Доклад

**«Особенности нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи»**

|  |
| --- |
| Выполнил (а): |
| Учитель начальных классовЗайцева Алёна Павловна |
|  |
|  |
|  |

**СОДЕРЖАНИЕ**

[**ВВЕДЕНИЕ** 2](#_Toc94721838)

[**Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ** 6](#_Toc94721839)

[**1.1** **Психофизиологические основы процесса письма** 6](#_Toc94721840)

[**1.2 Классификация дисграфий и их характеристика** 11](#_Toc94721841)

[**1.3 Причины стойких нарушений письма и условия их компенсации** 17](#_Toc94721842)

[**Глава 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ** 20](#_Toc94721843)

[**2.1 Общие подходы к коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи** 20](#_Toc94721844)

[**2.2 Анализ и оценка авторских методик и систем упражнений по коррекции дисграфии** 22](#_Toc94721845)

[**ЗАКЛЮЧЕНИЕ** 27](#_Toc94721846)

[**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** 29](#_Toc94721847)

# **ВВЕДЕНИЕ**

Впервые на нарушения чтения и письма как на самостоя­тельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г. Затем появилось много работ, в которых давались описания детей с различными наруше­ниями чтения и письма. В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письмен­ной речи. В литературе конца XIX и начала XX в. было рас­пространено мнение, что нарушения чтения и письма пред­ставляют собой одно из проявлений общего слабоумия и наблюдаются только у умственно отсталых детей ( Г. Вольф, Б. Энглер ).

Состояние исследования проблемы формирования письменной речи у младших школьников не соответствует ее значимости для развития их психических функций. В большинстве работ по этой теме разрабатывался вопрос об усвоении учащимися моторных навыков письма, правописания и пунктуации, в то время как процесс развития письменной речи как деятельности построения семантически целостных текстов оставался неисследованным. Не изучены, в частности, условия, мотивирующие процесс усвоения письменной речи школьниками, а также не выделен состав действий, обеспечивающих ее функционирование как специфической формы речи.

Трудности овладения навыком письма учащимся начальных классов выявляются довольно часто. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф.Спирова, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.Е.Левина) [3, 30]. В тоже время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными. В целом формирование навыка письма изучено мало.

Актуальность данной проблемы обусловлена еще и тем, что в реальной практике обучения письменной речи в школе обнаруживаются серьезные недостатки. Известно, что не только младшие школьники, но и многие выпускники школ не могут самостоятельно построить текст, выражающий их мысли и чувства. Основная причина заключается в том, что практика обучения учащихся начальных классов не учитывает специфику функционирования и развития письменной речи и не задает ее как умение строить семантические самостоятельные высказывания. Обучение письменной речи в современной начальной школе строится, таким образом, будто в ней самое главное - это умение выводить буквы и не делать ошибок в словах и предложениях.

В связи со всеми вышеназванными причинами возникла необходимость экспериментального исследования.

**Цель исследования** состояла в изучении системы исправления дисграфии у детей младшего школьного возраста.

**Объектом исследования** являлась дисграфия у детей младшего школьного возраста.

**Предметом исследования** были избраны система логопедической работы по устранению дисграфии у детей младшего школьного возраста.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что положительной динамики при устранении дисгафических ошибок у младших школьников можно достичь при условии использования системы специфических приемов логопедической работы, при реализации принципов последовательности и учете формы дисграфии. В этих случаях нарушения письменной речи могут быть устранены полностью или сокращены дисграфические ошибки.

**В соответствии с целью и гипотезой мы выделили следующие задачи:**

1. Изучить теорию дисграфии и методики обследования и коррекции письма у младших школьников.

2. Обследовать специфические ошибки письма у младших школьников, разработать и осуществить систему коррекционно - формирующего воздействия с учетом формы дисграфии.

3. Проанализировать результаты и сделать выводы по исследованию.

Логопедическое воздействие осуществляется различными методами, среди которых выделяются основные: анализ психолого - педагогической, медицинской и специальной литературы, отражающей состояние изучаемой проблемы; модифицированная диагностика, основанная на методике О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой, педагогический эксперимент; дополнительные - наглядные, словесные и практические.

**Теоретическую ценность** в исследовании имеют проанализированные и обобщенные материалы по характеристике и классификации дисграфии, методик обследования и коррекции.

В ведении сформулирован научно-понятийный аппарат, доказана актуальность исследования.

В первой главе дан теоретический анализ литературы по проблеме нарушений письма, рассмотрен нейропсихологический подход к исследованию и коррекции дисграфии. Так же дано представление о нейропсихологии детского возраста, о ее задачах, методах и изучении высших психологических функций. Определено значение нейропсихологии детского возраста в школьном обучении.

Во второй главе описаны методики работы по устранению дисграфии у младших школьников.

В заключении даются выводы о проделанной работе и подведен общий итог исследовательской работы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Дисграфические ошибки детей устраняются полностью или значительно сокращаются в ходе логопедической работы при учете формы речевой патологии.

2. Для каждого ребенка должна быть придумана система логопедического воздействия, включающая обучение и специфические приемы и средства.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

# **Психофизиологические основы процесса письма**

Нарушения письма и чтения у детей вызываются затруд­нениями в овладении умениями и навыками, необходимы­ми для полноценного осуществления этих процессов. По дан­ным исследователей, эти затруднения обусловливаются дефектами устной речи (за исключением оптических форм), несформированностью операций звукового анализа, нестой­костью произвольного внимания.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Как отмечает О. В. Правдина, одним из отличий письменной речи от устной являются дополнительные средства выражения значений языка. Понимание устной речи облегчается выразительностью речи, мимикой и жестикуляцией говорящего, а также общей ситуацией, в которой реализуется речь. В процессе письменной речи все это заменяется делением речи на слова, употреблением знаков препинания, красной строки, заглавной буквы, различным написанием одинаково звучащих, но разных по смыслу слов, подчеркиванием, выделением особым шрифтом, а также сопровождающими текст рисунками, таблицами и, конечно, связью со всем текстом.

Устная речь формируется первой, а письменная - надстройка над уже созревшей устной речью - использует все ее готовые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка.

Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции предстают в развернутом виде.

А. Р. Лурия в работе "Очерки психофизиологии письма" определяет следующие операции письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок фразы, сориентироваться на то, что он уже написал и что ему предстоит написать.

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л. К. Назарова провела следующий эксперимент с детьми первого класса. В первой серии им предлагался для письма доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: дети в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В этом случае они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме.

На начальных этапах овладевания навыками письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове. Изучению вопроса о функциональном взаимодействии речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи посвящены труды А. Н. Гвоздева, Н. Х. Швачкина, Н. И. Красногорского, В. И. Бельтюкова, А. Валлона и др. исследователей.

Следующая операция - соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть от дифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Как отмечает П. Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующего письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Затем следует моторная операция процесса письма - воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Эта ассоциация зрительных и слухо-речедвигательных представлений с кинестетическим образом букв обеспечивается сложными межанализаторными взаимоотношениями, в которых функциональные возможности двигательного анализатора играют значительную роль. По Н. А. Бернштейну, управление движениями осуществляется разными уровнями мозга, которые в онтогенезе структурно и функционально оформляются постепенно, взаимодействуя и соподчиняясь в определенных ритмах, характерных для тех или иных видов деятельности. В частности, он полагает, что мышечная активность при письме "очень ритмична и протекает как упругое колебание по почти чистой синусоиде - элементарнейшей из всех кривых колебательного движения".

В функциональную систему, обеспечивающую нормальный процесс письма, входят различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (акустическая, оптическая, моторная и т.д.), причем, каждая из них обеспечивает нормальное протекание лишь одного, какого-либо звена в структуре письма, а все вместе - нормальные условия для осуществления сложного целостного процесса письма.

В структуре письма и его психофизиологических механизмах как в сложной деятельности выделяются следующие уровни организации (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина):

Психологический уровень реализуется за счет работы лобных отделов мозга - передняя, задняя и медио-базальных отделов лобной области коры головного мозга. Психологический уровень включает ряд звеньев:

- возникновение намерения, мотива к письменной речи;

- создание замысла (о чем писать);

- создание на его основе общего смысла (что писать), содержание;

- регуляция деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

## **1.2 Классификация дисграфий и их характеристика**

Научно обоснованные представления о формах и видах ре­чевых нарушений являются исходными условиями для раз­работки эффективных методик их преодоления. На протя­жении всей истории развития логопедии исследователи стремились к созданию классификации речевых нарушений, охватывающей все их многообразие. Но и в настоящее время проблема классификации остается одной из актуальных не только для логопедии, но и для других научных дисциплин, изучающих нарушения речевой деятельности. Сложность вопроса клас­сификации речевых нарушений обусловлена рядом причин, среди которых ведущее место занимает недостаточная изу­ченность самих механизмов речи, а также несовпадение во взглядах исследователей на вопрос о принципах, на основе которых она должна быть построена.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О.А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающее большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсорномоторных. В связи с эти выделение дисграфии на основе выделения анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

Выделение М.Е. Хватцевым виды дисграфии также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушении письма.

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. На основе этого лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи, по мнению М.Е. Хватцева, возникает на почве неправильного звукопроизношения.

3. Дисграфия на почве произносительного ритма. М.Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов и окончаний. Но указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажением звука-слоговой структурой слова.

4. Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических систем в головном мозге. Нарушаются формирование зрительного образа буквы, слова.

5. Дисграфия при сенсорной и моторной афазии. Проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обуславливается распадом устной речи в следствии поражения головного мозга.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена)[16]. Выделяются следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциация фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание.

Акуляторно – акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию так, как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций.

По акуляторно-акустическому сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные (бодарил, досга); лабиализованные гласные (рочей, замюрзли); сонорные (крюч, солька); свистящие и шипящие (восли, сенок); аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов (роча, улиса).

2. Акустическая дисграфия (на основе нарушений фонемного распознания). Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие звуки: свистящие, шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты входящие в их состав. Этот вид дисграфии проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме в следствии нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (письмо, лубит, лижа). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, напримерно – у (туча- точа), е – и (лес - лис).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л-к, б-в, п-н) при этом произношение звуков соответствущих смешиваемых буквам, является нормальным.

С учетом нарушенных операций фонемного распознания можно выделить подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В основе ее лежит нарушение различных ее форм языкового анализа и синтеза. Деление предложений слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется в письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант - дикат); пропуски гласных (собака - сбка); перестановки букв (окно - онко); добавление букв (таскали - тасакали); пропуски, добавления, перестановка слогов (комната – кота, стакан - ката).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но прежде всего во внутреннем плане, по представлению.

Нарушения деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (в доме - вдоме); раздельное написание слова (белая береза растет у окна – белабе заратет ока); раздельное написание приставки и корня слова (наступила – на ступила).

Нарушение письма вследствие несформированности фонетического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной.

4. Аграмматическая дисграфия.

Охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колпоковской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлевой. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией, умственно отсталых.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула – нахлестнула, козлята - козленки); изменение падежных окончаний (много деревов); нарушении предложных конструкций (над столом – на столом); изменение падежа местоимений (около него – около ним); числа существительных (дети бежит); нарушении согласования (бела дом); отмечается так же нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия.

Этот вид дисграфии связан с недоразвитием зрительного гнозиза, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, м-л); зеркальное написание букв (с-, э-); пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау), лишние (ш) и неправильно расположенные элементы.

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведение даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдается искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а так - же при органических поражениях мозга.

Таким образом, в современной логопедии выделяют несколько форм дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая.

Учение не исключают обусловленность дисграфий разными причинами.

В некоторых случаях можно утверждать, что у одного ребенка проявляются признаки нескольких форм дисграфии, то есть смешанные варианты.

## **1.3 Причины стойких нарушений письма и условия их компенсации**

Е.А. Яструбинская пишет, что в основе возникновения стойких "нелепых", часто повторяющихся ошибок лежат не личностные особенности ребенка, а серьезные объективные причины [51].

Причины стойких нарушений письма и чтения:

1) Социально-экономического характера:

А) слабая готовность ребенка к школе;

Б) нерегулярность школьного обучения;

В) недостаточное внимание к развитию ребенка в семье;

Г) двуязычие в семье;

Д) неправильная речь окружающих, аграмматизмы;

Е) ослабленное семантическое здоровье;

И) неблагоприятная семейная обстановка;

2) Психофизического характера:

А) нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;

Б) 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;

В) 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;

Г) недостаточность моторного развития;

Д) 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);

Е) 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);

Ж) 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);

З) несформированность слухового восприятия. Дети не могут использовать заученное правило на письме;

И) 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 [51].

**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, к дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины. Но суть дисграфии всегда одна – стойкие частые нарушения процессов письма.

# **Глава 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ**

# **2.1 Общие подходы к коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи**

Из ранних работ отечественных авторов большую значимость имеют работы невропатологов Р.А. Ткачева и С.С. Мухина. По мнению С.С. Мухина психопатологической основой алексии (дислексии) и аграфии (дисграфии) является нарушение структурообразования. Автор считает, что в подавляющем большинстве случаев при алексии и аграфии наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности (алкоголизм, психопатии, родовые травмы, эпилепсия родителей).

В 30 годах ХХ столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи: Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина. Позднее проблемой дисграфии занимались А.А. Леонтьев, Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Соботович, О.А. Токарева, Л.Ф. Спирова, Г.В. Чиркина, А Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и другие.

Еще 10-20 лет назад в логопедии была актуальна проблема выявления симптоматики этих нарушений у учащихся только после полугода обучения в школе. Пора разрабатывать проблему, посвященную раннему выявлению предпосылок (по Л.Г. Парамоновой) дисграфия в дошкольных учреждениях или в школе в дограмматический период .

Я.О. Микфельд пишет о том, что наиболее встречающийся вид дисграфии оптическая [24].

Автор указывает на предпосылки, которые сигнализируют о том, что у детей при их наличии могут возникнуть трудности при овладении процессами письма и чтения по оптическому признаку:

1) Неумение сравнивать предметы по форме (круглый, квадратный, треугольный, овальный);

2) Неумение сравнивать предметы по величине (маленький – большой, длинный – короткий, широкий – узкий, толстый - тонкий);

3) Неумение ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг другу (выше-ниже, дальше-ближе, слева-справа, спереди-сзади);

4) Трудности в определении сходства и различия зрительных изображений;

5) Трудности в преобразовании фигур;

6) Неточности срисовывания и конструирования (упрощение фигур, уменьшения количества элементов, неправильное пространственное расположение линий по сравнению с образцом;

7) Поздняя латерализация или ее нарушение (левшество, смешанная доминанта);

8) Плохая дифференциация правой и левой частей тела.

Работа по устранению предпосылок оптической дисграфии и дислексии проводится в следующих направлениях:

1. Развитие зрительного восприятия;

2. Расширение объема уточнения зрительной памяти;

3. Развитие зрительного анализа и синтеза;

4. Формирование пространственных представлений: (дифференциация правых и левых частей тела, ориентировка в окружающем пространстве, уточнение понимания предложных конструкций, обозначающих пространственное отношения).

Апробирована на базе Дубровинской средней школы-интерната и детского сада № 36 г. Смоленска в 2002-3 гг.

Милостивенко Л.Г. предлагает вести логопедическую работу по предупреждению дисграфии и дислексии по нескольким направлениям: формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков; развитие внимания, формирование связной речи, развитие мелкой моторики рук; развитие тактильных ощущений; расширение "поля зрения" ребенка; развитие конструктивного праксиса путем моделирования букв из палочек, из элементов букв, реконструирования букв [17].

## **2.2 Анализ и оценка авторских методик и систем упражнений по коррекции дисграфии**

Е.Я. Яструбинская предлагает начинать коррекционную работу по устранению дисграфии с трех этапов.

1этап.

Обследование будущих школьников на собеседовании. Задача – выявить детей с недостатками в звукопроизношении, несформированностью тех или иных психических функций. Обследование младших школьников страдающих нарушениями чтения или письма. Анализируются письменные работы, исследуется процесс чтения.

2 этап.

Осуществляется, специальное углубленное обследование детей с нарушением речи и письма, недостатками в звукопроизношении.

Задача – дифференциальная диагностика расстройств чтения и письма. Определение симптоматики, причин и вида дисграфии, дислексии, степени их выраженности.

3 этап.

Выявление и учет специфических ошибок.

Задачи:

1. Уточнить детально симптоматику дисграфии в каждом отдельном случае;

2. Скомплектовать группы учащихся с учетом выявления нарушений;

3. Контролировать эффективность коррекционного обучения на различных этапах и своевременно вносить поправки в текущую работу.

Программа Л.Е. Ефименковой по коррекции дисграфии состоит из 2 разделов.

1 раздел "Коррекция устной и письменной речи учащихся первых классов".

А) формирование фразы и связной речи (расширение и совершенствование словарного запаса учащихся).

Б) предложение и работа над его структурой, грамматическим и интонационным оформлением.

В) работа над распространением предложения путем введения второстепенных членов и его грамматическим оформлением (согласование и управление различных частей речи).

Г) формирование связной речи (различные виды пересказа: подробный, выборочный, краткий, творческий; составление рассказов по серии картинок, по сюжетной картине, по опорным словам, по предложенному плану).

Д) развитие фонематического восприятия.

Е) развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов.

Ё) задания, направленные на развитие неречевых процессов: мышления, слухового и зрительного внимания, памяти.

2 раздел "Исправление дисграфии у учащихся 2-3-х классов".

В этом разделе содержатся задания по следующим темам:

1. Работа над словом.

2. Состав слова. Образование слов

3. Фонетическая и смыслоразличительная роль ударения.

4. Формообразовательная роль ударения.

5. Дифференциация гласных.

6. Дифференциация согласных.

И.Н. Садовникова пишет, что преодоление нарушений письменной речи строится по следующей методике.

1) развитие и уточнение пространственно-временных представлений (создается основа для восприятия звуко-слогового и морфемного анализа слов).

А) осознание детьми собственного тела, определение направления в пространстве, ориентировка в окружающем "малом" пространстве.

Б) Тренировка в определении последовательности предметов или их изображений (способствует тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении).

В) Вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков (создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков и состава слова).

Г) Изучение темы "Предлоги" (тех из них, которые имеют пространственное значение).

2. Коррекционная работа на фонетическом уровне.

Первое развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным).

Второе – развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем, имеющихся сходные характеристики).

3. Коррекционная работа на лексическом уровне.

Основные задачи работы.

1) Количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений).

2) Качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значения слов и словосочетаний).

3) Очищение словаря от искаженных, простроченных и жаргонных слов.

4. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Основные задачи работы.

1) Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся; усвоение ими сочетаемости слов, осознание построения предложений.

2) Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии, синтаксических конструкций.

Р.Л. Лалаева предлагает следующую логопедическую работу по устранению нарушений письма [6].

1. Развитие языкового анализа и синтеза.

Языковой анализ и синтез предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

1. Формирование фонематического восприятия (дифференциация фонем).

Работа по дифференциации фонем проводится при устранении артикуляторно-акустической дисграфии и акустической.

Предварительная работа по развитию кинестетических ощущений подготавливает детей к осуществлению слуховой дифференциации звуков речи.

Работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включают 2 этапа:

1. Предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

А) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетическое ощущения.

Б) выделение звука на фоне слога.

В) определение наличия звука в слове.

Г) определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

Д) выделение слова с данным звуком из предложения.

2. Этап слуховой произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

Проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане.

Устранение артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения.

1. Устранение аграмматической дисграфии.

2. Основные направления в работе: уточнения структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

3. Устранение оптической дисграфии.

Работа проводится в следующих направлениях:

А) развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;

Б) уточнение и расширение объема зрительной памяти;

В) формирование пространственного восприятия и представлений;

Г) развитие зрительного анализа и синтеза;

Д) формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;

Е) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, словах, предложениях и текстах.

Г.Г. Мисаренко указывает, что в основе процесса письма лежат программы действий трех уровней:

1. обозначение звука буквой и ее написание;

2. кодирование звучащего слова по законам графики и орфографии;

3. запись готового предложения [17].

Автор уделяет большое внимание случаям, когда ребенок испытывает трудности на уровне выбора буквы и ее исполнения.

Г.Г. Мисаренко рассматривает план реализации этой программы.

1 этап – соотнесение звука и буквы.

А) Воссоздание ассоциативных связей между звуками и буквами.

Б) Актуализация графемы.

2 этап – зрительно-пространственный анализ буквы.

Обучению письму букв во всех прописях строится на их анализе. Успешность анализов и последующего синтеза связана с развитием зрительного и, в большей степени, зрительно-пространственного восприятия.

3 этап- написание букв.

Г.Г. Мисаренко пишет, для коррекции нарушений письма букв, необходимо правильно "поставить" руку ребенка (сформировать двигательный стереотип), снять излишнее мышечное напряжение и развить контроль.

В другой статье Мисаренко отмечает, что запись слова представляет собой серию последовательных возбуждений и торможений в коре головного мозга и базируется на фонематическом анализе. [25]. Коррекционная работа должна проводиться в 2 направлениях.

1 направление – регуляция нервных процессов.

Автор предлагает упражнения для коррекции сукцессивных нарушений письма.

2 направление – развитие фонематических процессов.

План коррекции восприятия.

1. Уточнение понятия "звук речи".

2. Формирование чувственной основы понятия "звук речи".

3. Определение количества звуков в группе.

4. Анализ групп или слов, состоящих из 4 звуков.

5. Анализ слов, состоящих из 5 звуков.

6. Упражнения для коррекции графической записи мягкости согласных.

Таким образом, можно сказать, что комплексность, систематичность и дифференцированный подход в коррекционной работе позволит достичь желаемой цели.

# **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проблема коррекции письменно-речевой деятельности учащихся является актуальной на сегодняшний день в коррекционной педагогике и логопедии. Письмо и письменная речь являясь "базой" всего дальнейшего обучения, вызывает значительное затруднение у младших школьников, что оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияет на процесс их социальной адаптации в целом.

В курсовой работе было сделано предположение о том, что коррекция дисграфии будет проходить более успешно, если: исправление дисграфических ошибок будет осуществляться на междисциплинарном уровне с учетом онтогенеза речи и ее нарушений и параллельным развитием высших психических функций младших школьников.

На основе анализа научно-методической литературы, были сделаны выводы о том, что в письменных работах младших школьниках преобладают ошибки аграмматического характера. Данная категория детей обнаруживает низкий уровень развития психических функций необходимых для овладения письменной речью. В устной речи у учащихся также наблюдаются аграмматизмы. В соответствии с полученными данными были определены направления коррекционной работы:

1. Формирование представлений о морфологических элементах слова;

2. Развитие функции словообразования и словоизменения;

3. Формирование морфологических и синтаксических обобщений;

4. Развитие устной речи;

5. Развитие психологических процессов.

Указанные направления коррекционного воздействия осуществлялись на междисциплинарном уровне, с использованием логопедических, психологических и нейропсихологических методов.

Основная задача школьного логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной и устной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность учащихся. Огромную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителя класса. Учителю, работающему в классе с детьми с нарушениями речи, необходимо организовать специальные занятия по восполнению пробелов путем дифференцированного и индивидуального подхода в период обучения детей грамоте в рамках работы в классе и, частично, в послеурочное время.

Для определения эффективности коррекционной работы по исправлению дисграфии у младших школьников была проведена диагностика. Результаты диагностики учащихся обнаруживают положительную динамику. Это позволяет сделать вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы.

# **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие/ Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогребашвили; Под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2011. – 272с.

2. Ахутина Т.В. нарушение письма: диагностика и коррекция. Спб., 2004.

3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 335с.

4. Жукова Н.С. Учимся писать без ошиюок. – М.: ЭКСИМО – Пресс, 2011. – 80 с.

5. Кукушкина О.И. Новые средства развития письменной речи детей. // Дефектология. – 2014. - №1

6. Лалаева Р.И., Венидиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: "Феникс", Спб: "Союз", 2014.

7. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. 2014

8. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 680 с.

9. Лоскутова Е.В. использование слоговых таблиц в коррекции нарушений письменной речи младших школьников // Школьный логопед. – 2015. - №2. С. 67-77

10. Мазанова Е.В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза. Тетрадь №1. – М.: АКВАРИУМ БУК, 2014. – 54с.

11. Мазанова Е.В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия. Тетрадь №3. – М.: АКВАРИУМ БУК, 2014. – 54с.

12. Мазанова Е.В. Логопедия. Аграмматическая форма дисграфии: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь №4 – М.: ООО "АКВАРИУМ БУК", 2014. – 40с.

13. Микфельд Я.О. Анализ трудностей формирования письменной речи младших школьников // Практическая психология и логопедия. – 2005 – 2. С.5-8.

14. Мазанова Е.В. логопедия. Оптическая дисграфия. Тетрадь №5 – М.: АКВАРИУМ БУК, 2014. – 70с.

15. Микфельд Я.О. Диагностика и коррекция предпосылок оптической дисграфии и дислексии у детей от 5 до 7 лет // Логопедия. – 2014. - №3 – с. 39 – 46.

16. Микфельд Я.О. Система коррекционно-развивающих упражнений, направленных на устранение предпосылок оптической дисграфии и дислексии у дошкольников // Логопедия. – 2014. - №4 – С. 42-53

17. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков // Логопед. – 2014. - №2 – с. 4-14

18. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления // Логопед. – 2014. - №4. – с. 13-25.

19. Парамонова Л.Г. предупреждение и устранение дисграфии у детей. – Спб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2011 – 286 с.

20. Прищепова И.В. речевое развитие младших школьников. Спб., 2005.

21. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение и обучения. – М.:. ТЦ Сфера, 2013.- 288с

22. Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: 2010.

23. Чернякова В.Н. Стихотворно-игровые комплексы для школьников с недостатками речи// Логопед. – 2005. - №2. – с. 61-70.

24. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. – М.:. АРКТИ, 2010. – 57с.

25. Яструбиннская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия – 2014. - №2. – с.60-70.