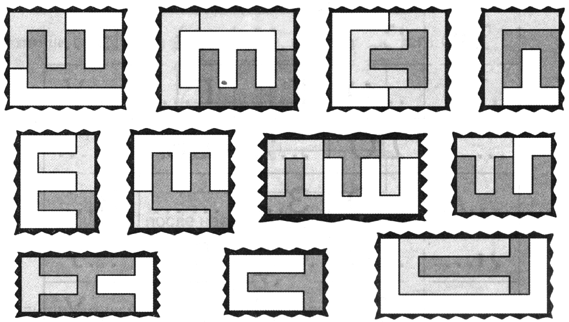


Рисунок – А.1

Приложение Б

Протокол исследования нарушений письма учащихся начальных классов

Таблица Б.1 – Протокол исследования нарушений письма учащихся начальных классов

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ИФ уч-ся |  | Виды нарушений при письме  (количество ошибок) | | | | | Зона риска |
| Развитие тонкого движения пальцев рук | Развитие общей произвольной моторики | Состояние звукопроизношения | Звукового анализа | Звукового синтеза | Диктант, списывание и самостоятельное письмо |
| 1. Артюшин Дмитрий | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | + |
| 1. Асеева Алина | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| 1. Булекова Елена | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | + |
| 1. Беломынцев Денис | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | + |
| 1. Богославиц Виталий | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | + |
| 1. Вережникова Светлана | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| 1. Гадицкая Мария | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | + |
| 1. Денисенко Виктор | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | + |
| 1. Жуков Иван | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | + |
| 1. Зубкова Виктория | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| 1. Костенко Николай | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | + |
| 1. Комаров Андрей | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | + |
| 1. Легенкина Нина | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | + |
| 1. Мамро Максим | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | + |
| 1. Пикавцов Игорь | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| 1. Олещенко Оля | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | + |
| 1. Смирнова Юлия | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | + |
| 1. Токарев Александр | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| 1. Теремизова Оксана | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | + |
| 1. Ярошкевич Екатерина | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | + |