# Доклад учителя-логопеда на тему:

**«СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»**

 Выполнила:

Учитель-логопед МКОУ СОШ № 29

г.Дзержинска Нижегородской области

Жаркова Виктория Викторовна

* 1. 1.Нейропсихологические аспекты трудностей процесса формирования письма

Резкое возрастание числа детей, обнаруживающих трудности в обучении, увеличение количества леворуких, необходимость формирования специальных программ по обучению и воспитанию таких детей – всё это заставило исследователей и практиков обратиться к проблеме анатомического развития мозга, его морфогенезу.

Наиболее значительным стимулом в этом направлении явились данные о том, что большая часть неуспевающих школьников имеет некоторые неврологические симптомы, свидетельствующие о неблагополучии в нервной системе ребёнка, но абсолютно недостаточные для постановки собственно медицинского диагноза. Такие варианты нормы стали обозначаться как минимальные мозговые дисфункции (ММД). Вследствие своей минимальности и парциальности эти отклонения в работе нервной системы не попадают в поле зрения родителей и воспитателей в период дошкольного детства, но обнаруживают себя в период начала обучения в школе по причине интенсивно возрастающих нагрузок на данном этапе онтогенеза. Естественно, наиболее ранимыми оказываются те составляющие психической деятельности, которые функционально связаны с дефицитарными структурами мозга. При этом могут регрессировать недостаточно закреплённые в прошлом опыте ребёнка психические функции, в том числе и ещё не установившиеся формы и способы регуляции и контроля собственной активности.[[1]](#footnote-2)1

В обобщённом виде представляется возможным выделить четыре варианта не исключающих друг друга причин школьной неуспеваемости, связанных с онтогенезом мозга ребёнка.

Во-первых, предъявляемые школьнику требования могут не совпадать по времени со стадией нормального анатомического и функционального развития мозга, опережая его возрастную готовность к выполнению поставленных перед ребёнком задач.

Вторая вероятная причина – отставание или отклонение в анатомическом развитии отдельных мозговых структур.

В-третьих, даже при нормальном морфологическом созревании может не складываться соответствующий уровень функционирования, в частности, в связи с отсутствием в жизни ребёнка адекватных назначению определённых зон мозга запросов от предметной и социальной среды.

И, наконец, четвёртой причиной трудностей в обучении из области функциогенеза мозга является то, что в процессе развития мозговых функциональных органов не проработаны необходимые связи – взаимодействия как между различными структурами мозга, так и между психическими процессами.

Все психические процессы складываются как сложное целое, состоящее из взаимосвязанных между собой частей (или звеньев), и обеспечиваются набором действующих мозговых структур, объединённых в функциональные органы. При этом звенья так же, как и составляющие функционального органа, находятся в иерархических отношениях, то есть одни из них играют ведущую роль в структуре целого, другие – подчинённую. Одно и то же звено может входить в различные психические процессы, соединяя их в этой общей точке пересечения. Соответственно, одна и та же структура мозга участвует в обеспечении нескольких психических функций. Рассмотрим сказанное на примере такого психического процесса, как письмо в период его формирования (см. табл. 1). В таблице представлены далеко не все составляющие процесса письма, но вместе с тем достаточно полно отражены его основные звенья, а также участвующие в этом процессе мозговые зоны и нейропсихологические факторы, которые одновременно являются продуктом работы определённой зоны мозга и входят в качестве составляющего звена в структуру психического действия.

Нейропсихологические составляющие процесса письма

Таблица 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Составляющее  звено | Функциональное  значение в процессе письма | Зона  мозга | Нейропсихологи-  ческий фактор |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Зрительный образ буквы | анализ элементов, включённых в букву, различение письменных и печатных букв | затылочные  отделы | перцептивный |
| Зрительно-  пространственный | различие букв, имеющих сходную конструкцию и пространственные детали, положение буквы в зеркальном пространстве | теменно-  височно-  затылочная  подобласть | пространственный |

# Продолжение таблицы 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Исполнение  написания | а) схема движения,  соответствующая  б) тонкие движения руки, плавность перехода от одного элемента к другому, от одной буквы к другой | а) теменная  область;  б) задне-  лобная (премоторная  область) | кинестетический; |
| Инициация  написания | постановка целей; выбор программы сочетаний букв, слов; контроль за написанием с пониманием смысла; расстановка знаков препинания | лобные отделы | произвольная регуляция |
| Соотнесение звука и буквы через проговаривание | различение сходных по артикуляции звуков, дифференцировка звуков в сложных сочетаниях согласных | теменная область | кинестетическая |
| Восприятие звуков речи | различение звуков, сходных по звучанию, но с | верхне-  височная  зона | фонематический |

Продолжение таблицы 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|  | различным или особым написанием |  |  |
| Слухоречевая память | удержание в кратковременной памяти материала, требующего перевода в письменную речь | широкая височная зона | модально-специфический |
| Стабильность написания | равномерность темпа письма; сохранение размеров букв по всей длине строки, от начала до конца страницы; соразмерность интервалов | глубинные структуры | нейродинамический |

В момент формирования письмо как специальное психическое действие является сложным, многогранным процессом, в котором принимает участие большое количество мозговых областей, каждая из которых вносит специфический вклад в этот процесс. Становится очевидным, что разные составляющие письма имеют различную значимость его реализации. Пройдя этап формирования, вся представленная выше система «сжимается», укорачивается и упрощается. Автоматизированное письмо практически включает в себя только инициацию написания, его исполнение и слухоречевую память. Одновременно сокращается и количество работающих мозговых зон. Но сократить и упростить можно лишь то, что сначала было представлено развёрнуто в виде отдельных взаимосвязанных составляющих. Кроме того, «уплотнение» структуры психического действия, не нарушающее его эффективности, а повышающее её, возможно только при условии тщательной проработки всех компонентов, задействованных на стадии первоначального овладения данным психическим процессом.[[2]](#footnote-3)1

В зависимости от целого ряда внешних и внутренних условий и индивидуального фактора ребёнка может наблюдаться недостаточное развитие каждого из рассмотренных составляющих звеньев письма в разных сочетаниях при несформированности межполушарного взаимодействия, что обуславливает в дальнейшем возникающие трудности при усвоении родного языка.

2. Особенности речи учащихся начальных классов

Повышение эффективности и качества обучения учащихся общеобразовательных школ предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение имеющихся у некоторых из них недостатков устной и письменной речи.

В общей картине речевых нарушений у детей 1 класса наиболее заметными для родителей, а иногда также и для учителей и даже логопедов, оказываются дефекты произношения, особенно если они распространяются на несколько групп звуков (свистящих, шипящих, *р, л* и т.д.). Такая картина несформированности звукопроизношения приковывает к себе внимание учителя-логопеда и он принимает подобное состояние звукопроизношения за основной дефект, направляет свои усилия главным образом на коррекцию недостатков произношения. А несколько позже с удивлением констатирует у этого ребёнка «второй дефект» - дисграфию и дислексию.[[3]](#footnote-4)1 Подобных диагностических ошибок можно избежать, если осуществлять анализ нарушений устной речи с позиций системного строения речевой деятельности и с учётом принципа развития. Установление в процессе обследования уровня сформированности языковых средств позволяет определить: а) ограничивается ли дефект речи только несформированностью произношения; б) распространяется ли он на всю звуковую сторону речи (звукопроизношение и фонематические процессы); в) охватывает ли дефект основные компоненты речевой системы (звуковую сторону речи и лексико-грамматический строй). Наглядно это может быть представлено в виде приводимой ниже схемы (см. табл. 2).

Таблица 2

Состояние устной формы речи

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Вид речевого  дефекта | Звуковая сторона речи | | Лексический запас | Грамматический строй |
| Звукопроизн. | Фонем.  проц. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Самостоятельный  фонетический  дефект (недостатки  произношения отдельных звуков) | *с –* м/з  *ш* – нижнее  *р –* велярное  иногда:  *р = л* | норма | норма | норма |
| Фонетико-  фонематическое  недоразвитие | *с = ш*  *р = л*  *з = с* | *с=ш*  *б=п*  *р=л* | норма | норма |

# Продолжение таблицы 2

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Общее  недоразвитие  речи | *с* (м/з)=*ш*  *р* (увел)=*л*  *ж=ш*  *п=б*  (в целом до 15-20  звуков) | *с=ш*  *р=л*  *п=б* | Словарь ограничен и качественно неполноценен | Наличие аграмматизмов |

Как видно из схемы, во всех приведённых примерах речевых нарушений учащихся 1 класса (различных по уровню сформированности языковых средств и выраженности дефекта) звукопроизношение оказывается нарушенным. Но лишь в первом случае оно выступает как изолированный самостоятельный дефект, проявляющийся только в виде несоответствия артикуляционного уклада и звучания фонетической системе данного языка.

Замечено, что у некоторых детей начальных классов речь отличается вялостью артикуляции и интонационной невыразительностью. Лишь простые слова произносятся ясно и чётко. Чем сложнее слоговая структура слова, чем больше говорит ребёнок, тем более смазанной становится его речь. Эти негрубые дефекты являются проявлением недостаточности моторной функции артикуляционного аппарата, малой подвижности речевых органов. У одних детей наблюдается вялость кончика языка, у других неспокоен весь язык, у третьих нет чёткости в переключении с одного движения на другое. Даже двух-трёхкратное повторение движений вызывает утомление, ведёт к замедлению темпа речи.[[4]](#footnote-5)1

Возвращаясь к анализу данных табл. 2, можно отметить, что в двух других случаях дефекты звукопроизношения выступают как одно из проявлений более сложного нарушения, а именно – фонетико-фонематического и общего недоразвития речи.

Сопоставление характера (типа) недостатков произношения с уровнем развития фонематических процессов, лексического запаса, грамматического строя позволяет уточнить роль дефекта произношения в общей картине устной речи. Так, если недостатки произношения проявляются только в виде искажённого произношения отдельных (или даже нескольких) звуков, то в подавляющем большинстве случаев это указывает на изолированный фонетический дефект. Это означает, что данный первоклассник, имеющий нормальные слух, зрение, интеллект, к школьному возрасту в силу ряда причин не успел приспособить артикуляционный уклад к произнесению определённых звуков в фонетической системе языка, носителем которого он является. Формирование фонематических процессов при этом не задерживается; на их базе своевременно развиваются спонтанные предпосылки к овладению анализом и синтезом звукового состава. В дальнейшем ребёнок свободно овладевает письмом и чтением и полноценно усваивает программу обучения в целом.

По-иному следует подходить к диагностике недостатков произношения в тех случаях, когда они проявляются преимущественно в виде смешения и замены различных оппозиционных звуков (по акустическим и артикуляционным признакам). Поскольку подобный характер нарушения произношения является показателем недоразвития фонематических процессов, то у детей обязательно должен быть выявлен уровень их сформированности. Таким образом, в тех случаях, когда нарушение произношения проявляется в виде замены и смешения звуков и сопровождается недоразвитием фонематических процессов, следует констатировать, что речевой дефект распространяется на всю звуковую сторону речи. Встречающиеся при этом недостатки произношения есть лишь одно из проявлений такого состояния патологии речи, которое принято обозначать как фонетико-фонематическое недоразвитие. Поскольку в этом случае страдают фонематические процессы, у таких детей замедленно и с определёнными пробелами формируются спонтанные предпосылки к анализу и синтезу звукового состава слова. Всё это, вместе взятое, достаточно серьёзно затрудняет обучение грамоте, а затем и родному языку в целом.[[5]](#footnote-6)1

У некоторых детей подобная несформированность звуковой стороны речи сочетается с пробелами в формировании лексико-грамматических средств языка. В этих случаях нарушение произношения, как бы массивно оно ни было выражено, является лишь одним из проявлений такого сложного нарушения речи, которое принято квалифицировать как общее недоразвитие речи (ОНР).

Аномальное развитие устной формы речи тормозит спонтанное развитие полноценных предпосылок к формированию письменной формы речи, создаёт серьёзные препятствия на пути овладения программным материалом по родному языку.

Так, недоразвитие звуковой стороны речи, недостаточная сформированность фонематических процессов и звукопроизношения препятствуют своевременному формированию предпосылок к спонтанному овладению практическими навыками анализа и синтеза звукового состава слова. Это состояние можно рассматривать как первое следствие, создающее значительные трудности на пути овладения детьми грамотой. Известно, что в основе продуктивного овладения грамотой лежит умение производить анализ звучащей речи и слого-звукового состава слова. Вторым следствием можно считать те трудности, которые возникают у рассматриваемой группы детей в процессе овладения грамотой. Суммируясь, они становятся заметным тормозом на пути обучения детей родному языку.

Поскольку общее недоразвитие речи есть системный дефект, рассмотренные последствия несформированности звуковой стороны речи усугубляются следствиями недостаточного развития лексико-грамматического строя. Это значит, что такой ребёнок испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения письмом и чтением, но и программой начального обучения в целом.

Школьное обучение требует осознанного, целенаправленного отбора речевых средств. Именно там, где требуется сознательное и произвольное оперирование речью, обнаруживаются трудности, которые никак не проявлялись в повседневной речи ребёнка.

Словарный запас учащихся с ОНР беден и недифференцирован. Нередко страдает предметная соотнесённость слов. Ограниченность словарного запаса выражается в незначительном использовании слов, называющих признаки и свойства предметов. Чаще других учащиеся употребляют прилагательные, обозначающие основные цвета, а также величину и форму предметов. Однако и эти признаки часто обозначаются недифференцированно: разные качества называются одним и тем же прилагательным. Например, *широкая верёвка* вместо *толстая верёвка;* слова *большой* и *маленький* служат для определения длины, ширины, высоты и толщины и т.д. Дети редко выделяют такой признак, как материал, из которого изготовлен предмет. Скудность словарного запаса проявляется и в том, что при необходимости дети используют не антонимы предложенных им слов, а те же, к примеру, прилагательные с отрицательной частицей *не: храбрый – нехрабрый* (вместо *трусливый)* и т.д.

Своеобразие грамматического строя заключается в том, что в устной речи школьники, испытывающие трудности в обучении, как правило, затрудняются в употреблении форм родительного падежа множественного числа (например, «много соснов» вместо *много сосен*) и творительного падежа единственного числа («любуюсь Москвом» вместо *любуюсь Москвой*).

Отставание в развитии языковых средств (произношение, словарь, грамматический строй) не может, естественно, не оказывать влияния и на формирование функций речи (или видов речевой деятельности).

Речь первоклассников с рассматриваемым видом дефекта носит преимущественно ситуативный характер и имеет форму диалога. Она всё ещё тесно связана с непосредственным опытом детей. Первоклассники испытывают определённые трудности при продуцировании связных высказываний (монологическая речь), которые нередко сопровождаются поисками необходимых для выражения мысли языковых средств. У детей ещё нет умений и навыков связно излагать свои мысли. Поэтому для них характерны подмена связного высказывания однословными ответами на вопросы или разрозненными нераспространёнными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных предложений.

Трудности, с которыми сталкивается рассматриваемая группа школьников при усвоении программного материала общеобразовательной школы по родному языку, обусловлены не только речевым недоразвитием, но и уровнем сформированности психологических предпосылок к овладению учебными умениями. Своеобразие индивидуальных особенностей внимания, памяти и т.д. является производным, возникшим вследствие аномального развития речи.

У учащихся 2-4 классов в общей картине отклонений речевого развития на первый план выдвигаются нарушения письма и чтения. Было установлено, что нарушения письма и чтения (дисграфия и дислексия) в преимущественном большинстве случаев – следствие аномалий развития устной речи.

Как правило, в период обучения во 2-4 классах у рассматриваемой группы детей преодолеваются те недостатки произношения, которые столь ярко выражены у первоклассников. Однако это не означает, что устраняются все недочёты звуковой стороны речи. У учащихся с ОНР имеет место общая смазанность, нечёткость произношения, недоговаривание окончаний, пропуски и нечёткое проговаривание звуков, неправомерное редуцирование слогов. Эти особенности произношения обнаруживаются и в процессе чтения. Чтение лишено необходимой интонационной выразительности. Оно часто носит угадывающий характер.

Обилие разнообразных ошибок характерно для детей с отставанием в речевом развитии. Неизбежность появления этих ошибок, по мнению Р.Е.Левиной, объясняется прежде всего бедностью опыта их речевого общения и недостаточностью звуковых и морфологических обобщений, которые подготавливают ребёнка к грамотному письму.[[6]](#footnote-7)1

Следовательно, одной из главных задач логопеда в общеобразовательной школе является правильное определение причин, лежащих в основе нарушений письменной речи младших школьников, поскольку от этого зависит продолжительность и эффективность коррекционной работы.

3. Дисграфия у детей младшего школьного возраста:

этиология, виды, механизмы, симптоматика

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 зависит от этапа овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня её развития.[[7]](#footnote-8)1

Несформированность какой-либо из рассмотренных выше функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

*Дисграфия –* это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.[[8]](#footnote-9)2

По мнению А.Н.Корнева, синдром, именуемый дисграфией, следует определять как состояние, при котором у детей, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития, нарушается формирование навыков графической символизации речи в соответствии с фонетическим принципом написания слов и предложений.[[9]](#footnote-10)3

В современной литературе для обозначения специфических расстройств письма используются различные термины. Частичные нарушения письма называются дисграфией, полная неспособность письма- аграфией. В ряде стран (например, в США) нарушения чтения и письма определяются одним термином «дислексия». В других странах специфические нарушения письма определяются термином «дизорфография» (например, во Франции). В отечественной литературе термины «дисграфия» и «дизорфография» противопоставляются, т.е. разграничиваются. С учётом принципов орфографии можно сделать вывод, что дисграфия преимущественно связана с нарушением реализации фонетического принципа, а при дизорфографии нарушается использование морфологического и традиционного принципов правописания.

Причины нарушений письма многообразны. В анамнезе детей с дисграфией отмечается наличие ряда патологических факторов, воздействующих в пренатальный, натальный и постнатальный период. Определённое место в этиологии дисграфии отводится наследственным факторам, которые создают неблагоприятный фон, предрасполагающий к возникновению нарушений письма.[[10]](#footnote-11)1

Этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, ибо факторы, вызвавшие указанные расстройства, к моменту поступления ребёнка в школу могут отойти на второй план. Тем не менее, анализ литературных данных позволяет установить целый ряд причин, возникших одновременно или последовательно.

Причины дисграфии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные. Расстройства письма могут быть обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, запаздыванием созревания этих систем мозга, нарушением их функционирования (С.С.Ляпидевский, М.Е.Хватцев[[11]](#footnote-12)2).

Нарушения речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом имеют различные формы, которые характеризуются нарушением формирования всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. Выделяется определенное единство клинических проявлений: позднее начало речевого развития, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. На основании единства указанных проявлений выделяется определенная категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР).[[12]](#footnote-13)3

Клинические и психолого-педагогические характеристики детей с ОНР позволяют выделить некоторые основные причины дефекта. Пониженная способность к восприятию речевых звуков отражает несформированность акустико-гностических процессов и может свидетельствовать о дисфункции ряда речевых структур мозга. Недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы, приводит к первичному нарушению слухового восприятия речевых сигналов. Следствием этого является вторичное нарушение звукопроизношения и слоговой структуры слова. Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным анализаторами ведет к трудностям овладения звуковым составом слова. Это, в свою очередь, сказывается на накоплении словарного запаса, формировании грамматического строя и, в конечном счете, на овладении письмом и чтением.[[13]](#footnote-14)1

Одной из причин дефекта речевого развития при нарушениях письма является несформированность коркового ритмогенеза, отражающая значительную незрелость развития электрической активности коры.

Результаты структурного анализа ЭЭГ детей с дисграфией в совокупности с клинико-психологическими и педагогическими данными указывают на наличие большого симптомокомплекса причин, вызывающих речевые нарушения и приводящих в дальнейшем к трудностям формирования навыков чтения и письма. Сочетание дисфункции стволовых регуляторных структур с нарушением коркового ритмогенеза, отражающего функциональную незрелость коры, обусловливает тяжесть дефекта и трудности, возникающие при педагогическом коррекционном воздействии.

В отечественной литературе распространена концепция Р.Е.Левиной, трактующей нарушения письма и чтения как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех её звеньях.

Нарушения письма могут быть связаны с длительными соматическими заболеваниями детей в ранний период их развития, а также с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребёнка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка).

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин рассматриваемых нарушений письменной речи являются трудности становления процесса латерализации (функциональной ассиметрии в деятельности парных сенсомоторных органов).

Дисграфия может быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, так как важнейший фактор дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности (М.Суле, Ж.Ажуриагерра, Ф.Кошер).

Исследования выявляют также у детей с нарушениями письма в значительном проценте случаев несформированность произвольной моторики, недостаточность слухомоторных координаций и чувства ритма.

Нарушения письма у детей с относительно сохранным интеллектом (не имеющих умственной отсталости) часто сочетаются с психическим и психофизиологическим инфантилизмом, с выраженной неравномерностью психического развития, с определёнными особенностями структуры интеллекта, с недоразвитием симультанных и сукцессивных процессов, а также с недостаточностью таких психических функций, как внимание, память (Ю.Г.Демьянов, В.А.Ковшиков, А.Н.Корнев, В.В.Ковалёв).

Основываясь на современных представлениях о сущности дисграфии, наиболее существенным критерием классификации дисграфии является несформированность той или иной психической функции, несформированность определённых операций процесса письма. С учётом этого критерия выделяются следующие виды дисграфии (данная классификация разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. И.И.Герцена).

1. *Артикуляторно-акустическая дисграфия.* Эта форма дисграфии была выделена М.Е.Хватцевым. В классификации М.Е.Хватцева она была обозначена как дисграфия на почве расстройств устной речи, или «косноязычия в письме». Механизмом этого вида дисграфии является неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребёнок пишет слова так, как он их произносит.

Как уже отмечалось, на начальных этапах овладения письмом ребёнок часто проговаривает слова, которые он записывает. Проговаривание может быть громким, шёпотным или внутренним. В процессе проговаривания уточняется звуковая структура слова, характер звуков.

Ребёнок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на своё дефектное произношение, фиксирует его на письме.

По мнению Р.Е.Левиной, Г.А.Каше, Л.Ф.Спировой, недостатки произношения отражаются на письме лишь в том случае, когда они сопровождаются нарушением слуховой дифференциации, несформированностью фонематических представлений.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешениям, заменам и пропускам звуков в устной речи. Этот вид дисграфии преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринолалии, сенсорной и сенсомоторной дислалии.[[14]](#footnote-15)1

В ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены. Причиной этого является несформированность кинестетических образов звуков, при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков.

2. *Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания* (дифференциация фонем). По традиционной терминологии – это *акустическая дисграфия*.

Этот вид дисграфии проявляется в заменах букв, обозначающих фонетически близкие звуки, в нарушении обозначения мягкости согласных на письме. Чаще на письме смешиваются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*ч – ть, ч – щ, ц – т, ц – т’, ц – с, с – ш, з – ж, б – п, д – т, г – к* и др.), а также гласные *о – у, е – и.*

Чаще всего механизм этого вида дисграфии связан с неточностью слуховой дифференцировки звуков, при этом произношение звуков является нормальным.

Это обусловлено тем, что для выделения фонемы и правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация, чем для устной речи. В устной речи небольшая недостаточность слуховой дифференциации звуков может компенсироваться смысловой избыточностью, а также за счёт автоматизированных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов слов. В процессе письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, причём этот анализ осуществляется во внутреннем плане, на основе следовой деятельности, по представлению. В других случаях у детей с этой формой дисграфии имеется неточность кинестетических образов звуков, которая препятствует правильному выбору фонемы и её соотнесению с буквой.

3**.***Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.* Механизмом этого вида дисграфии является нарушение следующих форм языкового анализа и синтеза: анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Несформированность анализа предложений на слова обнаруживается в слитном написании слов, особенно предлогов; в раздельном написании слов, особенно приставок и корня.

Наиболее распространёнными ошибками при этом виде дисграфии являются искажения звукобуквенной структуры слова, обусловленные недоразвитием фонематического анализа, который является наиболее сложной формой языкового анализа. Наиболее распространены следующие ошибки: 1) пропуски согласных при их стечении; 2) пропуски гласных; 3) перестановки букв; 4) добавление букв; 5) пропуски, добавления, перестановки слогов.

4. *Аграмматическая дисграфия.* Этот вид дисграфии проявляется в аграмматизмах на письме и обусловлен несформированностью лексико-грамматического строя речи (Р.И.Лалаева,[[15]](#footnote-16)1 Г.Сятка-Высоцка, С.Б.Яковлев и др.). Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Чаще всего у детей с дисграфией обнаруживаются морфологические и морфосинтаксические аграмматизмы, нарушения согласования и управления. Так, 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.

5. *Оптическая дисграфия.* Этот вид дисграфии обусловлен несформированностью зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушений письма: а) искажённое воспроизведение букв на письме (неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов, зеркальное написание букв, недописывание элементов, лишние элементы); б) замены и смешения графически сходных букв. Чаще всего смешиваются либо буквы, отличающиеся одним элементом, либо буквы, состоящие из одинаковых или сходных элементов, но различно расположенных в пространстве. У детей с подобным видом дисграфии крайне медленно вырабатывается стабильная двигательная формула буквы. Изображение каждой буквы происходит неавтоматизированно, требует отдельного сознательного контроля. Графомоторные движения при письме совершаются с большим напряжением. В результате рука у ребенка быстро устаёт, письмо становится медленным по темпу.

Одно из проявлений оптической дисграфии – зеркальное письмо: зеркальное написание букв, письмо слева направо, которое может наблюдаться у левшей, при органических повреждениях мозга.

Оптическую дисграфию подразделяют на литеральную и вербальную. Литеральная дисграфия проявляется в трудностях воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии воспроизведение изолированных букв сохранно. Однако при написании слов отмечаются искажения букв, замены и смешения графически сходных букв, контекстуальные влияния соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы.

*Дизорфографии* **–** в настоящее время наименее изученная категория нарушений письма. Установлено, что имеется особая категория стойких, специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил. Основными трудностями таких детей является обнаружение орфограмм и решение орфографической задачи. Данный вид расстройства нуждается в дальнейшем систематическом экспериментальном изучении.

Анализ письменных работ учащихся 2-4 классов с речевой патологией говорит о замедленном усвоении материала. В работах имеют место частые и регулярные ошибки. Часть из них (преимущественно орфографических) не отличается от ошибок, которые допускают учащиеся с нормальным речевым развитием в начальном периоде обучения. Кроме того, в анализируемых работах есть специфические ошибки, обусловленные особенностями развития фонетической и лексико-грамматической сторон речи.

Можно выделить следующие особенности ошибок при дисграфии у младших школьников:

- ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет отграничить эти ошибки от ошибок «роста», «физиологических» (по Б.Г.Ананьеву) ошибок, закономерно встречающихся у детей при овладении письмом;

- дисграфические ошибки связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, - дифференциации фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций;

- ошибки при дисграфии характеризуются нарушением фонетического принципа письма, т.е. ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции (*лопада –* вместо *лопата*, *дм –* вместо *дом*), в отличие от орфографических ошибок, которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции.

Выделяются следующие группы ошибок при дисграфии:

1. Искажённое написание букв.
2. Замены рукописных букв: а) графически сходных (например, *в - д, л – м, ц – щ*); б) обозначающих фонетически сходные звуки (например, *д – т, б – п, г – к*).
3. Искажения звукобуквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов (например, *весена -* вместо *весна, стана –* вместо *страна, кулбок –* вместо *клубок*).
4. Искажения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминация слов (например, *истёплых странлетя грачи –* вместо *из тёплых стран летят грачи*).
5. Аграмматизмы на письме (например, *много карандашов, нет ключов, на ветков*).

Таким образом, в основе этих ошибок лежат серьёзные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Так, несформированность фонематического слуха приводит к тому, что ученики не различают фонем родного языка, поэтому на письме смешивают гласные первого и второго ряда; нередко учащиеся не различают твёрдое и мягкое звучание согласных, вследствие чего неправильно обозначается мягкость согласного на письме.

Как показала практика, у учащихся с нарушением слухового восприятия много ошибок на грамматические правила, на удвоенные согласные, на разделительный мягкий знак.[[16]](#footnote-17)1 Ребёнок не слышит ударный гласный, поэтому затрудняется в определении безударного гласного, а, следовательно, и в правильном подборе проверочного слова.

Отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи затрудняет работу в структурном построении фразы (предложения). Ученики не дописывают, пропускают слова в предложении. Неумение правильно пользоваться грамматическими связями слов в предложении: управлением и согласованием – приводит к аграмматизму. На письме это выражается в виде неправильного согласования и управления различных частей речи. Ученики не умеют правильно согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже, существительные с числительными в числе; неправильно выбирают падежные формы существительных в словосочетаниях «глагол + существительное». Много ошибок встречается в написании предлогов, союзов и других служебных частей речи.

Ученики не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, поэтому не могут правильно обозначить на письме границу предложения, в результате не применяются правила постановки точки в конце предложения и написания заглавной буквы в начале.

Бедность словарного запаса, неумение выразить свою мысль в виде распространённого предложения, непонимание связей в тексте, а отсюда неумение последовательно передавать содержание услышанного, увиденного или пережитого, приводят к тому, что младшие школьники на более поздних этапах обучения не владеют навыками написания изложения и сочинения.

Особо следует сказать о младших школьниках, у которых дисграфия сочетается с низким самоконтролем при письме. Письменные работы таких детей изобилуют разнообразными ошибками. Логопед испытывает большие затруднения в классификации вида дисграфии и в выборе основного направления педагогической коррекции нарушений письма. Логопедическое обследование таких детей занимает больше времени и требует неоднократного возвращения к выполнению детьми тех или иных заданий на проверку качества функционирования звеньев, обеспечивающих процесс письма. Следовательно, одной из главных задач логопеда в общеобразовательной школе является правильное определение причин, лежащих в основе нарушений письма младших школьников, поскольку от этого зависит продолжительность и эффективность коррекционной работы.

1. 1 Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2002. С.9. [↑](#footnote-ref-2)
2. 1 Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2002. С.19. [↑](#footnote-ref-3)
3. 1 Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М., 1984. С.6. [↑](#footnote-ref-4)
4. 1 Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте. Смоленск, 2000. С.6. [↑](#footnote-ref-5)
5. 1 Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М., 1984. С.9. [↑](#footnote-ref-6)
6. 1 Левина Р.Е. О нарушениях письма у учащихся массовой школы // Дефектология. №5. С.4. [↑](#footnote-ref-7)
7. 1 Логопедия / Под ред. Л.С.Волковой. М., 1989. С.361. [↑](#footnote-ref-8)
8. 2 Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001. С.15. [↑](#footnote-ref-9)
9. 3 Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997. С.72. [↑](#footnote-ref-10)
10. 1 Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001. С.3. [↑](#footnote-ref-11)
11. 2 Хватцев М.Е. Логопедия. М., 1996. С.21. [↑](#footnote-ref-12)
12. 3 Механизмы деятельности мозга. Л., 1988. С.276. [↑](#footnote-ref-13)
13. 1 Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1969. С.131. [↑](#footnote-ref-14)
14. 1 Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001. С.19. [↑](#footnote-ref-15)
15. 1 Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001. С.22. [↑](#footnote-ref-16)
16. 1 Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2001. С.6. [↑](#footnote-ref-17)