**КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА**

**Ахметова Аида Биржановна**,

Учитель-логопед МАОУ «Гимназия №4» (г. Саратов)

e-mail: [ahmetovaaidaa@mail.ru](mailto:ahmetovaaidaa@mail.ru)

*Аннотация*: В статье представлен теоретический аспект данной проблемы, отражены результаты логопедического обследования устной и письменной речи у младших школьников. Представлены направления коррекционно-логопедической работы и методические рекомендации по устранению специфических ошибок на письме.

*Ключевые слова:* дисграфия, нарушение письма, логопедическое обследование, коррекция, младшие школьники.

**CORRECTION OF DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF A SPEECH THERAPY CENTER**

**Akhmetova Aida Birzhanovna**

Abstract: The article presents the theoretical aspect of this problem, reflects the results of speech therapy examination of oral and written speech in younger schoolchildren. The directions of correctional speech therapy work and methodological recommendations for the elimination of specific errors in writing are presented.

Key words: dysgraphy, writing disorder, speech therapy examination, correction, junior schoolchildren.

Письмо - это сложный процесс, предполагающий участия различных функций психики. Структура письма включает в себя неречевые и речевые компоненты. Навыки письма являются основой, и успешное овладение ими в начальной школе может существенно облегчить дальнейшее обучение.

В современном мире особо остро встает проблема овладения детьми письменной речью. С каждым годом увеличивается количество младших школьников с различными видами дисграфии. Р. И. Лалаева отмечает, что именно нарушения письменной речи (дисграфия и дислексия) являются наиболее частотными фор­мами речевой патологии у детей данной возрастной категории.

Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное нарушением ВПФ и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Причинами возникновения дисграфии могут выступать различные этиологические факторы. Как правило, прослеживается ее взаимосвязь с особенностями устной речи и других высших психических функций. Данное нарушение отрицательно воздействует не только на весь процесс обучения, но и может привести к школьной дезадаптации таких обучающихся.

В зарубежной литературе в отличие от общепринятой отечественной терминологии отсутствует понятие «дисграфия». Нарушение чтения и письма объединяются в единое нарушение «дислексия». В ряде же других стран дисграфия определяется термином «дизорфография», в то время как в России данные речевые нарушения, не смотря на свое сходство, четко дифференцируются. Так, дизорфография проявляется в сложности усвоения орфографических навыков, в то время как дисграфия проявляется в стойких специфических ошибках, которые с освоением данных навыков не связаны. О. И. Азова отмечала, что оба нарушения взаимосвязаны и имеют единый механизм – нарушение речевого развития [2] .

Проблемой изучения дисграфии в нашей стране занимались такие исследователи как Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, Е. В. Мазанова и др. Разнообразие научных взглядов на природу данной речевой патологии позволило ученым выделить классификации, каждая из которых опирается на различные критерии.

Опираясь на принцип учета нарушенного анализатора О. А. Токаревой были выделены следующие виды дисграфии: *оптическая, моторная, акустическая*.

Классификация Р. И. Лалаева базируется на принципе учета несформированности определенных операций письма и включает *артикуляторно-акустическую, акустическую дисграфию, аграмматическую и оптическую дисграфию, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза.*

На основе нейропсихологического подхода Т. В. Ахутиной были определены следующие виды трудностей письма: *по типу регуляторной дисграфии, по типу трудностей поддержания рабочего состояния активного тонуса коры больших полушарий, по типу зрительно-пространственной дисграфии.*

В письменных работах детей с дисграфией встречаются пропуски, замены, смешения букв, обозначающие сходные по акустико-артикуляционным сходствам звуки. Кроме этого, отмечается смешение графем, близких по написанию, искажения структуры предложения (слитное или раздельное написание слова, контоминации; аграмматизмы при письме). Р. И. Лалаева подчеркивает, что дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой, которая как правило, входит в структуру нервно-психических и речевых расстройств [5, с. 273]. Учет всего «симптомокомплекса» особенностей письма помогает определить, является ли ошибка результатом временных трудностей или более глубоких проблем.

На сегодняшний день в системе школьного образования отмечается тенденция увеличения численности обучающихся с нарушениями письменной речи. Так, и в обычных школах, и в гимназиях число таких обучающихся варьируется от 20% до 30% [1, с. 106]. Часто выявление детей с дисграфией происходит с запозданием (во 2-3 классах и позднее). Это связано с низким уровнем владения базовыми знаниями о данном речевом нарушении. В большинстве случаев и родители, и учителя связывают ошибки в письменных работах детей с их личностными особенностями: лень и нежелание учиться. Однако причины, по которым ребенок допускает эти ошибки намного глубже.

Таким образом, в настоящее время являются актуальными вопросы выявления и устранения дисграфии у детей младшего школьного возраста. Исходя из этого, мы определили следующую **цель исследования:** выявить обучающихся с дисграфией для последующего определения направлений и содержания коррекционно-логопедической работы.

Логопедическая диагностика состояния письма младших школьников предполагает выявление специфических ошибок. Приступая к обследованию, необходимо помнить о нормах возрастного развития детей. Так, на этапе овладения грамоте детям присущи сходные по внешним проявлениям ошибки письменной речи. Однако в данный период они вполне укладываются в норму, равно как и некоторые нарушения звуковой стороны речи.

Для выявления дисграфических нарушений существует большое количество методик: О. И. Азовой, Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной, И. В. Прищеповой, И. Н. Садовниковой, О. Б. Иншаковой. Сопоставительный анализ различных методик обследования с точки зрения содержательных компонентов позволяет сделать вывод о целесообразности применения той или иной методики для конкретных диагностических целей [4, с. 120].

При изучении детей с дисграфией мы опирались на комплексное использование различных методик. Такой подход способствует получению более точного результата. Так, для выявления особенностей устной речи была использована тестовая методика диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой [7]. Для изучения же письменной речи применялась методика О. Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» [3].

Экспериментальное исследование проходило на базе МАОУ "Гимназия №4", г. Саратов. Экспериментальную выборку составили 28 обучающихся 2 класса. Среди них было выявлено 8 детей, имеющих специфичекские ошибки в письменных работах и нарушение устной речи (ФФНР). Обобщим полученные данные. В ходе обследования устной речи были выделены следующие ошибки.

При изучении фонематического восприятия в большинстве случаев детям было недоступно воспроизведение цепочки слогов. Отмечалась их перестановка, неточное воспроизведение. Дети ошибочно воспроизводили фонетические оппозиции схожих по акустическим характеристикам звуков, что указывает на незавершенность формирования фонематического восприятия.

В артикуляционной моторике у части испытуемых можно отметить неполный объем движения: трудности чередования движений губ.

При обследовании звукопроизношения преимущественно нарушалось произношение сложных сонорных звуков [л], [р], [р'].

При изучении сформированности звуко-слоговой структуры слова отмечались следующие ошибки: перестановки, персеверации (танскист, аклавангист, темрометр и др.).

При исследовании навыков языкового анализа дети, как правило, без особых трудностей выполняли задание на определение количества и порядка слов в предложении. Однако было установлено, что часть обучающихся не имели четкой дифференциации понятий «слог», «звук», в связи с чем дети давали ошибочные ответы.

При обследовании грамматического компонента речи обучающиеся допускали единичные ошибки при повторении предложений, что выражалось в нарушении порядка слов, а также в их пропусках.

Изучение состояния словаря и навыков словообразования испытуемых показало достаточный уровень их развития. В целом дети без затруднений смогли назвать детёнышей животных, назвать относительные и качественные прилагательные. Чаще всего дети испытывали сложности при образовании притяжательных прилагательных (львиная лапа – львовая лапа, лисья лапа – лисичья лапа и т.д.).

При анализе понимания логико-грамматических отношений было установлено, что в большинстве случаев в ответах детей наблюдались ошибки при восприятии инвертированных предложений, касающихся как временных отношений (например, *Папа прочел газету после того, как позавтракал. Что папа сделал вначале.*), так и с нетипичным порядком элементов, в которых позиция слов противоположна порядку действия (например, *Охотник бежит за собакой. Кто впереди?*) .

Обследование связной речи включало составление рассказа по серии сюжетных картинок и пересказ текста. При их выполнении нами были отмечены следующие ошибки: фрагментарность пересказа, нарушении последовательности излагаемых событий, а также пропуск отдельных звеньев.

Изучение письма по методике О. Б. Иншаковой включало слуховой диктант, списывание с печатного и рукописного текста. Кроме этого, были проанализированы письменные работы детей в тетрадях по русскому языку. Проведенный анализ показал, что испытуемые допускали как неспецифические, так и специфические ошибки. Однако наше внимание было фиксировано на рассмотрение последних. В письменных работах испытуемых отмечалось:

* нарушение границ предложения (отсутствие точки);
* написание предложений со строчной буквы;
* слитное написание слов;
* зеркальное написание графем (преимущественно э, с, з, е);
* пропуск и замена элементов букв (ь-ы, и-ш)
* ошибки обозначения мягкости согласных на письме (смешение гласных 1 и 2 ряда, а также гласных 2 ряда и мягкого знака);
* замена букв, обозначающих акустически близкие звуки.

Проведенное логопедическое обследование констатировало неоднородность выражения нарушений письменной речи. По результатам исследования мы пришли к выводу о том, что преобладающими видами дисграфии у обучающихся 2 класса выступает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также дисграфия на основе нарушений фонемного распознания (акустическая дисграфия). Стоит также отметить, что наименьшее распространение получили аграмматизмы на письме, ошибки, вызванные опорой на неправильное проговаривание.

С учетом результатов исследования нами были определены следующие направления коррекционно-логопедической работы:

1. Исправление звукопроизношения - формирование устойчивых артикулем и их автоматизация в составе различных языковых единиц.
2. Развитие языкового анализа и синтеза – ведется работа по разграничению приставок и предлогов, составлению предложений из предложенных слов, а также развиваются умения определять количество, последовательность и место слов в предложении.
3. Развитие слогового анализа и синтеза – акцентируется внимание на умение определять место звука в слове, дети знакомятся со слогообразующей ролью звуков: количество слогов равно количеству гласных звуков. Это позволит устранить пропуски и добавления гласных букв на письме.
4. Развитие фонематического восприятия – формирование слуховых дифференцировок с опорой на различные анализаторы. Изначально ведется работа с каждым из изучаемых звуков, детей знакомят с артикуляционным укладом и характеристикой изучаемого звука, а затем переходят непосредственно к их дифференцировке и сравнению. Развитие фонетических представлений и связи между фонемой и графемой является основой для формирования правильного письма и чтения. Это позволяет ребенку научиться распознавать звуки речи и соотносить их с определенными буквами.
5. Развитие фонематического анализа и синтеза – логопедическая работа по данному направлению предполагает формирование элементарных и более сложных форм фонематического анализа и синтеза. Дети учатся слышать и выделять заданный звук в словах, определять последовательность, количество и место звука в слове.
6. Развитие зрительного восприятия.
7. Развитие связной речи - обучение составлению рассказов по картинкам и без опоры на наглядность, пересказ текстов.

Для дальнейшей работы по выделенным направлениям мы находим целесообразным рассмотреть методики логопедической работы по устранению дисграфии. На сегодняшний день существует большое количество методик логопедической коррекции различных речевых нарушений, не является исключением и дисграфия, методики коррекционно-логопедического воздействия при которой разработаны следующими специалистами: Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, А. В. Ястребовой, Т. П. Бессоновой, Т. А. Фотековой, Т. А. Ахутиной, Е. В. Мазановой, Л. Н. Ефименковой, Г. Г. Мисаренко.

Опираясь на психолого-педагогические особенности младших школьников, а также на опыт их обучения И. Н. Садовникова разработала методику комплексного преодоления всего спектра проявления дисграфии. Автор настаивает на необходимости применения гибкого подхода к коррекции данной речевой патологии, когда необходимо отступить от конкретной формы дисграфии [6]. Методика включает в себя следующие направления коррекции: 1) развитие и уточнение пространственно-временных представлений; 2) коррекционная работа на фонетическом уровне: развитие фонематического восприятия, развитие простых и сложных форм звукового анализа, слогового анализа и синтеза; 3) дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство; 4) дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляторное сходство; 5) коррекционная работа на лексическом уровне: уточнение и расширение словарного запаса учащихся, ознакомление учащихся с явлениями синонимии, антонимии, многозначности, омонимии слов. 6) совершенствование морфемного анализа и синтеза слов; 7) коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Система коррекционно-логопедической работы Е.В. Мазановой по устранению дисграфии включает в себя методические рекомендации и комплект пособий (альбомы, индивидуальные тетради, конспекты коррекционных занятий). Разработанные Е.В.Мазановой пособия привязаны к коррекции определенной формы дисграфии, однако если специалист проводит коррекцию смешанной формы дисграфии, то у него нет необходимости использовать все темы. В таком случае логопед может выбрать только нужные для изучения темы, используя при этом сразу несколько разных индивидуальных тетрадей или альбомов.

В методике Л. Н. Ефименковой и Г. Г. Мисаренко представлен дидактический материал по устранению специфических ошибок на письме у обучающихся 1-3 классов. Методика интересна тем, что материал по коррекции дисграфии представляет собой систему карточек, речевой материал которых можно использовать в работе как с первыми, так и со вторыми и третьими классами. Дидактический материал включает 9 серий, каждую из которых можно рассмотреть как отдельное направление при коррекции дисграфии: 1. слоговая структура; 2. различение твердых и мягких звуков; 3. работа над звуко-буквенным анализом; 4. работа над морфемным составом слова; 5. работа над ударением; 6. работа над предлогами; 7. различение предлогов и приставок; 8. различение гласных 1 и 2 ряда; 9. различение акустико-артикуляторно схожих звуков.

А. В. Ястребовой и Т. Б Бессоновой была предложена система устранения дисграфии, которая включала три этапа: 1 этап – работа над звукопроизношением; 2 этап – формирование морфологических обобщений; 3 этап – развитие связной речи. Основной материал системы описан в пособии «Обучаем читать и писать без ошибок». Комплекс упражнений состоит из пяти разделов. Первый раздел основной своей целью ставит формирование психологических предпосылок письма. Авторы отмечают, что «основополагающей целью данного пособия является реализация взаимосвязи языкового образования, умственного и речевого развития учащихся» [8, с. 5]. Второй раздел включает упражнения на коррекцию звукопроизношения и соотносится с первым этапом системы устранения данной речевой патологии. Третий раздел соотносится со вторым этапом системы и предполагает развитие лексико-грамматического компонента речи. Основная цель четвертого раздела - отработка навыков чтения и письма. Упражнения могут включаться в коррекционно-логопедическую работу на разных её этапах. Пятый раздел составляют задания, направленные на формирование умений составлять устные и письменные связные тексты.

Таким образом, все вышесказанное приводит к пониманию, что с точки зрения современной логопедической науки, дисграфия рассматривается как речевое нарушение, так как письмо является специфическим видом речевой деятельности. Для эффективности коррекционного воздействия при дисграфии важен комплексный подход, предполагающий совместную работу логопеда, психолога и учителя начальных классов. Своевременное оказание коррекционно-логопедической помощи способствует успешному освоению учебной программы, а также социальной адаптации детей с данной речевой патологией.

**Список использованных источников:**

1. Адиян А. А. Дисграфия у младших школьников: опыт практического анализа / А. А. Адиян, Т. А. Бочкарева // Актуальные проблемы логопедии: Сборник научных трудов. – Саратов: Издательский Дом «Наука образования», 2013. – С. 95-99.
2. Азова О. И. Обследование младших школьников с дизорфографией: Учебно-метод. пособие. Ч. 1 / Авт.-сост. О.И. Азова. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. 53 с.
3. Ахутиа Т. В, Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: В. Секачев, 2008. 128 с.
4. Бочкарева Т. А. К вопросу о диагностических методиках в логопедии // Наука и школа / Т. А. Бочкарёва. – 2020. № 4. С. 117 – 125.
5. Лалаева Р. И, Дисграфия //Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед.вузов/Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. С. 263-273
6. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. 256 с.
7. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: Аркти, 2000. 96 с.
8. Ястребова А. В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. М.: АРКТИ, 2007. 360 с.