**Современные научно-теоретические подходы к коррекции нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы.**

**Автор:**

**Логопед Аверкина Галина Николаевна**

**ГКОУ ЛО «Кировская школа-интернат»**

**Содержание**

Введение…………………………………………………………………………..3

1. Психофизиологические механизмы, обеспечивающие овладение процессом письма…………………………………………………………………………...4

2.Этиология и механизмы нарушений письма…………………………........8

3. Симптоматика и классификация дисграфий………………………………10

4. Определение современных научно-теоретических подходов к коррекции

нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы ……………………………………………………………………………17

5. Примеры перспективных планов коррекционно-логопедической работы по результатам диагностики………………………………………………… …….23

Заключение……..………………………………………………….......................28

Список литературы………………………………………………………………29

**Введение**

Письменная речь – это средство обучения и взаимодействия, в то же время это сложный акт произвольной психической деятельности, которой обеспечивается участием разных структурно-функциональных компонентов и психических функций. Исследования Р.Е. Левиной [2008] показали, что процесс письма тесно связан с устной речью и осуществляется на основании высокого уровня ее развития. Недостаточное усвоение навыков письма может быть не только из-за речевых нарушений, но и обусловлено другими факторами, такими, как нерегулярность школьного обучения, педагогическая запущенность, снижение слуха и т.д. Поэтому вопросы диагностики и коррекции нарушений в процессе письма требуют пристального внимания специалистов.

В настоящее время проблема возникновения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей является одной из самых актуальных, так как в современных условиях модернизации образования навык грамотного письма расценивается как средство к достижению универсальных учебных умений младшего школьника, способности их успешному овладению основами базовых учебных дисциплин и социализации в целом. Нарушение письма оказывает неблагоприятное влияние на весь процесс обучения и на личные качества ученика. Своевременное выявление и разграничение дисграфических ошибок от ошибок иного характера важно для определения направления логопедической коррекционной работы с детьми.

Письмо является предметом исследования разных областей знаний – психологической науки, нейропсихологии, логопедии, логопсихологии и ряда других [Парамонова Л.Г., 2006]. В связи с этим в деле коррекции различного рода нарушений письма требуется интеграция опыта различных ученых. Современные теоретические подходы и практические технологии коррекции дисграфии многообразны.

* **Психофизиологические механизмы, обеспечивающие овладение процессом письма**

В процессе развития науки существовали разные теории возникновения дисграфии: умственная отсталость, неполноценность зрительного восприятия, нарушение в работе слухового анализатора, дефект произношения, недоразвитие фонематического восприятия.

В ходе развития науки сформировался понятийный аппарат. В процессе анализа научной литературы выяснилось, что существует множество определений дисграфии, а так же четко разграничиваются понятия дисграфия и дизорфография.

Дисграфия – это не полное, а частичное расстройство письма, проявляется в повторяющихся ошибках и обусловлено нарушениями согласованности в работе высших психических функций, задействованных в процессе письма (Р.Е.Лалаева [1989]).

Дисграфия - частичное расстройство письма, не связанное с нарушением интеллектуального развития, нарушением слуха или зрения, а так же с регулярностью получения обучения. Проявляется дисграфия в виде стойких специфических ошибок. (И.Н.Садовникова [1997]).

Дисграфия – неспособность овладения процессом письма, носящая стойкий характер. А.Н.Корнев [1997] связывает дисграфию с не усвоением фонетического принципа написания в русской.

О.Б.Иншакова [2001] разграничивает понятия дисграфия и дизорфография. Ученый считает, что дисграфия - это вид нарушения письма, имеющий стойкий и повторяющийся характер и связанный с невыполнением фонетического принципа орфографии в русском языке (проявляется в пропуске буквы, замене буквы или перестановки букв и слогов). Ошибки, которые связанны с нарушением традиционного и морфологического принципов написания в русском языке О.Б. Иншакова [2001] относит к дизорфографическим.

В русской орфографии существует три основных принципа написания слов:

* Фонетический: то есть «как слышу, так и пишу» (например: *рот, пол*)

2.Морфологический: это ведущий принцип в русском языке, и он предполагает знания определенных правил написания. Сущность принципа в том, что слова состоят из минимальных, но значимых частей - морфем, общих для всех родственных слов, которые почти всегда пишутся без изменения независимо от звучания при произношении (например: *растение, растет*)

3.Традиционный (исторический) принцип: грамотность написания слова не зависит от звучания слова или правила написания, а пишется в соответствии с традицией написания, сложившейся на протяжении длительного исторического промежутка времени (например: *морковь, шипы*)

Такие исследователи, как Р.И.Лалаева и И.В.Прищепова [1999] считают, что дизорфография – это стойкое нарушение в применении на письме правил орфографии, что объясняется несформированностью языковых операций, которые обеспечивают овладение орфографией.

На начальном этапе обучения письму дети испытывают естественные затруднения при освоении функции письма в связи со сложностью этого вида деятельности, поэтому специфические ошибки следует отделять от ошибок эволюционной, или ложной, дисграфии.

Ошибки школьников, которые только начинают обучение, ученые объясняют сложным процессом распределения внимания между мыслительной, технической и орфографической операциями, задействованные при письме (Е.В. Гурьянов [1959]).

Отмечают следующие признаки несформированного (незрелого) навыка письма могут быть: отсутствие границ предложения; слитное написание близстоящих слов; нетвердое знание начертания букв или забывание букв; смешения; зеркальное написание букв; смешение с буквой *Й* йотированных гласных; ошибки, допущенные при обозначении мягкости согласных (*Дана взал конки* вместо *Даня взял коньки).*

Если вышеперечисленные ошибки единичны и не имеют постоянный характер, то их наличие не доказывает наличия дисграфии у конкретного ребенка.

Итак, мы установили основной критерий определения наличия дисграфии у ученика – это нарушение сформированности фонематического принципа письма, проявляющаяся в стойкости и специфическом характере ошибок на письме. Мы определили, что дисграфия и дизорфография – разные понятия, обозначающие разные нарушения. Дизорфография проявляется при нарушении формирования морфологического и традиционного принципов письма у школьников. Так же мы дали определение эволюционной дисграфии, это естественное проявление затруднений, с которыми дети сталкиваются на начальной ступени обучения письму, так как письмо – очень сложный вид речевой деятельности.

Многие ученые признают, что письменная речь обладает высоким уровнем сформированности, стандартизации и упорядоченности по сравнению с устной речью. В русском языке используется вокализовано-звуковой тип письма, который передает план выражения, звуковую сторону единиц языка, а объектом графического знака выступает наименьшая фонологическая единица – фонема.Для передачи некоторого сообщения служат графические средства, в том числе – буквы, составляющие алфавит.

Специфика письменной речи в том, что письменная речь ориентирована на адресата, который находится вне точки зрения, поэтому и предъявляются более высокие требования к наиболее точному построению фразы, к строгости отбора средств языка во избежание недоразумений. Речь устная – звучащая, полна интонаций, жестов, акцентов и включена в ситуацию диалога. Отсюда – вторая особенность письменной речи – мотив. Мотив движет письменным высказыванием, дан в более общей форме и остается неизменным на протяжении всего процесса речи. Высокий уровень произвольности и осознанности письменной речи проявляется в письменном тексте, который выступает как результат языкового анализа, который автоматически производится носителем языка. Пишущий определяет общее направление своего изложения, осуществляет отбор необходимых мыслей, а также окончательно ее формулирует. Итак, порождение высказывания включает в себя мотивацию, замысел, процесс реализации замысла, а также функцию контроля.

Письмо под диктовку, списывание текста могут рассматриваться как более простые процессы, так как они затрагивают только языковые и сенсорные операции письма. Это позволяет писать, не понимая смысла. В такой ситуации важную роль играют зрительно-моторные, слухо-моторные, а так же слухо-зрительные координации, которые взаимодействуют по правилам перекодирования.

По исследованию А.Р. Лурия [2002] психологическое содержание процесса письма состоит из следующих операций:

1.Анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию (из звукового потока должна быть выделена серия звуков – сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих). Под фонемой понимается устойчивый звук речи, изменение которого меняет смысл слова (например, ***д****ом* и ***с****ом*). Фонема является основной составной частью звуковой речи. Ребенку необходимо различить нужную фонему, отделив ее от близкой по звучанию.

2.За выделением фонемы следует этап – перевода фонемы в зрительную графическую схему. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которую надо будет в последующем написать (перевод фонем – в графемы).

3.Третьим моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания.

На первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы является предметом специально осознанного действия. Та плавность, которая характеризует развитое письмо показывает, что процесс что написание целых звуковых комплексов стало автоматизированной операцией.

Таким образом, А.Р.Лурия [2002] выделяет следующие операции письма: замысел, звуковой анализ слова, превращение звуков в фонемы, перевод фонем в зрительно-графическую схему, воспроизведение движениями руки зрительного образа буквы, то есть превращение оптических знаков в необходимые графические начертания.

Итак, на основании проведенного анализа можно заключить следующее: письменная речь выступает как функциональная система, которая включает множество операций, связанных между собой и имеющих сложную организацию. Выпадение отдельного звена из этой системы приводит к дезорганизации всех функций и требует коррекционных мероприятий. В случае данной дезорганизации возникает специфическое расстройство письменной речи – дисграфия.

* **Этиология и механизмы нарушений письма**

Существует много научных толкований происхождения дисграфии.

И.Н.Садовникова [1997] выделяет следующие причины, вызывающие дисграфию:

- Задержка в формировании важных для письма функциональных систем, обусловленная вредными воздействиями и генетической предрасположенностью. В этом случае в результате затруднения коркового контроля при овладении письменной речью ребенок может испытывать примерно те ж трудности, что и родители в школе;

- Нарушение устной речи органического генеза;

- Трудности становления у ребенка функциональной асимметрии полушарий;

- Задержка в осознании ребенка схемы тела;

- Нарушение восприятия пространства и времени, а также анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности.

В этиологии расстройств письменной речи А.Н.Корнев [1997] выделил три группы причин:

- Конституциональные предпосылки (наследственность) – замедленные сроки созревания функциональных систем, которые обеспечивают письмо; индивидуальные особенности формирования полушарий мозга; наличие психических заболеваний или нарушений письменной речи у родственников.

- Энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пренатальный, натальный и постнатального развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Воздействие вредных факторов приводит к отклонениям в развитии мозговых систем. Согласно данным нейропсихологии, исследованиям Т.В. Ахутиной [2001] и Л.С. Цветковой [1997], функциональная несформированность лобных отделов мозга и недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность самоконтроля).

- Неблагоприятные социальные средовые фактор: несоотнесенное с фактической зрелостью ребенка время начала обучения грамоте; несоотнесенность с возможностями ребенка объема и уровня требований в отношении грамотности и как следствие - не соответствующие методы и темп обучения.

А.Н. Корнев выделяет [1997], что вследствие действия вредоносных факторов отмечаются отклонения в развитии мозговых систем, или дизонтогении. А.Н. Корнев [1997] выделил три варианта дизонтогенеза: задержка развития психических функций; асинхрония развития, то есть разновременность формирования психических функций; парциальное недоразвитие ряда психических функций. В результате дизонтогенетического развития нарушаются следующие функции и взаимосвязи между ними: фонологические, фонематические, оптико-пространственные, моторные.

Итак, трудности в овладении письмом, возникают в основном как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, возникающих на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

* **Симптоматика и классификация дисграфий**

Основные симптомы дисграфии - специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения. Существуют разные виды классификации симптомов.

И.Н. Садовникова [1997] выделяет три группы специфических ошибок, характеризуя возможные механизмы и условия их появления в письме детей:

1. Ошибки на уровне буквы и слога, которые могут быть обусловлены несформированностью фонематического анализа слова и трудностями дифференциации фонем, имеющих артикуляторное и акустическое сходство;

2. Ошибки на уровне слова, которые могут быть обусловлены трудностями языкового анализа и синтеза, это выражается затруднениями вычленения из речевого потока речевых единиц и их элементов (слитное написание слов, предлогов со словами, раздельное написание приставки со словом); трудностями морфологического анализа и синтеза, это выражается затруднениями анализа и синтеза частей слов (дети неправильно используют приставки и суффиксы, неправильный выбор формы глагола («Пожарник поливает пожар»)

3. Ошибки на уровне предложения и словосочетания: нарушение связи слов, т.е. согласования и управления (аграмматизм, проявляющийся в несогласованности членов предложения в числе, роде, падеже и времени); недостаточность языковых обобщений,; неправильное обозначение границ предложения.

Р.И. Лалаева [1998] соотносит ошибки с определенным видом дисграфии:

искаженное написание букв (зеркальное написание буквы или неправильное расположение элементов); замена рукописных букв, имеющих графическое сходство (р- п- т, и-ш); замена букв, имеющих фонетически сходные звуки (с-ц, ч-щ); искажение звуко-буквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления лишних букв (трактор – ртктор- тртор); искажение структуры предложения (раздельное написание слогов, слитное написание смежных слов); аграмматизмы.

Корнев А.Н. [1997] выделяет три категории дисграфических ошибок: ошибки звуко-буквенной сигнализации (замена букв, являющихся оптически сходными и замена букв, обозначающих фонетические сходные звуки); ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, добавление лишних); ошибки графического маркирования, синтаксической структуры предложения (разрыв слов, слитное написание слов, отсутствие обозначения границ предложения).

Исследования последних лет показали тесную связь трудностей формирования письма у младших школьников с несформированностью невербальных форм психических процессов: зрительно-пространственных представлений, слухо-моторых и оптико-моторных координаций, общей моторики, процесса внимания, а также целенаправленности деятельности, само регуляции, самоконтроля. В этом возрасте недостаточно сформированы мотивы поведения ребенка (О.В.Рябова [2013]).

Таким образом, анализ этиологии и патогенеза расстройств речи затрагивает следующие группы вопросов: конституционные предпосылки; экзогенные воздействия и их последствия; условия обучения и методы обучения чтению и письму; сформированность психических процессов, необходимых для обучения чтению и письму.

Так как, в современной логопедии функционируют различные теории патогенеза дисграфии, существуют различия в научных подходах исследования дисграфии, то поэтому, в настоящее время, выделяют несколько классификаций дисграфии. Они отражают состояние науки на момент разработки классификации, а также различное понимание ученых механизмов расстройства. Так с позиции психофизиологического подхода разработал классификацию М.Е.Хватцев [1959]. Принцип выделения – нарушения на основе анализаторного уровня. С позиции клинико-психологического подхода была разработана классификация А.Н.Корневым [1995]. Принцип – выделение не только соответствующих ошибок письма, но и описание клинических расстройств, сопровождающих дисграфию (90-е гг.). С позиции неропсихологического подхода была разработана классификация Т.В.Ахутиной [2001], где выделяются варианты трудности письма и делается попытка представить классификацию дисграфии. С позиции психолого-педагогического подхода была разработана классификация дисграфии кафедрой РГПИ им.Герцена в 70-е, 80-е гг. (Р.И.Лалаева [1989]).

Итак, с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушения письма М.Е. Хватцев [1959] выделил пять видов дисграфии (два из которых на почве расстройств устной речи и оптическая присутствуют в современной классификации).

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При этом виде дисграфии ребенок списывает текст правильно, а устная речь у ребенка нарушена. Причина дефекта - нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом (наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.)

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи, которая возникает на почве неправильного звукопроизношения (амены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме). М. Е. Хватцев выделил и специальную форму, как следствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом).

3. Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма (в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных слогов, окончаний).

4. Оптическая дисграфия, которая связана с нарушением (недоразвитием) оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы (при литеральной дисграфии), слова (при вербальной дисграфии) .

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии (замена, искажения структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи из-за органического поражения головного мозга).

С позиции клинико-психологического (медико-психологического) подхода дисграфия прежде всего связана с недоразвитием и повреждением центральной нервной системы. А.Н. Корнев [1997] определил, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности. А.Н.Корев [1997] выделяет:

1.Дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций.

Паралалическая дисграфия (отражение дефектов произношения в письме) - смешение букв, нарушение воспроизведения в письме звукослоговой структуры слов. Клиническая симптоматика представлена синдромом осложненного психического инфантилизма. У детей проявляется повышенная утомляемость и отвлекаемость, слабость произвольного внимания и волевых процессов. Из предпосылок интеллекта у детей страдают функции последовательности воспроизведения звуков и мелкая моторика.

Фонематическая дисграфия  - смешения букв оппозиционных согласных и близких по акустико-артикуляторным признакам, пропуски букв. Устная речь не нарушена. В основе этого вида дисграфии - несовершенство фонематических представлений, несформированность фонематического анализа. Клиническая симптоматика проявляется в низкой умственной работоспособности, трудности концентрации и распределения внимания.

2.Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза - многочисленные пропуски и перестановки букв и слогов, нарушение деления текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения - на слова, слитные написания слов или отдельное написание частей слова. У детей страдают метаязыковые процессы: операции осознания основных лингвистических единиц речи (предложение, слово, слог, звук) и анализ устных высказываний на эти условные единицы.

3.Диспраксическая дисграфия (нарушение формирования у детей графомоторных навыков) - ошибки в виде замен букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы, недописывание элементов букв. При данном виде нарушения письма у детей медленно вырабатывается стабильный двигательный образ буквы, характерен неровный почерк и медленный темп. У ребенка отмечается нарушение пальцевой координации (праксиса), инертность в переключении и организации движений.

С позиции нейропсихологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов, приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевод звуков в буквы. Т.В.Ахутина [2001] разработала классификацию, связанную с функциональными блоками мозга и особенностями функционирования левого и правого полушарий головного мозга:

1. Регуляторная дисграфия - выражается в повторах (персеверации) букв, персеверации элементов букв; пропусках элементов букв, букв и слогов; антиципациях (предвосхищения) букв; слипаниях (контаминация) слов; в определении границ предложения; в дисорфографических ошибках.

2. Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу выражается в несформированности зрительно-пространственных функций и дефиците акустического гнозиса: трудности в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; непостоянство в наклоне, высоте и величине букв, необычный способ написания букв, невозможность автоматизировать письмо, пропуск (замена) гласных, нарушение порядка букв, трудности выделения целостного образа слова.

3. Дисграфия, обусловленная недостаточностью переработки информации по левополушарному типу - выражается несформированность фонологических процессов; пропуск согласных, замены (смешения) согласных, сходных по звучанию и произношению, искажения и пропуски слов, окончания фраз, что связано со слабостью слухоречевой памяти.

4. Дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния активного тонуса коры – выражается снижением внимания и работоспособности (чем сильнее устает ребенок, тем больше он допускает ошибок).

На современном этапе одной из действующих классификаций является классификация психолого-педагогического подхода, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им.А.И.Герцена (г.Ленинград) в 70-80-х гг. ХХ века (Р.И.Лалаева [1989]). В основе лежит учет несформированности языковых операций. Дисграфия понимается прежде всего как специфическое нарушение языковых способностей, требующее специальных педагогических методов коррекции. Причины дисграфии у детей – недоразвитие высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства - неполноценность тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических (Р.И.Лалаева [1989]). Итак, выделяют пять видов дисграфии (Р.И.Лалаева [1989]):

1. Дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (акустическая) - в основе лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи (выражается в заменах (смешениях) звуков, близких по акустическим параметрам).

2. Артикуляторно-акустическая дисграфия - дефекты звукопроизношения находят свое отражение на письме (замены, смешения, пропуски).

3. Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока - затруднения в определении количества и последовательности звуков в слове, места каждого звука по отношению к другим звукам слова (выражается в пропусках, перестановках, добавлениях букв в слове, вставки слогов, слитное написание слов в предложении).

4. Аграмматическая дисграфия обусловленная несформированностью у ребенка лексико-граматического строя речи (выражается в нарушениях смысловых и грамматических связей, искажениях предложно-падежных конструкций, пропусках членов предложения).

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного мнезиса и гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений (на письме проявляется в виде замен графически сходных букв, зеркального написания, пропусков элементов букв, особенно при соединении букв, включающих одинаковые элементы, приписывании лишних элементов, неправильного расположения элементов.

Все вышеперечисленные виды дисграфии в различных сочетаниях могут присутствовать у одного ребенка и представляют смешанную дисграфию (Л.В.Венедиктова, Р.И.Лалаева [2001]).

* **Современные научно-теоретические подходы к коррекции нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы**

Положительная динамика в логопедической работе зависит от грамотно проведенной диагностики. В диагностику включены исследования неречевых и речевых психических функций.

Исследование неречевых психических функций включает:

- исследование оптико-кинестетической организации движений,

- исследование динамической организации движений,

- исследование состояния слухомоторной организации движений,

- исследование состояния графомоторных навыков,

- исследование состояния речезрительных функций,

- исследование состояния произвольной и непроизвольной речеслуховой памяти.

Исследование речевых функций включает:

- исследование состояния звукопроизношения,

- исследование умения воспроизводить сложную звукослоговую структуру слова,

- исследование фонематического восприятия,

- исследование языкового анализа и синтеза,

- исследование лексической стороны речи,

- исследование состояния грамматического строя речи,

- исследование состояния письменной речи.

По диагностическим данным выявляются слабые звенья системы письма у учащихся младших классов, определяется вид дисграфии, а также сочетание видов дисграфии. На основании результатов логопедической диагностики разрабатываются рекомендации по преодолению нарушений письма. Данный вид деятельности может осуществляться индивидуально с каждым учащимся или в группе.

В основу данного подхода к коррекции нарушений письма положен принцип преимущественного воздействия на наиболее слабый элемент письма или группы элементов, с учетом зоны ближайшего развития и нормативных возрастных эталонов. Выделяют несколько направлений деятельности (Р.И.Лалаева [2001]):

1. В случае коррекции акустической дисграфии или дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания: совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного обозначения на письме.

2. При коррекции акустико-артикуляционной дисграфии: проводится коррекция дефектов звукопроизношения – совершенствуется фонематическая дифференциация звуков и усвоения правильного их буквенного обозначения.

3.При коррекции дисграфии на почве несформированности языкового синтеза и анализа: упор на совершенствование навыков произвольного звукового анализа и синтеза, в рамах письма совершенствование воспроизведения звуко-слоговой структуры слова и структуры предложения.

4. При коррекции аграмматической дисграфии: развивать навыки морфологического анализа состава слова, а так же морфологических и синтаксических обобщений.

5.При коррекции оптической дисграфии: развитие зрительного восприятия и памяти, зрительного анализа и синтеза, а так же – пространственных представлений, уточнение процессов речевого обозначения пространственных соотношений.

В соответствии с каждым из направлений определяют этапы работы, а также разработаны различные упражнения и задания для логопедической работы с детьми. В работах Р.И.Лалаевой [2001], Е.В.Мазановой [2007], Л.Г.Парамоновой [2006] наиболее подробно отражена логопедическая работа в рамках коррекции различных видов дисграфий.

В основу второго подхода по преодолению дисграфии положена широкомасштабная коррекционная и развивается деятельность логопеда в соответствии с методическими рекомендациями А.В.Ястребовой [1978]. Организованная таким образом работа позволяет школьному логопеду охватить наибольшее количество учеников. Коррекционная деятельность направлена на совершенствование устной речи, развитию речемыслительной деятельности школьников и формирование психологических предпосылок для осуществления полноценной учебной деятельности.

С первых дней обучения в школе специалист определяет группу риска. Основная задача – организовать систематические логопедические занятия, направленные на совершенствование устной речи детей и помогая или овладеть письменной речью, способствуя предупреждению дисграфии, с учетом школьной программы по родному языку. В своей работе логопед охватывает все основные компоненты речевой системы: лексико-грамматический строй и звуковую сторону речи. Выделяют несколько этапов в работе (А.В.Ястребова [1978]):

1.Формирование и развитие фонематических восприятия и представлений, устраняя проблемы звукопроизношения, так же формирование навыков анализа и синтеза. Таким образом, восполняя проблемы в развитии звуковой стороны речи.

2.Уточнение значений слова и дальнейшее обогащение лексикона посредством накопления новых слов. Совершенствование процессов словообразования. Уточнение значений синтаксических конструкций. Посредством активного овладения словосочетаниями осуществляется процесс совершенствования грамматического оформления связной речи. Таким образом, осуществляется восполнение пробелов в области овладения грамматикой и лексикой.

3.Формирование и развитие умений и навыков построения связного высказывания. Таким образом, осуществляется восполнение пробелов в формировании связной речи, и коррекция проблем, связанная с формированием связного высказывания.

Вышеуказанные принципы и направления строятся на материале школьной программы, поэтому является общими для всей начальной школы. Уровень сложности заданий и степень самостоятельности при выполнении постоянно повышается. Деятельность по указанным направлениям осуществляется с детьми, у которых речь не соответствует существующим требованиям, с детьми, которые допускают ошибки при письме и чтении и не могут справиться с программой родного языка.

А.В.Ястребова [1978] определяет следующие задачи, которые решает логопед, развивая компоненты речи на основе школьной программы: развитие активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений, формирование рациональных приемов организации учебной деятельности, предупреждение функциональной неграмотности и формирование коммуникативных умений и навыков.

Третий подход к коррекции письма наиболее полно сформулирован в работах И.Н.Садовниковой [1997]. И.Н.Садовникова [1997] на основе нейропсихологического подхода определила следующие задачи диагностики: выявить степень овладения грамотой с учетом требований школьной программа на момент обследования и выявить характер специфических ошибок на письме и степень их выраженности. Для этого ученый предлагает предварительно обследовать состояние чтения, звукопроизношение, уровень фонематического развития и лексико-грамматический строй речи учащихся. Диагностический материал позволяет выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, характер специфических ошибок и на основании обследования определить направление логопедической работы.

И.Н.Садовниковой [1997] выделила следующие наиболее важные направления в коррекции дисграфии:

1. Развитие: фонематического восприятия, временных и пространственных предствлений учащихся, звукового анализа слова, слогового, а так же морфемного анализа и синтеза;

3. Осознание сочетаемости слов и построения предложений,

4. Качественное и количественное обогащение активного словаря школьника: ознакомление их с явлениями многозначности, с омонимами, синонимами, антонимами.

В практике логопедической работы школьников могут объединить на основании общности допускаемых ошибок при письме. Подобный вариант подхода к коррекции дисграфии называется – симптоматическим подходом. При данном подходе со школьниками проводятся определенные занятия по преодолению определенных ошибок. Иногда логопеды работают только в рамках данного подхода, что обуславливает трудности в организации деятельности с большим количеством учащихся начальных классов. Иногда логопеду приходится восполнять недостаточно профессиональную деятельность учителя начальных классов в процессе обучения грамоте.

Вышерассмотренные подходы к процессу коррекции дисграфии направлены на совершенствование языковых способностей устной речи в целом. В рамках данной деятельности формируются операционально-технологические средства, которые являются основой при организации особого вида деятельности обучения – письма. Данное обстоятельство отражает традиционное понимание дисграфии: выражение в письме неполноценности лингвистического развития учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Р.И.Лалаева и Л.В.Венедиктова [2004] в соответствии с классификацией, разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И.Герцена (г.Ленинград), разработали методы диагностики дислексии и дисграфии у детей. В рамках этой диагностики исследование детей проводится в два этапа. На первом этапе (предварительном) выявляют детей, страдающих нарушениями чтения и письма. Для этого исследователи анализируют работы детей, предлагают различные письменные задания (диктант, изложение, списывание), а также исследуют чтение. На втором этапе обследуют детей с нарушениями чтения и письма с целью дифференцировать расстройства чтения и письма, то есть определить симптоматику, виды дислексии и дисграфии и степень их выраженности. Для этого проводится анкетирование, отмечаются нарушения речи у родственников, исследование состояния артикуляторного аппарата и ручной моторики, функции правильного произношения, слуха и восприятия речи, объем словарного запаса и особенности грамматического строя речи.

Нейропсихологический анализ позволяет определить механизм нарушения формирования универсальных учебных действий.

Т.В.Ахутина и Т.А.Фотекова [2002] в разработали методику диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. Данная методика обследования сочетает традиционные для логопедической практики приемы с некоторыми нейропсихологическими методами. Методика носит тестовый характер. Процедура ее проведения и система оценки стандартизированы. Это позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и определить степень выраженности нарушения разных сторон речи.

О.В.Рябова [2013], в соответствии с современными требованиями к обновлению общего образования и ФГОС, где основным направлением модернизации системы образования выступает компетентностный подход, выделила ключевые компетенции. Ключевые компетенции – это те способности, к формированию которых необходимо стремиться в процессе коррекции дисграфии у учащихся младших классов. О.В.Рябова [2013] в структуру традиционной логопедической диагностики включила исследование ключевых компетенций младших школьников, которые относятся к процессу овладения устной и письменной коммуникациями. Диагностика состоит из двух блоков. Первый блок – исследование предпосылок формирования навыка письма (от есть, исследование компонентов устной речи и познавательных процессов). Второй блок диагностики – исследование уровня сформированности навыка письма (путем изучения письменных работ учащихся).

**5. Примеры перспективных планов коррекционно-логопедической работы по результатам диагностики**

На основании результатов диагностики логопед разрабатывает план логопедической работы по коррекции дисграфии у учащихся.

Например, по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза с элементами оптической дисграфии:

1. Развитие концентрации внимания.

2. Развитие ритмической стороной речи.

3. Развитие динамической организации движений.

4. Формирование графо-моторных навыков.

5. Развитие навыка анализа и синтеза предложения на слова.

6. Развитие слогового анализа и синтеза.

7. Развитие фонематического анализа и синтеза и представления.

8. Развитие зрительного предметного и буквенного гнозиса и мнезиса.

9. Формирование пространственных представлений.

10. Закрепление полученных знаний

11. Использование полученных знаний и умений в других видах деятельности.

2) по коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания с элементами аграмматической дисграфии:

1. Развитие фонематического восприятия смешиваемых звуков.

2. Развитие оптико-кинестетической организации движений.

3. Формирование навыка дифференциации смешиваемых звуков

4. Развитие функции словообразования.

5. Закрепление навыка дифференциации смешиваемых звуков на письме и перенос полученных знаний на другие виды деятельности.

3) по коррекции аграмматической дисграфии с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

1. Развитие навыка связного высказывания.

2.Закрепление навыка определения структуры предложения и морфологического анализа состава слова.

3. Развитие функции словоизменения.

4. Закрепление представлений о понятиях «однокоренные» и «омонимичные» слова.

5. Развитие фонематического анализа и синтеза и фонематических представлений.

6.Закрепление полученных знаний о формах словоизменения и перенос полученных знаний на другие виды деятельности.

В работе по коррекции дисграфии у учащихся предполагается три этапа:

* I Подготовительный,
* II Основной,
* III Заключительный.

На подготовительном этапе по коррекции письменной речи планируется работа и по развитию неречевых психических функций:

* Работа по развитию оптико-кинестетической организации движений.
* Работа по развитию динамической организации движений.
* Работа по развитию слухомоторной организации движений.
* Работа по развитию графо-моторных навыков.
* Работа по развитию речезрительных функций и речеслуховой памяти.

На основном этапе по коррекционному воздействию на письменную речь планируется работа по развитию речевых функций:

* Работа по развитию простых и сложных форм звукобуквенного анализа и синтеза слов.
* Работа выделению и дифференциации смешиваемых звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения.
* Работа по развитию словообразовательных процессов и представлений об однокоренных словах.
* Работа по развитию логико-грамматических речевых конструкций.

Закрепление полученных знаний и перенос приобретенных навыков на другие виды деятельности планируется осуществлять на заключительном (третьем) этапе коррекционной работы. Коррекционно-логопедическая работа осуществляется поэтапно с постепенным усложнением языкового материала и видов работ. К каждому этапу по коррекционно-логопедическому воздействию подобраны примерные виды заданий.

Индивидуальный подход с учетом психофизиологических особенностей детей безусловно повысит эффективность работы по коррекционно-логопедическому воздействию.

**Выводы**

Письмо является предметом рассмотрения разных наук: психологии, логопедии, лингвистики и других наук. Для овладения письменной речью от человека требуется освоение новых типов операций, организованных в иерархическую структуру, которая состоит из мотивации, замысла, процесса реализации замысла и функции контроля. Письмо – многоаспектный феномен, социальный по происхождению. Письменная речь обеспечивается работой не одного отдела мозга, а функционированием разных зон мозга, которые объединяются условно-рефлекторными связями. Расстройство письма связано с выпадением из функциональной системы письменной речи одного или несколько отдельных звеньев, что в конечном итоге ведет к дезорганизации функции письма. В ходе анализа научной литературы мы выяснили, что такое дисграфия, причины, симптомы и классификации дисграфии, выделяемые разными авторами, выявили особенности развития письма детей и время действия причин, вызывающих дисграфию. В ходе работы мы установили, что дисграфия и дизорфография – разные понятия и обозначают разные нарушения. Дисграфия – это частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких и специфических ошибках и обусловленное несформированностью высших психических процессов, участвующих в процессе письма. Основным критерием, по которому определяется дисграфия, является нарушение фонематического принципа письма. Дизорфография проявляется при нарушении формирования морфологического и традиционного принципов, которые проявляются в стойком нарушении усвоения и реализации правил орфографии. Так же существует понятие – эволюционная дисграфия, которая является проявлением естественных трудностей, с которыми дети сталкиваются в начальном периоде обучения письма. При дисграфии письмо нарушается, но как средство общения функционирует.

Мнения ученых об этиологии дисграфии неоднозначны. Т.В.Ахутина [2001], А.Н.Корнев [1997], И.Н.Садовникова [1997], Л.С.Цветкова [1998] исследовали и обосновали ряд причин возникновения дисграфии. Среди причин исследователи выделили наследственный фактор (задержка в развитии важных для формирования письма функциональных систем, особенности формирования полушарий мозга, заболевания родственников); энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в пренатальный, натальный и постнатальные периоды; неблагоприятные социальные средовые факторы. А.Н. Корнев [1997] выделил, что в результате действия вредоносных факторов отмечаются отклонения в развитии мозговых систем (дизонтогения). Из-за дизонтогенического развития нарушаются фонологические, фонематические, оптико-пространственные, моторные функции и различные взаимосвязи между ними. В процессе работы над темой мы выяснили, что исследователи выделили предпосылки дисграфии у детей дошкольного возраста без признаков отставания в умственном развитии. Чтобы исключить эволюционную дисграфию оптимальный возраст для определения наличия дисграфии у ребенка – 2-3 классы общеобразовательной школы. Основными симптомами дисграфии являются специфические ошибки, не связанные с применением орфографических правил и возникновение которых не связано с нарушением интеллектуального или сенсорного развития ребенка и регулярностью его школьного обучения. Так же исследования последних лет показали связь между трудностями формирования письма у младших школьников с несформированостью следующих форм психических процессов: зрительно-пространствнных предствалений, слухо-моторных и оптико-моторных координаций, общей моторики, внимания, а так же целеноправленности и мотивации действий (О.В.Рябова [2013]) В современной логопедии функционируют различные теории патогенеза дисграфии, существует различное понимание механизмов расстройства письма, в следствии чего выделяют несколько классификаций дисграфии:

Классификация с позиции психофизиологического подхода анализа механизмов нарушения письма, клинико-психологического подхода, нейропсихологического и психолого-педагогического подхода.

На современном этапе одной из действующих классификаций является классификация на основе психолого-педагогического подхода, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им.А.И.Герцена в 70-80-е гг. ХХ столетия. Согласно этой классификации выделяют пять видов дисграфий: артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, обусловленная несформированностью лексико-грамматического строя речи, и оптическая дисграфия. Все перечисленные виды дисграфии могут в различных сочетаниях присутствовать у одного ребенка и представлять смешанную дисграфию.

Таким образом, в отечественной логопедии коррекционная работа строится с учетом типологии ошибок, относящихся к разным видам дисграфии. Необходимо учитывать индивидуальные психофизиологические особенности детей при обучении и коррекции нарушения развития речи. Среди большинства отечественных и зарубежных исследователей утвердилось мнение, что нарушение чтения и письма у детей связано с отклонением в развитии устной речи: несформированностью фонематического восприятия и недоразвитием фонетического и лексико-грамматического компонента.

**Список литературы**

* Азова, О.И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников / О.И.Азова. - М.: Творческий центр, 2011. – 128 с.
* Андреева, Н. Г.  Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма, обусловленным ОНР (III-IV ур.) / Андреева Н. Г.// Школьный логопед. - 2008. - № 1. - С. 29-41.
* Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т.В. Ахутина // Хрестоматия по нейропсихологии / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: МПСИ, 2004. – С. 779 – 783.
* Гончарова, В.А. Особенности мыслительных операций младших школьников с дисграфией / В.А.Гончарова // Традиции и инновации специального образования: Сб.науч. – метод.трудов с международным участием. – СПб.: РГПУ им.А.И.Герцена, 2010. – С.82-84.
* Дозорцева, А.К., Прищепова И.В. Особенности неречевых пихических функций у младших школьников с дисграфией / А.К.Дозорцева, И.В.Прищепова // Образовательные технологии в коррекционном процессе: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: РГПУ им.А.И.Герцена, 2013. – С.78-81.
* Елецкая О.В, Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени / О.В.Елецкая, Н.Ю.Горбачевская. – СПб.: Речь, 2005. – 180 с.
* Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
* Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 205 с.
* Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н.Корнев. - СПб.: Речь, 1997. - 286 с.
* Лалаева, Р.И, Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И.Лалаева, Л.В.Венедиктова. - СПб.: Союз, 2001. -224 с.
* Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи. Дисграфия. / Р.И.Лалаева // Методическое наследие. Логопедия. Книга IV. - М., 1989. - с. 304.
* Лалаева, Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. / Р.И.Лалаева, И.В.Прищепова. – СПб.:СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
* Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е.Левина. - М.: Наука, 2008.-128с.
* Мазанова,Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В.Мазанова. - М.: ГНОМ, 2007. – 128 с.
* Мазанова, Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / Е.В.Мазанова. – М.: ГНОМ, 2014. – 184 с.
* Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / Е.В.Мазанова. – М.: ГНОМ, 2014. – 96 с.
* Мазанова, Е. В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия /Е. В. Мазанова. - М.: Аквариум-Принт. 2006. – 56 с.
* Мазанова,Е.В.Учусь работать со словом:альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии / Е.В. Мазанова. –М.:ГНОМ, 2007. – 48с.
* Моисеева, Т. В.  Предупреждение нарушений письма и чтения на начальном этапе их формирования у учащихся младших классов / Т. В.Моисеева // Школьный логопед. - 2006. -N1. - С. 11 - 19.
* Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. - 367с.
* Парамонова, Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей / Л.Г.Парамонова. - СПб.: Союз, 2006. - 79 с.
* Рябова, О.В. Взаимосвязь дисграфии с уровнем сформированности учебной деятельности у младших школьников // Образовательные технологии в коррекционном процессе: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: РГПУ им.А.И.Герцена, 2013. – С.54-56.
* Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / И.Н.Садовникова. - М.: Владос, 1997. - 256с.
* Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов / И.Н.Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005. - 140 с.
* Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму:наглядно-методическое пособие / И.А.Смирнова. – Спб.: Детство-Пресс, 2006. – 56 с.
* Хватцев, М.Е. Логопедия. Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ. / М.Е.Хватцев. - М.: Учпедгиз, 1959. - 476 с.
* Хвостова, Т.В. Нейропсихологический подход к предупреждению риска возникновения дисграфии в дошкольном возрасте // Образовательные технологии в коррекционном процессе: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: РГПУ им.А.И.Герцена, 2013. – С.56-59.
* Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения. Нарушение и восстановление / Л.С.Цветкова. - М.: "Юристь", 1997. - 256 с
* Ястребова,А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1978. – 159с.