**Теоретические основы нарушения письменной речи у младших школьников.**

**Формирование письменной речи в онтогенезе.**

Письменная речь – одна из форм существования языка, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь. Однако для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но изменила и самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению.

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков». [[1]](#footnote-1)

И устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Садовникова И.Н. определяет круг вопросов, который позволяет проследить воздействие ряда онтогенетических факторов на формировании письменной речи, а именно: становление механизмов устной речи и эволюция пространственного различения у нормально развивающегося ребенка.[[2]](#footnote-2)

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы.

Представленные в литературе данные по доречевому развитию здорового ребенка базируются на фундаментальных физиологических исследованиях таких отечественных авторов, как: Н.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.И. Павлов, Н.И. Касаткин и др. В их работах подчеркивается большое значение доречевого периода, длящегося с рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей.

Активная речь ребенка проходит несколько этапов развития. Самым первым проявлением речи является крик ребенка. В 2-3 мес. на смену крику приходит гуление. Это этап активной подготовки речевого аппарата к произношению звуков. Одновременно осуществляется процесс развития понимания речи, малыш учится управлять интонацией. В 7--9 мес. ребенок произносит серии одинаковых слогов. Это проявление речи называется лепетом. В 9--11 мес. малыш подражает звукам речи взрослых. В 11--13 мес. появляется несколько осознанно употребляемых ребенком слов. Это двусложные слова, состоящие из одинаковых слогов. Количество слов к двум годам значительно увеличивается (около 300 слов различных частей речи). В 2 года начинается овладение фразовой речью, появляются первые предложения. Длинна предложений и грамотность построения увеличиваются быстро. Внутренний мир ребенка расширяется за пределы данного места и времени, бурно развивается воображение. К 3,5 годам словарь ребенка насчитывает больше 1000 слов. Наиболее сензитивным периодом развития речи является возраст от 1,5 до 3 лет. К 3--4 годам закладываются основы детской речи. На пятом году жизни ребенок усваивает способы образования слов. Словарь расширяется, в нем появляются существительные, обозначающие части предметов, и больше качественных прилагательных. Ребенок пользуется не только простыми распространенными, но и сложносочиненными предложениями с союзами «а», «и», а также сложноподчиненными с придаточными причины и времени. Он правильно произносит почти все группы звуков. На шестом году жизни продолжается совершенствование всех компонентов речевой системы. Словарь обогащается обобщающими понятиями, систематизируется. Развивается функция словоизменения. Совершенствуется звуковая сторона речи. У старших дошкольников 6-7 года жизни формируется фонематическое восприятие и слухо-произносительные дифференцировки фонем. Ребенок уже понимает, что изменение одной фонемы в слове или их последовательности меняют смысл или разрушают слово.

Поскольку речь не является врожденной способностью человека, то для нормального становления речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств ребенка - слух, зрение, обоняние, осязание, вкус - были также достаточно развиты.

Хороший фонематический слух необходим ребенку для усвоения звуковой системы языка, для грамотной устной и письменной речи. Малыша с пеленок учат реагировать на интонацию, ритм и звучание слов. Он начинает отличать одни речевые звуки от других, старается их произносить правильно. К концу второго года ребенок с нормальным речевым развитием различает все звуки родного языка и может заметить дефектное произношение в словах своих сверстников, пытается их исправить. Ему становится доступным фонематическое различение звуков.

Не менее важную роль играет зрение, поскольку ребенок внимательно наблюдает за движениями губ, языка говорящих, повторяет их, стараясь подражать артикуляционным движениям.

В процессе развития ребенка между анализаторами возникает система связей, которая постепенно развивается и укрепляется повторными связями.

Развитие мелкой моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представительства в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют. М.М. Кольцова отмечала: «Есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи - такой же, как артикуляционный аппарат».

Возрастные особенности развития тонкой моторики рук:

1-2 года. Держит два предмета в одной руке; чертит карандашом, переворачивает страницы книги. Ставит друг на друга от 2 до 4 кубиков.

2-3 года. Открывает ящик и опрокидывает его содержимое. Играет с песком и глиной. Открывает крышки, использует ножницы, красит пальцем. Нанизывает бусы.

3-4 года. Держит карандаш пальцами, копирует формы несколькими чертами. Собирает и строит постройки из 9 кубиков.

4-5 лет. Рисует карандашами или цветными мелками. Строит постройки более чем из 9 кубиков. Складывает бумагу более чем 1 раз. Определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2 до 3 частей), шнурует ботинки.

Возрастные особенности развития зрительно - моторной координации:

3-6 мес. Направляет руки ко рту. Следит за движением рук, под контролем зрения и направляет руку к предмету и захватывает его.

6-12 мес. Развивается «единое» поле зрения и действия. Глаз направляет движения руки. Перекладывает предмет из одной руки в другую. Может положить ложку в чашку, кубики в коробку.

1-2 года. Чертит штрихи и «каракули». Держит чашку, поднимает ее и пьет. Помещает квадрат в квадратную прорезь, овал - в овальную. Повторяет изображения нескольких горизонтальных, вертикальных и округлых линий.

2-3 года. Может крутить пальцем диск телефона, рисует черточки, воспроизводит простые формы. Режет ножницами. Рисует по образцу крест.

3-4 года. Обводит по контурам, копирует крест, воспроизводит формы. Хватает катящийся к нему мяч.

4-5 лет. Раскрашивает простые формы. Копирует заглавные буквы. Рисует простой «дом» (квадрат и диагонали). Рисует человека, изображая от 2 до 3 частей его тела. Копирует звезду, квадрат. Дорисовывает три части в незавершенную картину.

5-6 лет. Аккуратно вырезает картинки. Пишет буквы и числа. Дорисовывает недостающие детали к картинке. Бьет молоточком по гвоздю. Воспроизводит геометрические фигуры по образцу.

Содержание готовности ребенка к усвоению грамоты, которое складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму, раскрыто в работах Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной и др. «В процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма» (Г.В. Чиркина).

Р.Е. Левина пишет, что «правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи, тем активнее ребенок оказывается подготовленным к письму». В дошкольный период овладения устной речью создаются практические знания «о звуковом и морфологическом составе слова, которые впоследствии, при переходе ребенка к обучению грамоте и правописанию, способствует осознанному их усвоению».

В дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности в отличие от предыдущего, дограмматического, может быть назван периодом грамматического языкового развития.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме. Это происходит потому, что графическая речь, как усложнение второй сигнальной системы, исторически развивалась на базе звуковой речи.

М.Е. Хватцев говорит о том, что для осуществления письма прежде всего необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем). В свою очередь фонемы обязательно должны быть устойчиво связаны с графемами, их обозначающими. Это обеспечивается четким звуковым анализом слова (вычленением каждого звука и установлением последовательности их). Такой анализ обусловливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова.

На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова.

Наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

Кроме всего прочего в процесс письма активно включаются глаз и рука. 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 двигательное звено. Например, М.Е. Хватцев зявлял, что оптические образы букв и состояние моторных навыков рук играют третьестепенную роль. На деле же зрение играет значительную роль в акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Вывод: Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

 **Психофизиологическая структура процесса письма.**

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нём 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.

В отличие от устных форм речевой деятельности, которыми человек может овладеть и вне обучения (конечно, до определенного уровня), писать, нужно учиться. Причем процесс этот длительный и непростой.

Известный ученый психолог А.Р. Лурия отмечал, что «процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности». [[3]](#footnote-3)

Для того чтобы правильно обучать учащихся чистописанию, надо знать, как у учащихся формируются графические навыки письма, как складывается почерк и каковы наилучшие условия формирования этих навыков. Они вырабатываются в процессе длительных упражнений. Графические навыки письма относятся к сенсорным навыкам человека. Но, в отличие от большинства сенсорных навыков, которые включаются либо в трудовую деятельность (шитье, навыки выпиливания, работы с каким-то инструментом), либо в спортивную деятельность (катание на коньках, танцы, игры в мяч и так далее), графические навыки письма связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс письменной речи. В этом специфика и сложность их формирования. Они формируются не изолированно, а совместно с чтением, орфографией, развитием письменной речи. На высшем уровне сформированности процесса письма орфографическая и каллиграфическая стороны его не осознаются или очень мало осознаются. Основное внимание человека направлено на то, как выразить мысль в словах. Это не значит, что на высшем уровне владения письменной речью невозможно проследить за движением ручки в процессе письма. Сосредоточение внимания на движение руки в процессе письма вполне возможно (даже если у человека уже выработан почерк), но обычно следить за движениями руки в процессе письма нет никакой необходимости. Сам процесс написания слов осуществляется легко и быстро, как ходьба физически здорового человека.

Почерк – это очень устойчивое индивидуальное образование. По почерку, как известно, возможна идентификация личности человека. Эта устойчивость почерка человека с точки зрения физиологии объясняются как выработка «стереотипных условно-рефлекторных связей, динамических стереотипов» (по И.П. Павлову)[[4]](#footnote-4).

Процесс письма очень сложен и захватывает различные сферы умственной деятельности человека. Письмо, как по памяти, так и под диктовку, связано с различными анатомо-физиологическими структурами мозга. Как показал ряд работ (А.Р.Лурия, Р.Е. Левиной, Ж.И. Шиф, С.М. Блинкова, и другие), нарушения некоторых областей коры головного мозга ведут к различным расстройствам письма и письменной речи. Изучение характера этих нарушений дало возможность рассматривать различные участки коры головного мозга в связи с разными видами письменной речи. Височные области левого полушария головного мозга связаны со слуховым анализом в процессе письма: их поражение больше всего вызывает нарушение процесса письма, осуществляемого по слуху, но мало сказывается при списывании. Заднецентральные области левого полушария, синтезирующие кинетические ощущения, также связаны с процессами письма – именно управлением движений через артикуляционные системы речи. Затылочно-теменная область связана со зрительной организацией процесса письма. Ее поражение ведет к пространственным нарушениям процесса письма. Соблюдение чередования и последовательности наружной повторности букв связано с премоторной областью коры и сохранением моторного образа слова. Левые лобные доли – моторный центр речи – больше всего связаны с сохранностью замысла при письме. Их поражение вызывает невозможность последовательного письма.

Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, письмо у взрослого человека является целенаправленной деятельностью, основная цель которого заключается в передаче смысла или его фиксации. 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 автоматически и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

Вывод: Итак, письмо представляет сложный многоуровневый процесс.

**Операции процесса письма.**

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 написания фразы, сориентироваться на том, 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.

На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не является для детей простой задачей.

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. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Вывод: Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

 **Проблема формирования письменной речи у детей с дисграфией.**

 **Классификация нарушений письма.**

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

В настоящее время к дисграфическим ошибкам относят: замены, смещения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, раздельное написание элементов одного слова, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, аграмматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера (И.Н. Садовникова , А.Н. Корнев )

Подходы к изучению дисграфии, ее этиологии, классификации, определении симптоматики и механизмов неоднозначны. С течением времени развивалась и наука логопедия, потому целесообразно будет проводить классификацию видов дисграфии с точки зрения истории логопедии. Назовем несколько ключевых имен, создавших свои классификации отклонений, основанные на разном понимании механизмов данного расстройства.

* М. Е. Хватцев (1950-е годы), психофизиологический подход, выделяет 5 типов дисграфий;
* О. А. Токарева (1960-е годы), психофизиологический подход, выделяет 3 типа дисграфий;
* Р. И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им А. И. Герцена (1970-е годы), выделяет виды дисграфий, ориентируясь на несформированность определенных операций процесса письма;
* А. Н. Корнев (1990-е годы), клинико-психологического (медико-психологического) подхода, выделяет 3 основных вида дисграфий.

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

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносится. В основе лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание.

Артикулярно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) – это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно, чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т; ч -щ; ц – т; ц – с). Неправильно обозначается мягкость согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Могут заменяться гласные даже в ударном положении, например, о – у.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению исследователей (И.А.Зимняя, Е.Ф.Соботович л), многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).

- Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представлений.

 - Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.

- Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.

- На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы. Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи может восполняться за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смысло-различительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлении. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Проявление на письме: искажение структуры слова и предложения. Особенно распространены при этом виде дисграфии искажения звукобуквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных, перестановки букв, пропуски, добавления, перестановки слогов.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами; раздельное написание слова; раздельное написание приставки и корня слова.

Аграмматическая дисграфия проявляется в аграмматизмах на письме и обусловлена несформированностью лексико-грамматического строя речи. Этот вид может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения, текста.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, изменении падежных окончаний; нарушении предложных конструкций; изменении падежа местоимений; числа существительных; нарушении согласования; отмечается нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще, заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве, включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами, зеркальное написание букв, пропуски элементов особенно при соединении букв включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой: неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями.

 При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

Вывод. Нарушения письменной речи являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез.

**Особенности проявления нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста**

Изучением процесса письма детей младшего школьного возраста занимались многие авторы: М.Е.Хватцев, Р.Е.Левина, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирова, О.А. Токарева, А.Н.Корнев. Мы бы хотели остановиться на проявлениях нарушений письменной речи с точки зрения педагогической классификации И.Н. Садовниковой.

И.Н. Садовникова применила принцип поуровневого анализа специфических ошибок - для удобства их систематизации как в целях их дальнейшего исследования так, и в целях коррекционного воздействия. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

1) ошибки на уровне буквы и слога;

2) ошибки на уровне слова;

3) ошибки на уровне предложения (словосочетания).
*1. Ошибки на уровне буквы и слога****.***

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем - ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем), а далее ошибки иной природы.

а) Ошибки звукового анализа.

Д.Б.Эльконин определял звуковой анализ по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В.К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, среди которых - узнавание звука среди других фонем и выделение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются в норме спонтанно - до поступления ребенка в школу, а сложные уже в процессе обучения граммоте.

Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка,

 вставка букв либо слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящее к искажению и упрощению структуры слова.

По наблюдениям И.Н.Садовниковой, пропуску буквы и слога способствуют следующие позиционные условия:

1. Встреча одинаковых букв на стыке слов;
2. Соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные. Предполагается, что дети сопровождая письмо проговариванием, не согласующимся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук.

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура при этом может сохраняться без искажений. Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом. В двухсложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным. При этом наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных. Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и которое напоминает редуцированный гласный.

б) Ошибки фонематического восприятия.

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно к письму в подобных случаях обнаруживается смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую букву. Это может иметьместо при: нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы; нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

Звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции (т.е. исключаются случаи оглушения звонких и озвончения глухих в соответствии с орфоэпическими нормами):

Д-Т,3-С,Б-П,Ж-Ш,Г-К,В-Ф;

Лабиализованные гласные: О - У, Ё - Ю;

Заднеязычные: Г - К - X

Сонорные: Р - Л, Й - Л';

Свистящие и шипящие: С - Ш; 3 - Ж, С' – Щ,

Аффрикаты: Ч- Щ, Ч-Ц, Ч-Т', Ц-Т, Ц-С;

в) Смешение букв по кинетическому сходству.

Исследователи традиционно объясняют любые смешения либо акустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв — равно для чтения и письма. Существует целая группа оптически сходных букв славянской графики (их сходство особенно усиливается в условиях скорописи) Сопоставим пары оптически сходных букв с наиболее часто смешиваемыми (попарно же) буквами в письме, школьников; эти последние пары смешиваемых букв не связаны особенностями произношения и не подпадают не под одну из известных категорий ошибок. При этом выявлена большая распространенность смешения букв, в то время как смешения оптически сходных букв в письме учащихся массовой школы не обнаруживается.

Рассмотрим примеры смешения в письме букв по кинетическому сходству: *о-а, б-д, и-у, т –п ,х — ж, л— я, Г—Р;*

Смешение букв по кинетическому принципу не следует воспринимать как безобидные "описки" на том основании, что они не связаны ни с произносительной стороной речи, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения, хотя конфигурация букв рукописного и печатного шрифта различна. Этот феномен имеет под собой то основание, что у школьников при указанных смешениях "размываются" неокрепшие связи между звуком и буквой: между фонемой и артикулемой - с одной стороны, и графемой и кинемой с другой Таким образом, смешение букв по кинетическому сходству носит закономерный и стойкий характер. Снижает в целом качество письма и чтения, имеют выраженную тенденцию к росту и при отсутствии профилактических - и коррекционных мер тормозят развитие речемыслительной деятельности школьников.

г) Персеверации, антиципации.

Своеобразное искажение фонематического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже гласный - заменяет вытесненную букву в слове.

Персеверации могут встречаться на письме:

а) в пределах слова

б) в пределах словосочетания

в) в пределах предложения

Примеры антиципации в письме:
 а) в пределах слова ("на девевьях"),

 б) в пределах словосочетания, предложения ("Жукчат ручейки").

 В основе ошибок указанных двух типов лежит слабость дифференцированного торможения.

*2. Ошибки на уровне слова.*

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи слова предстают обособленно. Несовпадение норм письменной и устной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слова: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов, либо к раздельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

1. когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или слог напоминают предлог, союз, местоимение.
2. при стечении согласных из-за их меньшей артикуляционной слитности происходит разрыв слова.

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом. Нередки случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более:

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них, например:

" у дедмо Рза" - у деда мороза",

 В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов - иначе говоря, ребенок сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: звук переходит на следующее слово. При этом, как правило, имеет место пропуск части первого слова.

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контоминациях слов:

лепят бабу - "лептбау"

Морфемный аграмматизм является отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются несвойственные языку образования: лед - "ледик".

Образуя существительные посредством суффикса ***-****ищ-,* ученики 2-х и З-х классов часто не учитывают чередования согласных в корне и даже после устного анализа пишут:

рука - "рукища", нога - "ногища".

Нарушение функции звукообразования обнаруживается особенно явственно при образовании прилагательного от существительного, например:

цветок, растущий в поле - "поленой цветок"

Дети не осознают обобщенного значения морфем, часто ошибочно используют приставку или суффикс:

"Пожарник поливает пожар" - вместо заливает;

Затрудняются дети с дисграфией и при выборе соответствующей формы глагола по времени или виду – (совершенному, несовершенному).

*3. Ошибки на уровне предложения.*

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений - заглавных букв и точек.

В определенной мере подобное описание объясняется тем, что поначалу внимание ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называмых аграмматизмах, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и соотнести их к определенным категориям: Недостаточный уровень звуковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи.

Проверке навыков письма предшествует обследование состояния чтения, звукопроизношения, фонематического развития, лексико-грамматического строя речи каждого ученика.

В задачи проверки навыков письма входит: выявление степени овладения грамотой, с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности).

Существуют следующие виды задания: списывание слов и предложений с рукописного текста, списывание с печатного текста, запись под диктовку строчных букв, прописных букв; диктант слогов с различной слоговой структурой; слуховой диктант; творческие задания (изложения, сочинения).

Вывод. Таким образом, существует следующая типология специфических ошибок на письме:

а) ошибки на уровне буквы и слога;

б) ошибки на уровне слова;

в) ошибки на уровне предложения;

Коррекционная работа зависит от характера специфических ошибок и степени их выраженности.

При выборе наиболее целесообразных приемов коррекции логопед не может ограничиться формальной классификацией ошибок. Необходимо установить истоки ошибок с учетом всей совокупности специфических ошибок, характерных для каждого ученика.

**Профилактическая и коррекционная работа при нарушении письменной речи у младших школьников.**

Главным критерием диагностики дисграфии принято считать наличие на письме так называемых "специфических ошибок" — стойких и повторяющихся ошибок в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Однако, по мнению специалистов, диагностика дисграфии должна носить комплексный характер.

Например, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева и Г.В. Чиркина предлагают следующую схему выявления нарушений письма. [[5]](#footnote-5)

Логопедическое обследование детей с дисграфией должно установить:

степень усвоения навыков звукового анализа;

степень усвоения навыков письма и чтения;

состояние устной речи в целом, т.е. уровень развития фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон языка.

Одним из условий развития письменной речи является наличие навыка сознательного анализа и синтеза составляющих ее звуков, без чего процессы письма и чтения оказываются невозможными. Таким образом, прежде всего необходимо выявить готовность ребенка устно производить анализ звукового состава слов. Для этой цели существует много разнообразных приемов:

1. Различение и выделение звуков из состава слова.

2. Придумывание ребенком слов, начинающихся на заданный звук.

3. Подбор ребенком картинок, названия которых начинаются на заданный звук.

4. Распределение ребенком картинок, названия которых начинаются с наиболее часто смешиваемых детьми звуков.

5. Сравнение слов (паронимов) по звуковому составу (рак — лак, жук — лук и т.д.).

6. Деление предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки.

Обследование письма начинают с самых простых задании. Наиболее доступно для ребенка задание сложить слова из разрезной азбуки.

Далее приступают непосредственно к письму, также начиная с наиболее легких вариантов: написание слов по картинкам или написание предложений по картинкам.

Помимо перечисленных выше приемов, навык письма у детей проверяют с помощью слуховых диктантов.

Особое значение имеет проверка навыков самостоятельного письма, дающая возможность выявить такие ошибки, которые не могут быть обнаружены при письме под диктовку (например, аграмматизмы, бедность словарного запаса, неточное употребление слов и предлогов и т.д.). Такое самостоятельное письмо позволяет также понять, в какой мере ребенок владеет письменной речью в целом.

Для проверки навыков самостоятельного письма детям предлагают подробно описать сюжетную картинку или составить письменный рассказ по серии картин. Можно попросить ребенка описать события прошедшего дня, прошедшего праздника, просмотренного кинофильма, прочитанной книги.

При обследовании навыков письма необходимо учитывать характер процесса письма, т.е. может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или проговаривает его по нескольку раз, ища нужный звук; вносит ли он поправки (зачеркивает, перечитывает и снова исправляет) или совсем не может и не пытается найти ошибки и т. д.

Особое внимание следует обращать на специфические дисграфические ошибки (специфические фонетические замены, нарушение слоговой структуры слова, грамматические ошибки, орфографические ошибки, графические ошибки).

Р.И. Лалаева и Л.В. Бенедиктова предлагают следующую схему оценки навыка письма у младших школьников: [[6]](#footnote-6)

1. Качество усвоения графем — прочность, правильность, автоматизированность и дифференцированность звукобуквенных связей. Для этого используются следующие приемы: подбор ребенком названных букв из разрезной азбуки; запись букв под диктовку; списывание букв с печатного изображения;

2. Классификация ошибок в письменных работах — требуется разделять эпизодические и систематические ошибки — стойкие замены букв, пропуски, перестановки, аграмматизмы. Хорошим тестом на выявление дисграфии является списывание и исправление деформированного текста.

3. Нарушения каллиграфии — дисфункция моторного компонента письма: ребенка просят как можно быстрее писать в течение 2 минут фразу "Маша пришла в школу". Подсчитывают среднее количество знаков в минуту.

Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской предложена следующая схема обследования детей с расстройствами письма: [[7]](#footnote-7)

1. Анкетные данные и изучение медико-педагогической документации.

2. Анамнез.

3. Строение органов периферического отдела артикуляционного аппарата.

4. Речевая моторика.

5. Слуховая функция.

6. Состояние звукопроизношения.

7. Состояние фонематического анализа, синтеза и представлений.

8. Фонематическое восприятие (дифференциация фонем).

9. Особенности словарного запаса и грамматического строя речи.

10. Особенности динамической стороны речи.

11. Состояние зрительной функции: биологическое зрение, зрительный гнозис, мнезис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления.

12. Состояние процесса чтения (значение букв, характер чтения слогов, слов, предложений, текста различной трудности); скорость и способ чтения (побуквенное, послоговое, словесно-фразовое чтение).

13. Состояние различных видов письма (списывание, письмо под диктовку, изложение и сочинение, письмо текстов с дефектно произносимыми звуками, с недифференцируемыми на слух звуками, с графически сходными буквами).

В логопедическом заключении указывается степень и вид нарушений чтения и письма и их соотнесенность с состоянием устной речи.

Диагностику и коррекцию дисграфии должен проводить логопед, знающий, как помочь ребенку, страдающему этими формами расстройств.

Современные методики позволяют успешно проводить коррекцию дисграфии. Занятия, которые проводят учителя-логопеды, помогают детям избавиться от этих проблем.

Система оказания помощи детям с дисграфией определяется комплексом проблем, стоящих перед этими детьми. Помощь должна быть комплексной и должна осуществляться группой специалистов: врачом, психологом, логопедом и учителем.

А.В. Ястребова напоминает, что задача учителя-логопеда общеобразовательной школы состоит в том, чтобы выявить детей с рассматриваемыми отклонениями в речевом развитии и организовать их коррекционное обучение. Такое обучение предполагает устранение имеющихся пробелов в развитии устной и письменной речи и обусловленных ими затруднений в овладении программным материалом по родному языку. Основополагающим здесь является развитие и совершенствование устной речи детей, и, прежде всего формирование фонетических (фонематических представлении), морфологических и синтаксических обобщений, на базе которых осуществляется коррекция письма и чтения. [[8]](#footnote-8)

Логопедическая работа (коррекция отклонений в речевом развитии) должна быть теснейшим образом увязана с ликвидацией пробелов в знаниях тех разделов программного материала по родному языку, усвоение которых зависит от умения четко анализировать звуковой и морфологический состав слова, и упорядочением их учебной деятельности. Таким образом, организуя логопедические занятия, необходимо предусмотреть:

преодоление отклонений в речевом развитии (упорядочение и формирование языковых средств, необходимых для осуществления полноценной речевой деятельности);

восполнение пробелов в знаниях программного материала по родному языку, обусловленных отставанием в развитии устной речи;

осуществление коррекционно-воспитательного воздействия.

А.В. Ястребова предлагает следующую последовательность коррекционной работы. В начале работы (I этап) следует сосредоточить основное внимание на преодолении недочетов фонетической стороны речи (включая формирование фонематических представлений). Затем (II этап), по мере накопления у учащихся упорядоченных фонетических обобщений, надо восполнять пробелы в развитии лексики и грамматического строя. После этого (III этап) решаются задачи развития и совершенствования связной речи.

Методика логопедической работы по устранению нарушений письменной речи, предложенная Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской, включает в себя следующие виды коррекционной работы: [[9]](#footnote-9)

развитие фонематического восприятия при устранении фонематической дислексии, артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания;

развитие языкового анализа и синтеза при устранении фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза;

развитие слогового анализа и синтеза;

развитие фонематического анализа и синтеза.

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

При устранении аграмматических проявлений смешанной дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основные направления в работе: уточнение структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

При устранении оптических проявлений смешанной дисграфии работа проводится в следующих направлениях:

Развитие зрительного восприятия, узнавания цвета, формы и величины (зрительного гнозиса).

Расширение объема и уточнение зрительной памяти.

Формирование пространственных представлений.

Развитие зрительного анализа и синтеза.

Н.А. Никашина подчеркивает, что основной методологической предпосылкой системы устранения недостатков письма у младших школьников является позиция взаимодействия различных сторон речи, причем это взаимодействие должно протекать в процессе развития фонетико-фонематических представлений у детей. [[10]](#footnote-10)

Наряду с этим Н.А. Никашина выдвигает основной принцип коррекции дисграфии — принцип правильного сочетания коррекции произношения и развития звукового анализа, тесная взаимосвязь между ними.

Оба эти раздела работы направлены на развитие у учащихся познавательных процессов, наблюдений и обобщений в области речевых звуков, на сознательное определение артикуляционных и акустических свойств звука и на усвоение его смыслоразличительной роли.

О.Б. Иншакова в работу по коррекции трудностей обучения письменной речи включает следующие этапы: [[11]](#footnote-11)

1. Исправление дефектных звуков (занятия с логопедом при наличии такого осложнения);

2. Работа с преподавателем русского языка по специальным методикам:

формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем;

формирование звукобуквенного анализа;

синтез слова;

развитие способностей анализа и синтеза слов;

развитие способностей конструирования фраз и связных высказываний, темп письма;

расширение словарного запаса.

3. Работа с психологом:

развитие внимания и памяти;

развитие вербальных способностей и осмысление вербального материала;

выявление и коррекция нарушений мыслительных операций (выделение существенных признаков, сравнение и классификация понятий, обобщение и ограничение понятий, систематизация материала, построение логичных умозаключений);

повышение самооценки, эмоциональной устойчивости;

повышение учебной мотивации (снижение уровня тревожности и негативных эмоций);

формирование процессов самоконтроля.

И.Н. Садовникова в своих работах выделяет такое нарушение письма как смешение букв по оптическому и кинетическому сходству, которое не связано ни с произносительной стороной речи, ни с правилами орфографии. [[12]](#footnote-12)

Школьные логопеды довольно часто сталкиваются с этой проблемой. По мнению И.Н. Садовниковой, в распространенности смешений букв по оптическому и кинетическому сходству играет отрицательную роль неправомерное требование "безотрывочного" написания слов без стадии поэлементного написания букв.

Для профилактики и коррекции дисграфии необходимо проведение систематической коррекционно-логопедической работы по развитию и уточнению простанственно-временных представлений. Необходимо осознание ребенком схемы собственного тела, определение направлений в пространстве. Приводим примеры таких упражнений:

Дифференциация правых и левых частей тела начинается с выделения ведущей правой руки.

 Показать какой рукой надо кушать, писать, рисовать, здороваться, и сказать, как называется эта рука. Затем дети должны поднять правую руку и назвать ее. Показать левую руку. Поднять то правую, то левую руку. Показать карандаш то правой, то левой рукой и т.д.

*Коррекционная работа на фонетическом уровне*

 Проводиться коррекционная работа на фонетическом уровне. Работа на фонетическом уровне включает два основных направления:

1) Развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным);

2) Развитие фонематического восприятия, т.е. дифференциация

фонем, имеющих сходные характеристики.

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления - способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе.

На протяжении первых трех лет обучения школьники упражняются в различных видах письма, каждый из которых имеет определенное значение для формирования навыков полноценной письменной речи, отвечая задачам обучения, закрепления и проверки соответствующих знаний и умений. Рассмотрим отдельные виды письма, преломленные к применительно к задачам логопедической работы.

Списывание:

а) с рукописного текста,

б) с печатного текста,

в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Списывание, как простейший вид письма наиболее доступен детям, страдающим дисграфией. Ценность его - в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становиться правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта, обходя учеников, логопед отмечает у себя и объявляет количество ошибок каждого из учеников. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске для исправления ошибок.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения учащихся другие орфограммы. Графический диктант позволяет тренировать учащихся в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу словах, какие не могут быть включены в диктанты.

Проводиться графический диктант следующим образом.

Перед детьми ставиться задача определять по слуху только изучаемые звуки, например, звонкий ***з*** и глухой ***с*** (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука - двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буква повторяется.

Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

*Развитие и уточнение пространственно-временных представлений****.***

Последовательность во времени звуков и слогов, составляющих слово, а также временная последовательность слов, составляющих фразу, в письме находит отражение в соответствующей пространственной последовательности букв, слогов, слов, располагающихся на строках тетради или записи. Упражнения в определении последовательности в пространстве и времени создают основу для воспитания звуко-слогового и морфемного анализа слов.

Необходимым условием успешной дифференциации смешиваемых фонем в письменной речи является предварительное устранение замен и смешений звуков в речи устной. Обычно исправление нарушений звукопроизношения проводиться на индивидуальных логопедических занятиях до включения ученика в групповые занятия по преодолению дисграфии.

 *Дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство (б-д, о-а).*

 Работа начинается с уточнения оптико-пространственных дифференцировок, на действиях с картинками, геометрическими фигурами, мозаикой. Дети упражняются в анализе состава и структуры графических знаков, в сравнительном анализе букв (от более грубых дифференцировок — к более тонким).

Переходя к рукописному шрифту, дети упражняются в записи чередующихся элементов букв, смешиваемых по кинетическому сходству: по образцу, по исходной инструкции, под команду — с постепенным убыстрением темпа. При дифференциации таких букв основная задача логопеда - научить детей выделять «опорные», сигнальные признаки, отличающие смешиваемые буквы.

Во всех упражнениях главной целью является закрепление связи между фонемой - артикулемой - графемой - кинемой.

*Упражнения:*

*Гласные звуки*

1. Узнавание гласного звука (на слух)
2. Вычленение гласного звука (на слух)
 Из ряда гласных (в начальной позиции).

Из серии слогов с повторяющимся гласным звуком:

Из слова (в начальной позиции, под ударением).

*Согласные звуки.*

Рассмотреть артикуляцию отдельных согласных звуков,произношение которых доступно всем учащимся (выделить существенные артикуляторные признаки для формирования звукопроизносительных дифференцировок).

Узнавание согласного звука (на слух)

Дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство (ё-ю, о-у)

Звонкие и глухие парные согласные **(**в-ф, б-п, д-т, дь-ть, з-с, *г-к,* ж-ш).

Для этого может проводиться ряд упражнений: уточнение артикуляции парных звуков, сопоставление звуковпо артикуляции (что общее и чем отличаются), соотнесение звуков с буквой, чтение слогов хором, поэлементна запись букв с проговариванием, выборочный диктант слогов.

*Коррекционная работа на лексическом уровне.*

Начинать эту работу следует с выяснения и пополнения объема словарного запаса у учеников на предлагаемом примерном перечне тем. Основные задачи лексической работы:

1. количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений);
2. качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний);
3. Очищение словаря от искаженных, просторечных и жаргонных слов.

Ученики упражняются в слоговом и морфемном анализе и синтезе слов; наблюдают явления многозначности, синонимии, антонимии и омонимии, как слов, так и морфем.

Проводиться работа по уточнению и расширению словарного запаса учащихся:

- синонимы (в словосочетаниях указать близкие по значению слова, указать 4-е «лишнее» слово);

- антонимы (найти в тексте слова, имеющие противоположное значение, указать слова-антонимы в пословицах, подбор антонимов в тексте);

- омонимы (из словосочетаний составить предложения), в тексте найти слова, звучащие одинаково, объяснить значение выделенных слов в тексте, в пословицах объяснить прямой и переносный смысл выражений).

При обучении слоговому анализу и синтезу слов проводиться ряд занятий: составление слов и слогов, деление слов на слоги. Для этого проводиться ряд упражнений:

Деление на слоги, добавь слог, чтобы получилось слово, игра «много-один», «цепочка слов».

Проводиться работа по теме «Ударение в слове», по безударным гласным, по составу слова (корень слова, приставка, суффикс)

*Коррекционная работа на синтаксическом уровне.*

Основные задачи работы;

1. Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся, усвоение ими сочетаемости слов, осознанное построение предложений.
2. Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

В этой работе важно "преимущественное или даже абсолютное внимание к форме. Так обстоит дело, например, при рассмотрении многих форм управления, которые не поддаются семантическому осмыслению и должны быть усвоены в словарном порядке (пр.: рад чему?, но доволен чем? Работать на заводе, но работать совхозе и т.д.)"

Очень важно привести детей к пониманию связи слов в предложении, которая выделяется при помощи вопроса от главного в словосочетании к зависимому слову.

Рассмотрение падежей в ходе логопедических занятий не преследует цели обучить детей правописанию окончаний склоняемых частей речи, а является одним из средств изживания аграмматизма в речи учащихся (как экспрессивною, так и импрессивного).

Проводиться работа по составлению предложений по опорным картинкам (показываем детям, что предложения состоят из слов, согласование слов в предложении). Для этого проводиться ряд заданий: прочитать текст и выделить законченные смысловые единицы - предложения, упражняться в чтении текста с интонацией, определить где словосочетание, а где предложение, составление предложений используя словосочетания.

Проводиться работа по согласованию слов в числе, в роде, изучаются падежи, предлоги, предлоги и приставки.

Таким образом, анализируя вышеизложенное можно сделать следующие выводы:

Такая система коррекционной работы строится с учетом речедвигательного, зрительного, речеслухового и двигательного анализаторов.

Подготовительным этапом коррекционной работы является развитие пространственно-временных представлений. Сама коррекционная работа носит системный характер и включает в себя работу на:

* фонетическом уровне,
* лексическом уровне,
* синтаксическом уровне.

Работа на каждом их этих уровней должна проводиться последовательно, систематическии переход к работе на каждый следующий уровень возможен лишь после окончания работы на предыдущем. Такая система работы обеспечивает постепенное исправление нарушения письма и при правильно поставленной работе окончательным результатом будет являться полное исправление этих нарушений.

Р.И. Лалаева для коррекции нарушений зрительного восприятия, неточности представлений о форме, величине, цвете, недоразвитии зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудностях оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированности оптических образов букв предлагает проводить работу в следующих направлениях: [[13]](#footnote-13)

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

уточнение и расширение объема зрительной памяти;

формирование пространственного восприятия и представлений;

развитие зрительного анализа и синтеза;

формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;

дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

Таким образом, анализ методических указаний к ведению логопедической работы по устранению нарушений процесса письма показал, что работа по преодолению дисграфий подразумевает комплексное коррекционно-логопедическое воздействие по развитию устной и письменной речи и высших психических функций.

Обязательным условием успешности коррекционно-логопедической работы по преодолению смешанной дисграфии является понимание того, что дисграфия — это состояние, для определения и преодоления которого требуется тесное сотрудничество учителя и логопеда.

**Выводы :**

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы уточнили представления о дисграфии, ее механизмах, симптоматике, сделав вывод о том, что:

* нарушения письменной речи обусловлены несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процесс письма в норме;
* нарушения письменной речи носят специфический характер;
* ошибки письма являются стойкими, и без специфической коррекционной работы они могут сохраняться у ребенка в течение многих месяцев и лет.
1. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издатель­ский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с [↑](#footnote-ref-1)
2. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005.- 400с.: ил. (Библиотека практического логопеда). [↑](#footnote-ref-2)
3. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма.- М., 1950. [↑](#footnote-ref-3)
4. Павлов И.П. Мозг и психика: Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 320с. [↑](#footnote-ref-4)
5. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. — М.: Просвещение, 1989. — С.174-177. [↑](#footnote-ref-5)
6. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Учебно-методическое пособие. — СПб.: Союз, 2004. — С.18. [↑](#footnote-ref-6)
7. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. — М.: Владос, 1998. — С.472. [↑](#footnote-ref-7)
8. Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ. — М.: АРКТИ, 1997. — С.61-66. [↑](#footnote-ref-8)
9. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — С.473-480. [↑](#footnote-ref-9)
10. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. — М.: Просвещение, 1965. — С. 46-66. [↑](#footnote-ref-10)
11. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ Под ред. О.Б. Иншаковой. — М.: МОДЭК, 2001. — С.38-40. [↑](#footnote-ref-11)
12. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и преодоление у младших школьников. — М., 1995. [↑](#footnote-ref-12)
13. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. — СПб.: Союз, 1998. [↑](#footnote-ref-13)