

Министерство образования и молодежной политики Свердловской области
государственное бюджетное учреждение Свердловской области
"Ирбитский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи"
(ГБУ СО "Ирбитский ЦППМСП")

623850 Свердловская обл. г. Ирбит, ул. Пролетарская, 16
8 (343-55) 6-35-42, detiirbita@rambler.ru
8 (34355) 6-35-38 pmpk.irbit@yandex.ru

Профилактика и коррекция нарушений письменной речи

Методические рекомендации
для учителей начальной школы

Автор-составитель
Большакова Людмила Николаевна,
учитель-логопед

г. Ирбит
2023 г.

В методическом пособии раскрываются понятия письменной речи, её нарушений. Представлены различные классификации дисграфий, раскрыты причины нарушений письменной речи, направления коррекционной работы.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
1. Становление речи у детей.....	5
1.1. Кратчайшая единица речи.....	5
1.2. Этапы становления речи.....	5
1.3. Предпосылки формирования письменной речи.....	5
1.4. Формирование навыка письма.....	6
1.5. Распространенность дисграфии.....	6
2. Классификации дисграфий.....	7
2.1. Психолого-педагогическая классификация дисграфии.....	7
2.2. Нейропсихологические классификации дисграфии.....	10
Список литературы.....	12

Введение

Речь – это форма общения людей, опосредованная языком. Различают 2 вида речи: внешнюю и внутреннюю.

Внешняя речь включает устную и письменную.



Внутренняя речь – это речь, возникающая в процессе мышления и не имеющая устного или письменного оформления.

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

Письмо – есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков.

1. Становление речи у детей

1.1. Кратчайшая единица речи

Русское письмо относится к алфавитным системам письма.

В отличие от устной речи, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е., ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлекторного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев).

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

Кратчайшая единица речи, в соответствии с этим, может быть условно представлена следующим образом.

Кратчайшая единица письменной речи			
Артикулема	фонема	графема	кинема
Речедвигательный Анализатор	Речеслуховой анализатор	Зрительный анализатор	Двигательный анализатор

Базисом формирования письменной речи является полноценное развитие устной речи.

1.2. Этапы становления речи

Для того, чтобы понять патологию речи, необходимо четко представлять весь путь последовательного речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса и условия от которых зависит его успешное протекание. Знание законов развития речи детей в процессе онтогенеза необходимо и для того, чтобы правильно построить всю коррекционно-воспитательную работу по преодолению речевой патологии.

А.Н. Леонтьев устанавливает 4 этапа в становлении речи у детей:

- подготовительный – до одного года;
- преддошкольный этап первоначального овладения языком- до 3 лет;
- дошкольный – до 7 лет;
- школьный – от 7 до 17 лет.

Ведущая роль на 4 этапе принадлежит новому виду речи – письменной речи.

1.3. Предпосылки формирования письменной речи

Предпосылками формирования письменной речи являются:

- навык символизации, который формируется в символических играх с замещением предметов, в изобразительной деятельности;
- развитие фонематического восприятия ребенка;
- овладение фонематическим анализом и синтезом, которые необходимы для моделирования звуковой структуры слова с помощью букв в установление временной последовательности фонем, в пространственную последовательность букв параллельно с графомоторными операциями замены букв;
- сформированные графомоторные навыки, зависящие от зрительно-моторной координации и пространственных представлений.

1.4. Формирование навыка письма

Письмо включает ряд специальных операций.

1. Анализ звукового состава слова, подлежащего записи.

Первое условие письма – определение последовательности звуков в слове.

Второе условие письма – уточнение звуков, то есть превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – **фонемы**. Поначалу, оба этих процесса протекают полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции.

2. Перевод фонем (сложных звуков) в графемы, то есть в зрительные схемы графических значков с учетом пространственного расположения их элементов.

3. «Перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-11 –ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи.

Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга.

Итак, начальный период обучения грамоте должен иметь целью формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинетическом образе слова.

1.5. Распространенность дисграфии

Данная проблема стоит сегодня, как никогда остро, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии, которой страдает более половины учащихся массовых школ, но и трудности ее преодоления, что хочется подтвердить такими цифрами:

– **55,5 % дошкольников** имеют ее предпосылки;

– **53 % учащихся вторых классов** имеют дисграфию (ввиду неустранения ее первичных симптомов еще до начала обучения ребенка грамоте);

– **39% старшеклассников** также имеют дисграфию, в большинстве случаев «осложненную» дизорфографией, что свидетельствует не только о большой устойчивости симптоматики дисграфии, но и о дальнейшем ее усугублении, выражающимся в появлении третичных симптомов (дизорфографии).

2. Классификации дисграфий

2.1. Психолого-педагогическая классификация дисграфии

Из наиболее известных классификаций дисграфии, разработанных разными авторами (М. Е. Хватцевым, О.В. Токаревым, А.Н. Корневым и др.) воспользуемся классификацией, которая была создана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена, в дальнейшем уточнена Р. И. Лалаевой.

Виды дисграфии:

1. **Дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания**, по прежней терминологии – **акустическая**, в основе которой лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи;
2. **Артикуляторно-акустическая дисграфия**, при которой имеющиеся у ребенка дефекты звукопроизношения (прежде всего полные звуковые замены) находят свое отражение на письме;
3. **Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока**, при которой ребенок затрудняется в определении количества и последовательности звуков в слове, а также места каждого звука по отношению к другим звукам слова;
4. **Оптическая дисграфия**, связанная с недоразвитием оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза;
5. **Аграмматическая дисграфия**, обусловленная несформированностью у ребенка грамматических систем словоизменения и словообразования.

Вполне естественно, что чаще всего названные виды дисграфии в разных сочетаниях одновременно присутствуют у одних и тех же детей. Эти случаи принято относить к смешанной дисграфии.

Когда можно диагностировать дисграфию

Дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С. Ф. Иваненко.

Автор выделил четыре группы нарушений письма (и чтения) с учетом возраста детей, этапа обучения грамоте, степени выраженности нарушений и специфике их проявлений.

1. Трудности в овладении письмом.

Показатели:

- нечеткое знание всех букв алфавита;
- сложности при переводе звука в букву и наоборот;
- при переводе печатной графемы в письменную;
- трудности звукобуквенного анализа и синтеза;
- чтение отдельных слогов с четко усвоенными печатными знаками;
- письмо под диктовку отдельных букв.

Диагностируется в первом полугодии первого года обучения.

2. Нарушение формирования процесса письма.

Показатели:

- смешение письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным);
- трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда;
- затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово;
- чтение побуквенное;

- списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования.

Типичные ошибки при письме:

- написание слов без гласных;
- слияние нескольких слов или же их расщепление.

Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия.

Показатели:

- стойкие ошибки одного или разных видов.

Диагностируется во втором полугодии второго года обучения.

4. Дизорфография.

Показатели:

- неумение применять в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения;
- большое количество орфографических ошибок в письменных работах.

Диагностируется на третьем году обучения.

Причины нарушений письменной речи

С патогенезом нарушений письменной речи А. Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза:

- задержка развития психических функций;
- неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций (что вносит дезорганизацию во взаимодействие и координацию при формировании функционального базиса письма);
- парциальное недоразвитие ряда психических функций.

Первая группа – это конституциональные предпосылки:

- индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга;
- наличие у родителей нарушений письменной речи;
- психические заболевания у родственников.

Конституциональный генез дисграфии, не сочетающийся с неблагоприятным экзогенным воздействием, встречается относительно редко.

Вторая группа – это энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре-, пери- и постнатального развития.

- Повреждения на ранних этапах онтогенеза (пренатальный период) чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур.
- Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга.
- Воздействие вредных факторов приводит к отклонениям в развитии мозговых систем, получивших название «дизонтогений» (негрубые, резидуальные состояния), к неравномерности развития отдельных мозговых функций (минимальные мозговые дисфункции).
- Неравномерность развития каких-либо областей мозга отрицательно сказывается на формирование функциональных систем психики, обеспечивающих определенные функции.

При энцефалопатических вариантах этиологии дисграфии доминируют проявления асинхронии и парциального недоразвития психических функций.

Дизонтогенез такого рода сказывается на формировании предпосылок интеллекта (сукцессивных функциях, зрительно-моторной координации, пространственной ориентировке, внимании, памяти, речевых навыках и других функциях).

Третья группа причин, обуславливающих возникновение дисграфии, — это неблагоприятные социальные и средовые факторы. Их влияние на патогенез нарушений письменной речи может быть значительным.

К таким факторам относятся:

- не соотношенное с фактической зрелостью ребенка время начала обучения грамоте;
- не соотношенные с возможностями ребенка объем и уровень требований в отношении грамотности;
- не соответствующие индивидуальным особенностям ребенка методы и темпы обучения.

Таким образом, по мнению А. Н. Корнева, трудности в овладении письменной речью возникают, в основном как результат сочетания трех групп явлений:

- биологической недостаточности мозговых систем;
- возникающей на этой основе функциональной недостаточности;
- средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелых психическим функциям.

Направления коррекционной работы

Организация работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма.

В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на слабое звено.

Здесь несколько ведущих направлений работы:

- совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – при 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.

2.2. Нейропсихологические классификации дисграфии

Нейропсихологический подход к классификации дисграфий Т.В. Ахутиной

Т.В. Ахутина с позиции нейропсихологического подхода выделила три варианта трудностей письма.

В первом варианте, выделила трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля).

У детей с данными нарушениями отмечаются:

- проблемы с удержанием произвольного внимания,
- трудности ориентировки в задании,
- включения в задание,
- импульсивность решений и инертность,
- затруднения в переключении с одного задания на другое.

В письме характерны ошибки упрощения программы по типу патологической инертности. К ним относятся:

- инертное повторение (персеверация) букв, слогов, слов, типов заданий;
- пропуски букв и слогов;
- предвосхищение (антиципация) букв и слипание (контаминация) слов.

Для детей с регуляторной дисграфией характерны трудности языкового анализа, являющиеся ярким проявлением снижения ориентировочной деятельности.

Невозможность распределить внимание между технической стороной письма и орфографическими правилами приводит к тому, что дети не соблюдают правила написания прописной буквы, безударных гласных.

Второй вариант нарушений письма обусловлен трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры.

При этом у детей наблюдается повышенная утомляемость, колебания работоспособности — уровень работоспособности меняется в течение четверти, недели, дня, урока.

Обычно эти дети не сразу включаются в задание, а, начав его, быстро устают; через некоторое время рабочее состояние возвращается, но уже на сниженном уровне, вследствие чего ребенок вновь устает — ложится на парту или сползает с нее.

На фоне утомления ребенок делает разнообразные грубые ошибки и, прежде всего, те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля.

Дети пишут медленно, навыки письма автоматизируются с большим трудом, во время письма может нарастать тонус мышц, ребенку трудно удержать рабочую позу. Величина букв, нажим, наклон колеблются в зависимости от утомления.

Третий вариант трудностей письма Т. В. Ахутина определяет как зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу. От работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа.

Анализируя трудности письма у детей с данным видом дисграфии, автор выявила характеризующие их особенности:

- сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудности в удержании строки;
- постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, раздельное написание букв в слове;

- задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например К — Н), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;
 - устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, э, с; замены букв У — Ч, д — б, д — в;
 - невозможность формирования навыка идеограммного письма («Классная работа», «кено» вместо «кино»);
 - пропуски и замены гласных, в том числе ударных;
 - нарушения порядка букв в слове;
 - тенденция к «фонетическому» письму («радошно» — «радсно»);
- трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два слова, а также слова с предлогами пишутся слитно (позднее в связи с повышенным вниманием, которое уделяется правилу написания предлогов, приставки пишутся отдельно от корней).

Нейропсихологический подход к классификации дисграфий А. Л. Сиротюк

А. Л. Сиротюк, опираясь на исследования нейропсихологов в отношении сложной мозговой организации письма, выделяет три ведущих вида его нарушения:

1. речевые дисграфии (моторная и сенсорная), идущие в синдроме различных форм нарушений;
2. неречевые дисграфии (гностические) — идут в синдроме нарушения восприятия: зрительного, пространственного, оптико-пространственного;
3. дисграфии как нарушения (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированности мотивов

Направления коррекционной работы

В качестве примера направлений работы можно выделить:

- **целенаправленное формирование у школьников с дисграфией мотивации, программирования и контроля в письме**, позволяющих нормализовать этот процесс с учетом понимания его как вида произвольной психической деятельности.
- применение в практике широко используемого в прикладной психологии и начинающего применяться в педагогике **нейролингвистического программирования (НЛП)** как средства психологической коррекции, совершенствования личности, повышения эффективности педагогического воздействия. Использование технологий НЛП в педагогике позволяет расширить возможности детей в отношении восприятия и усвоения учебной информации, повысить эффективность любого направления коррекционного воздействия.
- **метод учета индивидуальных психофизиологических особенностей** детей в обучении и при коррекции у них нарушений развития.

Список литературы

1. Логопедия: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Дефектология»./ Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989.
2. Логинова Е.А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с ЗПР. – Издательство «Детство-пресс» СПб, 2004
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников.- Издательство: Владос, 1997 год, 256 стр.