#### Факторы, средства, методы и приемы коррекции дисграфии

#### у младших школьников

Курдюмова Галина Викторовна, *учитель-логопед,*

КГКСКОУ «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VII вида № 4»

Проблеме нарушений письма у детей – дисграфии — посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее изучения не снижается. Интерес ученых обусловлен многими факторами, и в частности такими, как:

* большая распространенность среди учащихся младших классов нарушений овладения письмом и дальнейшее их перерастание в стойкие дисграфии;
* необходимость организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма;
* многообразие причин возникновения и сложность механизмов дисграфии.

Особый интерес к изучению дисграфии связан также с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и, одновременно, нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков – письма. Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой формой речи, являясь своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся (В. И. Ляудис, И. П. Негурэ, 1994).

Овладение письмом и, в дальнейшем, полноценная реализация этого процесса обеспечиваются множеством структурных звеньев, занимающих разные уровни в иерархии психофизической деятельности, но их совместное функционирование является основой целостного процесса письма. Психологическая система письма изменяется в сторону постепенного перехода от овладения «техникой» записи к формированию письменной речи, письменному выражению мыслей.

К традиционным направлениям (Р.И. Лалаева, 1999; Л.Г. Парамонова, 2001) логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста относится, прежде всего, устранение недостатков и недоразвития устной речи детей (совершенствование фонематического восприятия, коррекция нарушений звукопроизношения и закрепление правильных звукобуквенных связей; развитие лексики и совершенствование грамматического оформления речи; формирование у детей представлений о слове, звуке, слоге, предложении и формирование навыков языкового анализа и синтеза, а также работа по развитию у детей зрительных гнозиса, памяти, анализа и синтеза). Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах. Первый подход соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов. Представим несколько ведущих (и традиционных) направлений работы:

* совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания (или акустической);
* коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;
* совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений – при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза;
* совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова – при коррекции аграмматической дисграфии;
* совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнение речевого обозначения пространственных соотношений – при коррекции оптической дисграфии.

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой (1996). Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность и позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. Работа строится одновременно над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной речи на первом этапе, лексико-грамматическим строем – на втором этапе и третий этап – восполнение пробелов в формировании связной речи. В данном направлении автор выделяет следующие задачи: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дисграфии.

Можно выделить и третий подход выделенный И.Н. Садовниковой (1997). Данный подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди ведущих И. Н. Садовникова (1997) выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и др.

Исследователь Е.А. Логинова [6] считает, что возможен и упрощенный вариант симптоматического подхода – когда логопед объединяет школьников (не обязательно с выраженной дисграфией) на основании общности того или иного вида допускаемых на письме ошибок. С этими детьми проводится определенное количество занятий, посвященных преодолению ошибок данного вида.

Все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у младших школьников направлены, прежде всего, на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию дисграфии как отражения в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

Исследователь Л.С. Цветкова (2005) предложила такой подход к формированию письма, «от целого к части и от смысла к значению», или «анализ через синтез», который предполагает обучение письму в направлении от замысла к тексту, к фразе и т.д., а затем (или одновременно) формирование средств письменного выражения мысли (операций в структуре письма). Говоря об обучении письму, она рекомендует после усвоения детьми первых навыков письма букв и ряда слов развивать у них психологический уровень письма: формирование мотива (зачем писать?), оживление интереса к написанию определенного содержания (замысел), обдумывание, осмысление содержания письма. Это означает, что сначала надо актуализировать смысл слова, а потом проводить анализ составляющих его частей. Слово прочно хранится в памяти лишь в том случае, если усвоено и эмпирическое и категориальное его значение. Такой подход к обучению повышает общую и интеллектуальную активность детей, способствует актуализации образов целых слов и отдельных букв и оживляет работу соответствующих групп анализаторных систем. Принцип смыслового обучения и обучение письму от целого к части основан на современных научных концепциях психологии, лингвистики, физиологии.

Коррекционное воздействие в устранении дисграфии осуществляется различными методами. Выбор и использование того или иного метода определяется характером нарушения письма, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребёнка и др.

Рассматривая методы коррекции письма, мы опираемся на психофизиологический уровень организации письменной речи. Методы психофизиологического развития письма, важнейшего из компонентов становления письменной речи школьника подробно описаны Л.С. Цветковой. Они составляют основу развития фонетико-фонематических процессов. Структура письма представлена психологическим, психолингвистическим и психофизиологическим уровнями. Формирование письма и его протекание возможно только при взаимодействии всех этих уровней.

Исходя из этого, рассмотрим несколько методов коррекционного воздействия при устранении дисграфии.

Метод узнавания звуко-буквы. Нахождение буквы, которая соответствует определенному звуку: среди большого количества букв; запись буквы в тетради; подчеркивание слов с данным звуком и их запись в тетрадь; зачеркивание искомой буквы в слове, предложении, тексте; выбор соответствующей картинки, в названии которой встречается отрабатываемый звук.

Метод схемы слова. Ребёнку даётся картинка с изображением предмета и готовая схема слова. Он называет предмет, изображенный на картинке, а затем звуки слова по порядку. Далее необходимо соотнести каждый звук с буквой и записать слово.

Метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой. Ребёнку предлагается подобрать слово (слова) или картинку (картинки) на заданный звук и обозначить звук буквой.

Метод Эббингауза. (Слова с пропущенными буквами). Даются отработанные слова, но уже с пропущенными буквами. Нужно вставить пропущенные буквы, прочитать слово, записать его.

Метод исправления ошибок (зрительный). Даются слова написанные с ошибками. Написанные слова соотносятся со звучащей моделью слова. Необходимо найти и исправить ошибку, записать слово правильно.

Метод звуко-буквенного анализа. Ребёнку предлагается картинка. Необходимо назвать предмет и записать слово. Поставить в слове ударение. Определить количество слогов и назвать их, отделить каждый слог в слове чёрточкой. Далее назвать звуки слова по порядку и обозначить соответствующим цветом. Подчеркнуть согласные буквы в слове. Если буква обозначает звонкий звук, подчеркнуть её одной чертой, если – глухой звук, то – двумя чертами. Сравнить количество букв и звуков в слове.

Структурный метод. Ученику предлагается слово, в котором нужно последовательно определить количество согласных и гласных. Далее ребенок составляет схему к слову: согласный – заштрихованный кружок, гласный – контурный. Сначала работа ведётся на односложных словах без стечения согласных, затем задача усложняется.

Правильно проведенная работа позволит сформировать у ребенка процесс звукоразличения, фонематический слух, слухоречевое внимание, понимание тесной взаимосвязи значения слова с составляющими его звуко-буквами, умение писать слова произвольно, осознанно, аналитически. После этого можно переходить к формированию письма слов, предложений и текстов [11].

Для каждого вида дисграфии установлен определённый порядок коррекции нарушения письма: либо это психолингвистический уровень, либо психофизиологический уровень. Но методы работы психофизиологического уровня остаются неизменными – это представления о звуке и связь звука и буквы. При этом обязательно должен присутствовать психологический уровень развития письма – это мотив и желание писать.

Помимо использования различных методов работы с младшими школьниками с дисграфией, в коррекционную работу должны быть включены задания разных уровней, где отрабатываются следующее приемы:

Так на этапе работы с буквами, можно предложить детям следующие задания:

* назвать буквы, написанные на карточках правильно и зеркально;
* выкладывание букв из палочек с фиксацией внимания детей на том, как расположены их элементы;
* ощупывание букв из картона или наждачной бумаги с закрытыми глазами, их узнавание, правильное расположение на столе, придумывание с ними слов;
* «На что похожа буква?» Рисование букв по ассоциации, например, «П» - ворота, перекладина, «Г» - вешалка, «Ч» - стул;
* Дермалексия - узнавание буквы, «написанной» на спине, на ладони, в воздухе, на столе;
* обведение букв по трафарету;
* придумывание слов, содержащих заданную букву в определенной позиции.

На уровне слога учащиеся:

* придумывают слова, содержащие заданный слог в определенной позиции (начало, середина, конец слова);
* составляют слоговые схемы;
* составляют слоги по картинкам (например, при изображении кота и облачка слог образуется из первых звуков этих слов «ко»);
* составляют слоги из букв разрезной азбуки;
* изменяют порядок звуков в слоге (записывали получившийся слог);
* выбирают из слогового ряда только тех слоги, которые начинаются на гласный звук или заканчивающих гласным звуком и т.д.

Работа со словами предполагает выполнение детьми следующих упражнений:

* отгадывание ребусов и кроссвордов;
* подбор слов в смысловой ряд (назвать признак предмета, обобщающее слово);
* деление слов на слоги с выделением ударного слога;
* подбор слов к звуко-слоговым схемам;
* подбор слов отличающихся только одним звуком к заданному слову (например, укор – укол, шутки – сутки), обращали внимание детей на смысловую сторону слов;
* составление слова по начальным звукам других слов («овощи, черепаха, кит, игрушки» - «очки») или – по последним звукам («сом, осы, стол, окно» - «мыло»);
* чтение и записывание слов в обратном порядке («сон - нос»);
* составление из двух слов одного («пар и воз - паровоз»);
* образование новых слов при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса (ик; ок; очек; ёнок и т.д. Например, лес – лесок – лесочек);
* подбор синонимов и антонимов к заданному слову и т.д.

Работа со словосочетаниями строится таким образом:

* дети подбирают прилагательные (признак предмета) к заданному слову (зебра полосатая); существительные к прилагательным (хитрая лиса);
* проводят работу по согласованию прилагательных с существительными в роде и числе;
* подбирают глаголы к заданному существительному («Что можно сделать с морковью?» – «Съесть, посадить, порезать, потереть, сварить, и т.д.);
* изменяют глаголы по лицам (я ношу – ты носишь);
* подбирают существительное к заданному глаголу с предлогом («прийти к …», «уйти от …»);
* подбирают нужный глагол в зависимости от рода и числа существительного («Женя нарисовал», «Женя нарисовала») и т.д.

Работа с предложением:

* дети составляли предложения по схемам;
* выделяют границы предложений в тексте;
* соединяют разорванные части предложений;
* составляют предложения с заданным количеством слов и т.д.

На этапе работы с текстами:

* дети работают с деформированными текстами, в которых предложения с существительными заменены картинками или текст с «кляксами»;
* с текстом, в котором нарушена последовательность изложения;
* составляют два текста из набора предложений;
* составляют и записывали рассказ по сюжетной картинке, по серии рисунков, по началу или концу текста, по опорным словам и т.д.

Весь речевой материал, предлагаемый детям на занятиях, должен быть насыщен изучаемыми звуками и буквами согласно перспективному планированию.

Необходимо подчеркнуть, что использование данных методов и приёмов в устранении нарушения письма в процессе коррекционной работы должно осуществляться в системе логопедических занятий, которая в свою очередь позволит более эффективно оказывать помощь детям с дисграфией.

Исследователь Л.С. Цветкова [11] пишет о тесной связи трудностей формирования и недоразвития письма у младших школьников с несформированностью невербальных форм психических процессов, таких как зрительно-пространственные представления, слухомоторные и оптико-моторные координации, с несформированностью процесса внимания, целенаправленности деятельности, саморегуляции, контроля за действиями. Е.А. Логинова [6] отмечает, что несформированность функций программирования, саморегуляции и контроля в письменной деятельности в одних случаях является самостоятельной причиной расстройства письма, а в других – усугубляет уже имеющуюся симптоматику дисграфии. В связи с этим, формирование операций контроля за собственной письменной продукцией может выступать либо как основное, либо как параллельное средство при коррекции дисграфии.

Такие исследователи, как П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая, Н.П. Подольский, А.И. Карпенко и другие рекомендуют для формирования контроля как предметного действия определить его порядок, средства и способы проверки каждого из них, способ фиксации результатов этой проверки. В соответствии с общим порядком поэтапного формирования умственных действий всё это должно быть разъяснено детям и предложено в виде записи на карточке – во внешней, материальной форме. В таком же виде сначала формируется и само действие контроля. Затем его переводят в идеальный план и доводят до сокращённого и автоматизированного выполнения. То есть, важным моментом процесса формирования внимания является работа со специальной карточкой, на которой выписаны правила проверки, порядок операций при проверке текста. Наличие такой карточки является необходимой материальной опорой для овладения полноценным действием контроля. По мере интериоризации и свёртывания действия контроля обязанность использования такой карточки исчезает.

Таким образом, данная методика способствует развитию у младших школьников рациональных приёмов работы: умения вычленять отдельные этапы деятельности, обдумывать и планировать действия, регулировать деятельность с помощью речи; оценивать результаты деятельности.

Для развития контроля за собственной письменной продукцией при коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, Л.С. Цветкова [11] рекомендует использовать следующие приемы слогозвукового анализа.

1. Анализ и составление схемы слова.

2. Анализ слова с опорой на цифровой ряд по методике, предложенной И.Н. Садовниковой.

3. Звуковой анализ в «технике сканирования».

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что причины нарушения письма у детей младшего школьного возраста множественны, и, как правило, сочетаются друг с другом, поэтому коррекционная работа должна учитывать имеющийся уровень сформированности базовых составляющих развития, предполагать разностороннее воздействие на личность ребенка, что в свою очередь, дает построить коррекционную программу, создать оптимальную последовательность привлечения специальных средств, методов и различных упражнений по коррекции дисграфии или иных развивающих или коррекционных воздействий.

#### Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Коррекция нарушений письменной речи [Текст] / под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.:СПбАППО, 2004.
2. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В., Зорина, С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст] / Раиса Лалаева, Наринэ Серебрякова, Светлана Зорина. – М., 2003.
3. Лалаева, Р.И. логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: методическое пособие для учителя-логопеда /Раиса Ивановна Лалаева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с. – ISBN 5-691-00137-Х.
4. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2003.
5. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи [Текст] Вопросы логопедии / Роза Левина. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.
6. Логинова, Е.А. Особенности письма младших школьников с ЗПР [Текст] Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление / Е.А. Логинова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1992.
7. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / Александр Романович Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1950.
8. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений школьных различных типов [Текст] / под ред. И.Н. Садовниковой. – М.: АРКТИ, 2005.
9. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: учебное пособие / Ирина Садовникова. – М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997. – ISBN 5-691-00058-6.
10. Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи [Текст] / Межвузовский сборник научных трудов. – Ленинград: Лениздат, 1989.
11. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Любовь Семёновна Цветкова. – М.: Юристъ, 2005.
12. Ястребова, А.В., Бессонова, Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя при общеобразовательной школе [Текст] (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: «Когито-Центр», 1996.