



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

**Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в
процессе коррекционной работы по преодолению дисграфии**
Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль): Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
80 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«22» 01 2021 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-309-170-2-1
Бордуков Олег Анатольевич

Научный руководитель:
Кожевников Михаил Васильевич, д.фил.н.,
профессор

Челябинск
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ДИСГРАФИИ И ЕЁ КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	9
1.1. Психофизиологическое содержание процесса письма.....	9
1.2. Дисграфия и подходы к её изучению.....	18
ГЛАВА 1.2. АНАЛИЗ МЕТОДОВ И МЕТОДИК УСТРАНЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	45
Выводы по главе	1
.....	68
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	70
2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента.....	89
2.2. Первый этап. Психологическое обследование ребёнка.....	71
2.3 Второй этап. Обследование письма ребёнка.....	83
Выводы по главе 2.....	105
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	107
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	114

Введение

В последние годы увеличивается количество детей, которые с трудом осваивают чтение и письмо как учебный предмет. Это связано с тем, что на сегодняшний день нарушения письма (дисграфии) являются самыми распространенными дефектами речи у детей младшего школьного возраста. Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Расстройства письма оказывают отрицательное воздействие на весь процесс обучения, на школьную адаптацию, формирование личности, социальную адаптацию и характер всего психического развития детей. Своевременное выявление нарушений письма, точное определение их дифференциальных признаков и механизмов, отличие дисграфии от иных, неспецифических ошибок чрезвычайно важно для разработки системы логопедической работы по коррекции этих нарушений и по предупреждению школьной дезадаптации в целом.

Предпосылки возникновения нарушений письма изучаются очень давно и до настоящего времени это одна из актуальных проблем дефектологии. Современные научные представления о механизмах, симптоматике, классификации дисграфии, о методах их профилактики, выявления и коррекции складывались постепенно. История развития учения о нарушениях письма в России связана с именами С.С. Мнухина, Р.А. Ткачёва, Р.Е. Левиной, Л.Г. Парамоновой, И.Н.Садовниковой, Р.И.Лалаевой, А.Р.Лурия, В.К. Орфинской, Е.Ф. Собонович, М.Е. Хватцева, А.Н. Корнева и др.

На протяжении истории развития учения о нарушениях письменной речи сложился комплексный медико-психолого-педагогический подход к изучению сущности этих сложных расстройств процессов письма. В системе общего образования особой проблемой остаётся стойкая неуспеваемость учащихся. В

настоящее время трудности в обучении, по данным разных авторов (В.И. Лубовского, М.М. Безруких, С.Г. Шевченко и др.), испытывают от 15% до 40% учащихся начальных классов, причём отмечается тенденция к дальнейшему росту их числа. Причины возникновения нарушений письма у младших школьников, помимо нарушений устной речи, во многом обусловлены несформированностью высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме (исследования У. В. Ульенкова, Т. А. Власова, С. Г. Шевченко, Ю.А. Костенкова, Е. М. Мастюкова). Как известно, специфические ошибки письма отличаются стойкостью и с большим трудом поддаются коррекции. Поэтому для наиболее эффективного коррекционно-логопедического процесса необходима специально организованная поэтапная работа с учетом индивидуальных особенностей детей и систематизации лингвистического материала. Здесь можно говорить о психологической несформированности к овладению речевой деятельностью, в частности, дети имеют недостатки временных и пространственных представлений, что приводит к стойким ошибкам на письме. Это связано с тем, что формирование одной из основных операций письма, а именно – моделирование звуковой стороны слова с помощью букв, оказывается сложным процессом.

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

- 55,5 % дошкольников имеют ее предпосылки;
- 53 % учащихся вторых классов имеют дисграфию
- 37 % учащихся переходят в среднюю школу с так и не устраненной дисграфией;
- 39 % старшеклассников также имеют дисграфию, в большинстве случаев «осложненную» дизорфографией (51)

Нарушения письменной речи изучаются давно, но до настоящего времени они остаются одной из актуальных проблем дефектологии.

Над механизмами развития письменной речи в норме и патологии занимались такие авторы, как: А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.Е. Хватцев, Т.Г. Визель, Е.Д. Хомская, Л.Г. Парамонова, Т.Г. Егоров, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина, Р.И. Лалаева и многие другие.

Несмотря на большой интерес к вопросу коррекции дисграфии у младших школьников, данная проблема ещё недостаточно изучена.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных способов коррекции дисграфии. Анализ литературных данных показывает, что необходимо дальнейшее исследование нарушений письменной речи у учащихся младших классов. Актуальной проблемой является разработка обновленного эффективного подхода к коррекции дисграфий у младших школьников.

Актуальность исследования определяется тем, что система коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста недостаточно разработана. Ее теоретическое обоснование представляет в настоящее время малоизученную, но актуальную проблему. Современные подходы к образованию детей требуют новых форм и методов обучения детей и коррекции различных нарушений.

Цель исследования: теоретически изучить методики по преодолению дисграфии, выявить особенности нарушений письма у младших школьников для разработки дифференцированных методических рекомендаций.

Объект исследования: нарушение письменной речи младших школьников.

Предмет исследования: коррекция нарушения письма у младших школьников.

Задачи:

1. проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по теме исследования;

2. изучить симптоматику нарушений письма, особенности звукопроизношения, навыков дифференциации фонем, языкового анализа у младших школьников;
3. провести констатирующий эксперимент, проанализировать полученные результаты;
4. составить методические рекомендации по преодолению нарушений письма у данной категории обучающихся с учетом выявленных особенностей.

Гипотезой исследования служат следующие предположения:

- овладение письменной речью основывается на сформированности как специфических, так и общефункциональных механизмов речевой деятельности, что предполагает высокий уровень развития мыслительных операций, восприятия, памяти, внимания. В связи с этим можно предположить, что у детей с дисграфией имеются различные по проявлению особенности развития этих познавательных процессов.
- учет выявленных особенностей письма позволит создать дифференцированные методические рекомендации для логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников.

Методологические основания решения проблемы составили положения общей и специальной педагогики, психологии и логопедии о языке как важнейшем средстве общения и познания, его средстве общения и познания, его связях с неречевыми процессами; системный подход к пониманию высших психических функций Л.С. Выготского, Р. Лурия; понимание речи как сложной функциональной системы; составные компоненты которой взаимозависимы и взаимообусловлены (Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева и др.).

Этапы и база исследования. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Коррекционная общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» р.п. Магнитка Кузинский район. Для

проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 6 детей, обучающихся 3 – 4 классов.

Исследование проводилось в течение 2019-2020 учебного года в 3 этапа.

1 этап: декабрь 2019г. – апрель 2020 г.:

- изучение и анализ литературы;
- цели и задачи исследования;
- определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования;
- разработка методики констатирующего эксперимента;

2 этап: апрель 2020 г. – май 2020г.:

- подбор испытуемых;
- проведение констатирующего эксперимента;

3 этап: сентябрь 2020 г – декабрь 2020г.:

- анализ результатов констатирующего эксперимента,
- составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Научная новизна: в результате проведенного исследования подтверждены и уточнены имеющиеся данные о нарушениях письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость: уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения о проявлениях нарушения письма у младших школьников. Выявлены особенности нарушений письма у младших школьников.

Практическая значимость исследования: составлены методические рекомендации по преодолению нарушений письма у младших школьников с учетом выявленных особенностей. Составленные методические рекомендации могут быть использованы учителями начальных классов общеобразовательных школ и логопедами при коррекционной работе по преодолению дисграфии.

Структура диссертации:

- 1) Содержание;

- 2) Введение;
- 3) Глава 1(теоретическая);
- 4) Выводы по 1 главе,
- 5) Глава 2 (методическая, экспериментальная);
- 6) Выводы по 2 главе;
- 7) Заключение;
- 8) Список используемой литературы (59 источников);
- 9) Приложения.

Глава 1. Анализ литературы по изучению дисграфии и её коррекции у младших школьников

1.1. Психофизиологическое содержание процесса письма

Первой попыткой применения некоторых знаков и символов в сообществах были различные ритуалы, которые характерны для сообществ, с ранним архаическим мышлением - это различные ритуалы и магические действия, которые использовали различные символы и знаки для обозначения определённых действий и состояний. Тысячелетиями, эта система знакового обозначения оставалась примерно на одном и том же уровне.

Только в ранних городах Востока возникли формы пиктографического письма, то есть рисунка. Эти попытки оставить некоторые сообщения были вызваны необходимостью оформления отношений между гражданами. Эти сообщения относились к безличностным фиксациям отношений, которые относились к собственностям, к правам, к обязанностям и др. Эта потребность и была реализована в первых пиктографических записях.

Пиктографическое письмо является основой идеографического письма. Идеографическое письмо - это иероглифы, которые развивались в сторону абстрактного рисунка.

По мере развития сообществ, идеографическое письмо сменилось силлабическим письмом, то есть слоговым, а затем алфавитическим письмом. Дальнейшее развитие сообществ стимулировало развитие письма и речи. Так родились абстракции второго рода.

Слово, речь – это абстракция первого рода. Знак обозначает некоторый объект, действие, ряд объектов, отсутствующих, перцептивно не представленных человеку. Письменность-это абстракция второго рода, когда слово обозначается знаком. Так письменная речь стала инструментом передачи мысли.

Переход графической символизации означает, что единицы звукового рисунка переходят в единицы графического рисунка.

Подобно истории развития письменной речи в сообществах, динамики этого развития, в онтогенезе развития мы тоже наблюдаем аналогичную

картину. У детей до 5 – 6 лет естественная и единственная графическая форма передачи своих мыслей и представлений это рисунок. И очень часто дети, не умея писать, пытаются изложить вам своё сообщение в виде рисунка или нескольких рисунков. Еще в 1929 году Лурия А.И. показал, как осуществляется переход ребёнка от рисунка к письму. И выделил два основных этапа:

1 этап – это условно-подражательные записи, каракули, внешне напоминающие письмо. Когда ребёнок начинает понимать, что рисунок не то же самое что письмо, он начинает подражать этому письму и оставляет каракули, которые внешне напоминают письмо;

2 этап – это запись образа, пиктограмма, которая позднее преобразуется в письменную запись. Дети начинают постепенно переходить от рисования к копированию букв.

По выражению Л.С. Выгодского: «Ребёнок должен сделать открытие, что рисовать можно не только вещи, но и речь». Письменность для ребёнка особая знаковая система, которую он должен освоить.

Психология овладения письмом. Письмо как семиотическая система.

А.А. Леонтьев считал, что существует две системы языка – это письменная речь и устная речь, существует две языковых нормы и два языковых стандарта для письменной и устной речи, поэтому можно говорить о двух отдельных системах.

Отличие устного языка от письменного.

1 отличие – все буквы в письменном языке однозначны, например, «г»- это «г», «м»- это «м», а «п» - это «п». Тогда как в устной речи, в зависимости от того, как они располагаются, могут читаться совершенно по-разному. Например, «рок», «гара», «каво» и так далее. Написание букв в письменной речи относится к строгим графо-морфологическим правилам. Они пишутся только так и никак иначе. Если изменить написание хотя бы одной буквы, то слово будет неузнаваемо.

2 отличие – письменный язык имеет свою систему дифференциации отдельных единиц , букв. На основе которой создаётся противопоставление. Например, «а» и «о», которые могут звучать одинаково в разных словах, пишутся как очень различные. «Б»-«П», «З»-«С» пишутся различно, но могут звучать одинаково. Очень похожи по написанию «Л»-«М», но это разные фонемы. Они не смотря на их графическое сходство передают очень разные звуки. Чем лучше маркированы различия дифференциации в написании букв, тем легче чтение письменной речи.

3 отличие – просодика. Просодика-это ритмическая структура слова, фразы, речи. Это невербальная составляющая нашей речи, то, что стоит за вербальным выражением. Это интонация, ритм, общее изменение интонации по ходу выражения. Просодика слов, просодика фраз в письме никак не маркированы. Нет этой невербальной составляющей. Функционально это очень обедняет письменную речь и заставляет людей искать способы передачи в письменной речи разными путями этого эмоционального, ритмического компонента, индивидуально характеризующего каждого человека и его отношения к событию.

4 отличие – письменный язык представлен тремя системами знаков : прописные, строчные и печатные. И все их надо знать и узнавать.

5 отличие – письмо имеет жесткие правила орфографии, в отличие от устного языка. В устной речи возможны орто-эпические варианты. Это произношения в зависимости от контекста, традиций или личностных предпочтений. Но в письменной речи эти слова должны быть написаны однозначно, иначе они не будут опознаны. В письменной речи строго должны соблюдаться правила орфографии, иначе мы не опознаем то сообщение, ради которого всё это писалось.

Исходя из данных различий, становится понятно, что письменная и устная речь – это две отдельные системы, которые можно изучать по отдельности. Освоение устной и письменной речи сходно с билингвизмом, когда мы изучаем два языка.

Перекодировка письма. Перекодировка письма из устного сообщения в письменное.

Перекодировка означает, что существует набор правил перехода от одной системы к другой системе. От звукового языка к письменному.

Существует набор правил, который именуется правописанием. Эти правила и являются перекодировкой устной системы в письменную систему символов и знаков, т.е. переходом из одной системы в другую систему. В русской алфавитической системе письменности он включает символизацию обозначения звуков буквами и процедуру моделирования фонематической структуры слова с помощью графических знаков.

Система правил перекодировки очень сильно зависит от вида языка, от вида письменности: пиктографическое, идеографическое, силлабическое или алфавитическое письмо.

Пиктографическое письмо самое простое для процесса перекодировки. Что видим, то и рисуем.

Идеографическое письмо - это отображение некоторым условным значком фактически одного понятия. Наше высказывание состоит из ряда положенных понятий, которые находятся в определённом соответствии. Иероглиф отображает целое понятие.

Более трудное – **силлабическое** письмо. Примером силлабического письма являются иероглифические записи. Силлабическое письмо - это кана, где знак символизирует слог и канзи, где иероглифические записи символизируют целые понятия.

И, наконец, **алфавитическое** письмо, где знак символизирует фонему, звук. Правила правописания зависят от системы письменности и представлены в этой системе правописания принципами, на которых она основана.

Любая система, любого языка основана на трёх принципах:

- 1. фонематический принцип,**
- 2. традиционный принцип,**

3. морфологический принцип.

Фонематический принцип обозначает, что запись звучащего слова происходит по правилу соответствия звука и буквы и чем проще организован язык, тем проще это правило. Бывают языки, в которых очень часто встречается прямое соответствие, как слышишь, так и пишешь. Фонематический принцип и означает - как слышишь, так и пишешь. Наиболее простые языки итальянский и испанский. Там очень мало исключений из правил, Этот принцип в них выражен очень явно. Самые трудные языки-это французский, немецкий, английский. Трудность заключается в том, что в этих языках читается три буквы, а пишется десять. Это означает, что в трудном языке очень серьезно представлен принцип традиционный (исторический), который создаёт исключение из всех правил, как фонематического, так и морфологического.

Морфологический принцип - строгое соблюдение постоянства единиц слова, т.е. морфема, приставка, окончание. Всё должно быть стабильно, одинаково, оно не может меняться: приставка, корень суффикс, окончание.

Традиционный принцип означает, что исторические формы языка сохраняются независимо от изменения в языке, который изменяется на уровне нескольких поколений обязательно. Меняются не только сами слова, которые употребляются, но и частотность употребления некоторых слов и их написание.

Письмо как форма коммуникаций.

В рукописи отсутствует форма передачи эмоциональной окраски речи, просодическая составляющая этой речи, которые имеют огромное значение для понимания сообщения. Письменная речь и устная речь-это средство коммуникации, которая служит для того, чтобы один человек передал своё понимание другому человеку. Устная речь прибегает к очень многим средствам, которые позволяют достичь понимания, за счёт присоединения к вербальному сообщению просодики, эмоций, прокседики (телодвижения, мимика). Устной

речи также присуще членение речевого потока на синтагмы. Синтагмы и делают речь таким интересным и своеобразным звуковым рисунком, который у каждого человека очень индивидуален. Это позволяет в том числе, выделять значимые моменты в устной речи и относить её к тому или другому индивиду.

Дети, овладевая письменной речью, начинают овладевать навыками и стилем построения письменного высказывания, которое организовано совершенно по другим законам и ребёнок здесь находится без всяких невербальных средств коммуникаций.

Ушинский в 1945г. выпустил работу, которая направлена на изменение методики, т.е. способов обучения письму младших школьников и говорил, что нужно начинать как раз с навыков изложения сообщений, когда ребёнок может самостоятельно продюцировать какой-то рассказ, пересказывать его другому не опираясь на контекст. Ушинский предлагал перейти от рассказа по картинке к пересказу рассказа, который читает учитель, описывая некоторую ситуацию. Далее пересказ другому, анализ меры его понимания, потом запись отдельных слов, а не целых рассказов, а потом уже развёрнутых ответов учителю. И только в самом конце, когда ребёнок уже овладеет способностью письменно, по законам письменной речи излагать свою мысль, переходить к написанию диктантов, которые направлены на овладение орфографией. Только на 3-4 годах обучения он предлагал перейти к диктантам.

Письмо как навык.

Письмо как навык, хотя и связано с письменной речью, но имеет свои особенности, свою психологическую базу, которая состоит из когнитивных и психомоторных составляющих. Письмо как навык включает три основных операции:

- символическое обозначение звуков речи, т.е. фонем;
- моделирование звукового состава слова с помощью графических символов, то есть перевод фонем в буквы;

– графо-моторная операция, т.е. правильное написание букв, которое позволяет их опознать.

Навык символизации связан вообще с развитием символических функций у ребёнка. Это важнейшая операция в овладении навыком письма. Она напрямую связана с процессами письма, которыми овладел ребёнок. Более того, ребёнок к 4-5 годам должен верно распознавать все фонемы родного языка, включая трудноразличимые. В норме это сличение произносимых образцов взрослым и собственных произносимых фонем, слуховой анализ собственной воспроизводимой речи и овладение артикуляцией, которая состоит из определенных кинематических движений. И если в окружении ребёнка много людей, которые говорят не правильно фонемы, то у ребёнка есть очень большой шанс тоже произносить их не правильно. Когда сам уже ребёнок произносит фонемы не правильно, у него закрепляется неправильный слуховой образ фонемы, что в дальнейшем приведёт к неправильной его идентификации с определенным графическим знаком, который надо будет записать. Это может привести к таким ошибкам как: коса-коза, бочка-почка и т.д. По этому, совсем не маловажной задачей для родителей обратить внимание на речь собственного ребёнка и если надо, то ходить к логопеду и заниматься.

Определение временной последовательности звуков, а затем перевод её в пространственное значение значков букв. Это очень серьёзная операция. Для неё нужно в кратковременной памяти удерживать вот эти все буквы, а потом развернуть из памяти рабочей, оперативной временную последовательность в пространственную последовательность букв. Это операция перекодировки. Нарушения происходят именно в этой операции. Эта трансформация перекодировки звука одних знаков в другие знаки, она требует определенного когнитивного развития ребёнка. Если у ребёнка есть дефицит кратковременной памяти, внимания, концентрации внимания, операции сериации, то ребёнку это будет сложно сделать.

Графомоторные навыки.

Затруднения в изображении букв могут настолько завладеть всем вниманием и силами ребёнка, что ему уже будет не до перекодирования звуков в буквы. Он все силы направит на то, чтобы написать хотя-бы одну букву. Это связано с возможными нарушениями зрительно-моторной координации, которая очень рано, фактически с рождения формируется, но может быть нарушена по разным причинам. У ребёнка может быть очень плохая тонкая моторика, её иногда называют мелкой моторикой, которая необходима для письма. Все эти навыки должны быть сформированы к моменту обучения, чтобы ребёнок не попал в ситуацию, когда его достаточно сложная когнитивная операция по перекодировке ещё столкнётся с трудностью водить карандашом. Это происходит по тому, что ребёнок мало занимался упражнениями по развитию мелкой моторики (лепка, вырезание, вышивание бисером и т.д.).

Особенность навыка письма.

Особенность навыка письма, состоит в том, что все перечисленные операции должны быть интегрированы в единый процесс, в единый навык. Если только, какая-то одна из операций нарушена, например, если у ребёнка трудности в тонких моторных движениях, значит интеграция фонематического анализа, перевода фонем в буквы, кодирование этого анализа в буквы в письменном виде, будет просто нарушена за счёт третьей операции, т.е. в написании этой самой буквы, которая обозначает эту фонему. Тогда процесс письма будет невозможным в полном объеме, потому что некоторые операции не позволяют его реализовать. Поэтому очень важно, чтобы все операции синтезировались в единый процесс. Ключевая функция в письме – это перекодировка. Многие психические процессы должны быть активизированы одновременно и эта одновременность ещё предполагает последовательное выполнение определённых действий. Например, нужно произвести фонематический анализ слова, мы должны его разбить на буквы, запомнить временной порядок этих фонем, при помощи письма воспроизвести в последовательность букв, которые являются перекодировкой этих фонем. В

этом процессе участвует постоянно рабочая память, постоянно включено внимание, постоянно присутствует процесс абстрактного мышления, иначе мы символические обозначения просто не вставим, и дальше всё это перевести в определенные значки, а это тоже символическое обозначение тех фонем, которые записываем. Многие процессы здесь участвуют, и они фактически нужны при всём процессе перекодировки, последовательность одну перевести в последовательность другую. Такая психическая активизация разных процессов, которая обеспечивает перекодировку получила название сукцессивных процессов, в отличие от симультанных. Симультанные это одновременные протекания психических процессов, а сукцессивные - последовательные.

В тесте Векслера есть субтест, который точно соответствует адресному анализу этих сукцессивных процессов, это повторение цифр. Ещё один такой же тест- это «кодировка».

Во многих европейских странах и в США принята другая система, которая включает 3 стадии научения:

1 стадия - логографическое чтение. Ребёнок запоминает короткие слова как единый рисунок, который связан с определенным изображением предмета или реальным предметом.

2 стадия - алфавитическая. Ребёнок учится разбивать слово на буквы, т.е. начинают декодировать увиденное с уже известным словом и его предметным соответствием в буквы.

3 стадия – орфографическая. Это переход от побуквенной стратегии уже к чтению слогов, а чтение слогов в слогослияние. Слогослияние – это очень важный ключевой процесс. Пока нет слогослияния нет никакого чтения. Это операция гностическая, т.е. познавательная, а потом уже артикуляционная, потому что для того, чтобы прочитать букву в сочетании с другой буквой надо с опережением опознать следующую букву, в уме воспроизвести эти две фонемы, т.к. в зависимости от того какая буква стоит после первой, фонема может несколько измениться. Это опережающее прогнозирование звучания

следующей буквы совершенно необходимо для озвучивания буквы номер один. Это сложный гностический процесс, который всё время требует упреждения, предвосхищения. В дальнейшем, когда мы читаем уже словами или целыми фразами, потому что у нас есть уже шаблонное сочетание слов и мы единицы всё более укрупняем, поэтому процесс чтения всегда связан с опережением, предвосхищением всё более крупными единицами. Эта операция декодировки в чтении написанного в произносимое, тоже сложная гностическая операция, так же как и при письме, требующая участия тех же самых сукцессивных процессов при одновременном участии очень многих когнитивных процессов.

1.2. Дисграфия и подходы к её изучению

Письменная и устная речь- это две формы речевой функции. Устная речь- это звуковое оформление языка. Письменная речь- это графическое оформление языка. «Письменная речь не есть простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма» Л.С. Выгодский.

Частичные нарушения письма называют дисграфией, полная неспособность письма - аграфия.

Дисграфия - это частичное специфическое расстройство письменной речи, проявляющееся в многочисленных типичных ошибках стойкого характера и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения навыками письма. МКБ 10- Дисграфия (f 81.1) – специфическое расстройство спеллингования.

Письмо – это сложный навык и вид графомоторной деятельности. Это взаимная связь и взаимная обусловленность анализаторов. Процесс письма - это согласованная работа анализаторов:

1. **речедвигательный анализатор** – помогает осуществлять проговаривание;
2. **речезрительный анализатор** – участвует в подборе нужных букв;

3. **речеслуховой анализатор** – помогает произвести отбор нужного звука;
4. **общедвигательный анализатор** – помогает осуществлять движение мелких мышц кисти руки.

По А.Н. Леонтьеву (1983г.), письмо включает в себя три основные операции:

1. символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;
2. моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
3. графо-моторные операции.

Каждая из операций является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Специфические операции, которые входят в процесс письма:

1. Анализ звукового состава слова, подлежащего записи;
2. Определение последовательности звуков;
3. Уточнение звуков;
4. Перевод фонем в графемы;
5. «Перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений.

Симптоматика дисграфии.

Главным критерием диагностики дисграфии принято считать:

- наличие на письме так называемых «специфических» ошибок,
- пропуски букв, слогов, слов и их перестановки,
- подмены и смешение букв, близких по акустико-артикуляторным характеристикам соответствующих звуков,
- смешения букв, сходных по начертанию,
- слияние нескольких слов в одно;
- нарушение грамматического согласования и управления слов в предложении, иначе говоря искажения, замены, смешения букв (оптико-артикуляторно-акустический признак), искажение буквенно-слоговой

структуры слов (пропуски, перестановки, добавления, разрывы), нарушение структуры предложений (пропуски, разрывы, перестановки слов);

- аграмматизмы на письме.

Основными проявлениями дисграфии являются ошибки, которые не связаны с применением орфографических правил, носят стойкий характер и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения. В своих исследованиях дисграфии Е.А. Яструбинская указывает на то, что в основе возникновения стойких "нелепых", часто повторяющихся ошибок лежат не личностные особенности ребенка, а серьезные объективные причины.

Причины стойких нарушений письма и чтения:

1) Социально-экономического характера:

- слабая готовность ребенка к школе;
- нерегулярность школьного обучения;
- недостаточное внимание к развитию ребенка в семье;
- двуязычие в семье;
- неправильная речь окружающих, аграмматизмы;
- ослабленное семантическое здоровье;
- неблагоприятная семейная обстановка.

2) Психофизического характера:

- нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;
- несформированность слухового внимания и памяти.

Трудности во время переключения с одного вида деятельности на другой, дети с трудом удерживают в памяти ряд из 5-6 слов, трудности в воспроизведении предложения из 4-5 слов, практически недоступным является письмо по памяти. Ученики плохо воспринимают речь учителя, обращенную ко всему классу, сложную инструкцию;

- несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти.

Дети допускают большое количество ошибок при списывании, затрудняются при нахождении ошибок во время проверки своей письменной работы, не умеют пользоваться таблицами, плакатами, образцами, данными на доске или в учебнике. Большой вред на развитие зрительного анализатора оказывают компьютерные игры. Для чтения и письма губительно развитие бокового зрения, быстро устают глаза. Ребенок теряет слово, слог, строчку;

- недостаточность моторного развития;
- несформированность пространственного восприятия.

Плохая ориентировка на собственном теле, в помещении, на листе бумаги. Ошибки на письме, смешение элементов некоторых букв (б-д, т-н, и-у: потянул ветерок - попинул веперок);

- несформированность фонематического восприятия.

Дети затрудняются в овладении слоговым и звукобуквенным анализом (пропуски букв: город - грод, недописывание букв и слогов, наращивание слов лишними буквами и слогами: глубокая - голобокая, перестановки букв или слогов внутри слова: иногда - игонда, глубокое искажение слова, слитное написание слов: он влез на дерево - онлез надер, произвольное деление слов: вскочил на ветку - веко чилна ветку);

- несформированность фонематического слуха.

Трудности в различении звуков родного языка, на письме и при чтении это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости (бабушка - папушка), по акустико-артикуляторному сходству (сушка - суса), допускают ошибки при подборе проверочных слов (столб - столпик);

- несформированность слухового восприятия.

Дети не могут использовать заученное правило на письме;

- при отставании в развитии лексико-грамматической стороны речи.

Трудности в структурном построении предложения (Коля выпил из кувшин молока), не формируется умение пользоваться грамматическими связями слов в предложении (согласованием и управлением). Лексический запас очень беден и ограничен обиходно бытовыми рамками (стулья - стулы).

Неумение правильно образовывать новые слова (ведерко - маленькое ведро). Трудности при образовании прилагательных от существительных даже при опоре на образец (мясной - мясной, кожаный - кожаный). Ни одна из причин не является решающей, но каждая имеет значение в совокупности. Для компенсации выявленных нарушений нужны благоприятные внутренние и внешние условия, отмечает Е.А. Яструбинская .

Внутренние условия:

1. Высокое общее умственное развитие ребенка.
2. Высокий или нормальный уровень развития психофизических функций.
3. Хорошее состояние здоровья и высокая общая работоспособность.
4. Сбалансированность нервных процессов.
5. Нормальное развитие эмоционально-мотивационной сферы.

Внешние условия:

1. Хорошие социально-экономические условия.
2. Нормальный эмоциональный климат в семье.
3. Высокий уровень преподавания в школе.
4. Доброжелательное отношение учителя и сверстников.
5. Ранняя диагностика и выявление школьных трудностей.
6. Своевременная коррекционная работа .

Таким образом, к дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины. Но суть дисграфии всегда одна - стойкие частые нарушения процессов письма.

Впервые на нарушения чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г.. Затем появилось много работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письменной речи.

В литературе конца XIX и начала XX в. было распространено мнение, что нарушения чтения и письма представляют собой одно из проявлений общего

слабоумия и наблюдается только у умственно отсталых детей (Ф. Бахман, Г.Вольф, Б. Энглер).

Однако ещё в конце XIX века, В.Морган описал случай нарушения чтения и письма у четырнадцатилетнего мальчика с нормальным интеллектом. Морган определил это расстройство как «неспособность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать». Вслед за Морганом и многие другие авторы (А. Куссмауль, О. Беркан) стали рассматривать нарушение чтения и письма как самостоятельную патологию речевой деятельности, не связанную с умственной отсталостью, с общей диффузной недостаточностью интеллекта. Английские врачи окулисты Керр и Морган впервые опубликовали работы, специально посвящённые нарушениям чтения и письма у детей.

В 1900 и 1907 гг. Д. Гиншельвуд описал ещё несколько случаев нарушений чтения и письма у детей с нормальным интеллектом, подтвердив, что подобные нарушения не всегда сопровождают умственную отсталость. Д.Гиншельвуд впервые назвал затруднения в овладении чтением и письмом «алексия» и «аграфия», обозначив ими как тяжёлые, так и лёгкие степени расстройства чтения и письма.

Таким образом, в конце XIX и начале XX вв. существовали две противоположные точки зрения. Одни авторы рассматривали нарушение чтения и письма как один из компонентов умственной отсталости, а другие - подчёркивали, что патология чтения и письма представляет собой изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью.

Среди авторов, отстаивающих самостоятельный характер нарушений чтения и письма, существовали различные варианты природы подобных расстройств. Наибольшее распространение в литературе и особенно в практической диагностике получила точка зрения, утверждающая, что в основе патологии чтения и письма лежит неполноценность зрительного восприятия и памяти. Согласно этому варианту, механизмом нарушения чтения и письма является дефектность зрительных образов, слов и отдельных букв. В связи с этим, нарушения чтения и письма стали называть «врождённая словесная

слепота». Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Раншбург. Ванбург подробно описал одарённого мальчика, который страдал «словесной слепотой». П. Раншбург в результате длительных тахистоскопических исследований пришёл к выводу о том, что в основе патологии чтения и письма лежит ограниченное поле зрительного восприятия. П. Раншбург впервые стал различать более лёгкие степени нарушений чтения и письма и тяжёлые расстройства, при которых симптоматика является более выраженной. Лёгкие степени нарушения чтения и письма он обозначил терминами «легастения» и «графастения», в отличие от тяжелых случаев нарушений чтения и письма, которые назывались «алексией» и «аграфией».

Постепенно понимание природы нарушения чтения и письма менялось. Это расстройство уже не определялось как однородное оптическое нарушение. Одновременно происходит дифференциация понятий «алексия» и «дислексия», «аграфия» и «дисграфия». Выделяются различные формы дислексии и дисграфии, появляются классификации нарушений чтения и письма.

Большое значение в развитии учения о нарушениях письменной речи имела точка зрения невропатолога Н.К. Монакова. Он впервые связал дисграфию с нарушениями устной речи, с общим характером речевого расстройства или афазией.

Е. Иллинг выделяет ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения и письма:

- овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
- соотнесение звука с буквой;
- синтез букв в слово;
- способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
- определение ударения, мелодии слова, гласных слова;
- понимание прочитанного.

Е. Иллинг считал главным в картине алексии и аграфии трудность ассоциации и диссоциации, невозможность схватить целостность слова и фразы.

О. Ортон (1937) посвятил специальное исследование расстройствам чтения, письма и речи у детей. Он отмечал большую распространённость нарушений чтения и письма у детей. Ортон указывал, что затруднения у детей при обучении грамоте отличаются от нарушения письма и чтения у взрослых при повреждениях головного мозга. Он подчеркивал, что основное затруднение у детей с нарушениями чтения и письма заключается в неспособности составлять из букв слова. Ортон вслед за Е. Джексоном называл эти затруднения «алексией» и «аграфией» развития или «эволюционной дислексией и дисграфией». Термин «алексия и аграфия развития» или «эволюционная дислексия и дисграфия», больше соответствовал описываемым в литературе случаям нарушений чтения и письма у детей с задержкой развития некоторых психических функций. О.Ортон сделал вывод, что алексия и аграфия у детей вызываются не только моторными затруднениями, но и нарушениями сенсорного характера. Он отмечал, что эти нарушения чаще всего встречаются у детей с моторными недостатками, у левшей, у тех, у которых поздно осуществляется латерализация, выделение ведущей руки, а также у детей с нарушениями слуха и зрения.

Из ранних работ отечественных авторов большую значимость имеют работы невропатологов Р.А. Ткачёва и С.С. Мнухина. Анализируя наблюдения над детьми с нарушениями чтения, Р.А. Ткачёв сделал вывод, что в основе алексии лежат мнестические нарушения, т.е. нарушения памяти. Ребёнок с алексией плохо запоминает буквы, слоги, не может соотнести их с определёнными звуками.

По Р.А. Ткачёву, алексии объясняются слабостью ассоциативных связей между зрительными образами букв и слуховыми образами соответствующих звуков. Автор отмечает, что интеллект у детей является сохранным. Это нарушение, как считает Ткачёв, вызывается влиянием наследственных факторов.

С.С. Мнухин в работе «О врождённой алексии и аграфии» говорил о том, что нарушения чтения и письма встречаются как у интеллектуально

полноценных, так и у умственно отсталых детей. При различных степенях умственной отсталости алексия и аграфия встречаются заметно чаще, чем у нормальных детей. Автор делает вывод о том, что нарушения чтения и письма сопровождаются рядом других расстройств. Все наблюдаемые дети не могли перечислять месяцы, дни недели, алфавит по порядку. Хотя все эти элементы они знали и в беспорядочном виде воспроизводили этот ряд полностью, но не всегда в том порядке, в каком это было предложено. Ошибки наблюдались и после многократного воспроизведения этих рядов. Многие дети не смогли справиться со штриховкой в определённом ритме. Заучивание стихотворения оказалось гораздо более трудным процессом, чем для нормальных детей. Воспроизведение рассказа, не требовавшего точной передачи по порядку, проходило без затруднений.

Общей психопатологической основой этих расстройств, по мнению С.С. Мнухина, является нарушение структурообразования. Алексия и аграфия представляют собой более сложные проявления нарушений, а более элементарными расстройствами «рядоговорения» являются расстройства механического воспроизведения рядов (порядковый счёт, называние по порядку дней недели, месяцев и т.д.), [52].

С.С. Мнухин считал, что в подавляющем большинстве случаев при алексии и аграфии наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности (алкоголизм, психопатии, эпилепсия у родителей, родовые травмы).

В 30-х годах XX столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В этот период подчёркивается определённая зависимость между этими нарушениями с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха – с другой (Ф.А. Рау, Р.М. Боскис, М.Е. Хватцев, Р.Е.Левина.)

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по разному. Р.И. Лалаева даёт следующее определение: дисграфия- это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в

стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников-трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

А.Л. Сиротюк определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга.

Существенной для диагностики и организации психолого-педагогической коррекции дисграфии представляется её дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С.Ф. Иваненко. Автор выделила следующие четыре группы нарушений письма и чтения с учётом возраста детей, этапа обучения грамоте, степени выраженности нарушений и специфики их проявлений.

Трудности в овладении письмом:

- нечёткое 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 чётко усвоенными печатными знаками;
- - письмо под диктовку отдельных букв.

Диагностируется в первом полугодии первого года обучения.

Нарушения 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 в письме:

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

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

Дисграфия. Показатели:

- стойкие ошибки одного или разных видов.

Диагностируется во втором полугодии второго года обучения.

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.

Итак, симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила (1,3, 5, 10, 11, 22).

Различные подходы в изучении дисграфии и классификация её видов.

- С позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов (С.С. Ляпидевский, О.А. Токарева, 1971г.; Насонова, Адилова).

Степень недостаточности межанализаторных связей коррелирует со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акус

О. А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

- При **акустической дисграфии** отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.
- **Оптическая дисграфия** обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения рукописных букв.

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.

- **Моторная дисграфия.** Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

С позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма разработана классификация дисграфии М. Е. Хватцева, (1951г., 1959 г.).

Характеризуя тот или иной вид дисграфии, учёный рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и соответствующие им расстройства речевой функции и языковых операций процесса письма.

М.Е. Хватцев и Р.Е. Левина (1940г.) были одними из первых исследователей, кто связал дисграфию, прежде всего, с недостаточностью звукового развития детей.

Выделенные М. Е. Хватцевым виды дисграфии не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма.

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.

При этом виде списывание сохранно. Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.

В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»).

По мнению М. Е. Хватцева, она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме. М. Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом).

Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.

3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма.

М. Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

4. Оптическая дисграфия.

Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв.

При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками.

При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п — к, п. — и, с — о, и — ш, л — м.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий:

- **артикуляторно-акустическая**, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза,
- **аграмматическая и оптическая** дисграфии [44, с. 466].

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии — это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч — т, ч — щ, ц — т, ц — с).

Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены

гласных даже в ударном положении, например, о — у (тума — «точа»), е — и (лес — «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л — к, б — в, п — к). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

С позиции клинико-психологического подхода (медико-психологического) дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений (С.С. Мухин, 1934; Ю.Г. Демьянов, 1970; И.Ф. Марковская, 1982, А.Н. Корнев).

Причины и симптоматика дисграфии связываются прежде всего с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции. В связи с этим многие авторы указывают на то, что нарушения письменной речи наиболее часто обнаруживаются в синдроме минимальной мозговой дисфункции, при задержке или других нарушениях психического развития.

А.Н. Корнев рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма.

Клинические и нейропсихологические исследования позволили ученому выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются

у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности.

А.В. Корнев выделяет:

- **дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую)**, связанные с нарушением языковых операций;
- **дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза**,
- **диспрактическую дисграфию**, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков.
- **паралалический вариант дисграфии** (отражение дефектов произношения в письме) проявляется в виде смешений букв, нарушений воспроизведения в письме звукослоговой структуры слов.

Клиническая симптоматика этого вида дисграфии в большинстве случаев представлена синдромом осложненного психического инфантилизма. На фоне эмоциональной лабильности у детей обнаруживаются проявления церебрастении, повышенная отвлекаемость, слабость произвольной концентрации внимания и волевых процессов. Интеллектуальная сфера детей характеризуется выраженной неравномерностью. Вербально-логические способности существенно ниже невербальных. Из предпосылок интеллекта у детей страдают сукцессивные функции, тонкая пальцевая моторика.

- **Фонематическая дисграфия** сопровождается стойкими ошибками в виде смешения букв, соответствующих оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуля-торным признакам. В письме детей возможны и пропуски букв. Устная речь не нарушена. В основе этого вида дисграфии, по данным А.Н. Корнева, лежат несовершенство фонематических представлений, слабая сформированность фонематического анализа, что отрицательно сказывается на избирательности фонемно-графемного выбора.

Клиническая симптоматика проявляется в низкой умственной работоспособности, трудности концентрации и распределения внимания. Интеллектуальное развитие детей колеблется в пределах от нижней границы

нормы до пограничной умственной отсталости. Вербально-логические способности страдают в значительно большей степени, чем невербальные. Из предпосылок интеллекта наиболее несовершенны сукцессивные функции, обеспечивающие различение, запоминание и воспроизведение временных последовательностей стимулов, действий или символов.

- **Дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза**, А.Н. Корнев относит к метаязыковым

У детей с этим видом дисграфии страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы. Этот вид дисграфии, по наблюдениям автора, является наиболее распространенным.

В письме детей встречаются многочисленные пропуски и перестановки букв и слогов, нарушено деление текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения на слова. Возможны слитные написания слов, отдельное написание частей слова.

В основе данного варианта дисграфии лежит несформированность навыка анализа и синтеза, являющегося одной из форм интеллектуальной деятельности. Освоение этого навыка зависит как от уровня языковой зрелости, так и от состояния предпосылок интеллекта и интеллектуальных способностей. Клиническое исследование обнаруживает у детей с данным вариантом дисграфии незрелость интеллектуальных способностей, достигающую иногда степени пограничной умственной отсталости. Неполюценность предпосылок интеллекта проявляется в нарушении произвольной концентрации и переключения внимания, нарушении динамического праксиса.

- **Диспраклическая дисграфия** проявляется как неспособность овладения графическим образом букв, В письме детей присутствуют ошибки в виде замен букв, сходные по начертанию или имеющие одинаковые элементы, наблюдается недописывание элементов букв.

У детей с этим видом нарушения письма медленно вырабатывается стабильная двигательная формула буквы, их характеризуют неровный почерк, медленный темп письма. В клинической характеристике детей отмечается нарушение пальцевого праксиса, затруднения динамической организации движений (инертность в переключении). Невербальные интеллектуальные способности детей в целом ниже вербальных. В настоящее время в рамках нейропсихологии также делаются попытки представить классификацию различных видов нарушения письма.

Т.В. Ахутина (2001) с позиции **нейропсихологического подхода** выделила варианты трудностей письма, которые часто встречаются у детей, но механизмы, которые редко обсуждаются в логопедической (педагогической) литературе:

- **Регуляторная дисграфия**, обусловленная несформированностью произвольной регуляции действий (функции планирования и контроля);
- **Нарушения письма, обусловлены трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры;**
- **Зрительно - пространственная дисграфия** 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;

- За зрительно-пространственные функции отвечает второй блок мозга-блок приёма, переработки и сохранения информации;
- «левополушарные» затруднения при письме могут проявляться в заменах букв, соответствующих близким по звучанию и произношению звукам, в нарушениях программирования и контроля.

Именно этот вариант дисграфии обусловлен дисфункцией второго и третьего блоков мозга.

В частности, автор выделила трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции

действий (функций планирования и контроля). Так, 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 (Т.В. Ахутина). 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 и т.п.

Второй вариант нарушений письма, который выделяет Т.В. Ахутина, 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 (Т.В. Ахутина, 2001).

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, отдельное написание букв в слове;
- задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например КН), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;
- устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, э, с; замены букв У-Ч, дб, д- в;
- невозможность формирования навыка идеограммного письма («Клоссная работа», «кено» вместо «кино»);
- пропуски и замены гласных, в том числе ударных;
- нарушения порядка букв в слове;
- тенденция к «фонетическому» письму («радно» -«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) (Т.В. Ахутина, 2001).

Выделенные особенности Т.В. Ахутина соотносит с одним механизмом - трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации. В отличие от «правополушарных», «левополушарные»

затруднения при письме могут проявляться в заменах букв, соответствующих близким по звучанию и произношению звукам.

В нарушениях программирования и контроля. Т.В. Ахутина подчеркивает, что охарактеризованные трудности при письме могут быть разной степени выраженности, и совсем необязательно они достигают того уровня тяжести, который предполагается при дисграфии. Автор отмечает, что одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, разные механизмы.

Так, слитное написание слов может быть связано как с недостаточностью анализа языкового материала (из-за трудностей программирования и контроля), так и с трудностями формирования целостного образа написанного слова.

Для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма. Более того, надежный вывод о механизме дисграфии может быть сделан при сопоставлении особенностей письма с состоянием других высших психических функций (Т.В. Ахутина, 2001).

А.Л. Сиротюк (2003), опираясь на исследования нейропсихологов в отношении сложной мозговой организации письма, выделяет три ведущих вида его нарушения:

- Речевые дисграфии (моторная и сенсорная), идущие в синдроме различных форм нарушений;
- Неречевые дисграфии (гностические)- идут в синдроме нарушения восприятия: зрительного, пространственного, оптико-пространственного.
- Дисграфии как нарушения (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированность мотивов.

Психофизиологическое, клинико-психологическое и нейропсихологическое рассмотрение дисграфии с позиции её природы (нарушения мозговых механизмов, нарушения формирования и развития

высших психических функций) имеет большое значение для выяснения причин возникновения этого дефекта, его психопатологических механизмов.

Клинические и нейропсихологические исследования позволяют расширить представления и о симптоматике дисграфии, не ограничивая её только ошибками при письме, но характеризуя также особенности психической организации ребёнка, страдающего расстройством письма.

Однако до недавнего времени нейропсихология не уделяла особого внимания детской дисграфии - данная проблема лишь косвенно затрагивалась в трудах исследователей. Поэтому нейропсихологические механизмы трудностей усвоения и нарушения процесса письма у детей ещё недостаточно полно раскрыты.

Более актуальным сейчас является классификация дисграфии, разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена. Она содержит следующие типы:

- **артикуляторно-акустическая дисграфия;**
- **дисграфия на основе нарушений фонематического распознавания (акустическая дисграфия);**
- дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза;
- **аграмматическая дисграфия;**
- **оптическая дисграфия.**

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с классификацией М. Е. Хватцева – дисграфия на почве расстройств устной речи. Нарушение письма проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Этот тип наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. [39,с.466]

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (акустическая дисграфия). Проявляется в заменах букв, фонетически близким звукам. Следует отметить, что в устной речи звуки произносятся правильно. Часто встречаются замены букв в следующих группах звуков: свистящие – шипящие, звонкие – глухие, аффрикаты (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Еще есть место

быть неправильному обозначению мягкости согласных из-за дифференциации твердых и мягких согласных. Например, «письмо» - «письмо», «любит» - «любит». Часто можно найти ошибки при замене гласных в ударном положении. Например, «лЕс» - «лИс».

В более яркой форме эта дисграфия наблюдается при сенсорной алалии и афазии. О механизмах данного вида не существует единого мнения, так как оно обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению ученых (И. А. Зимняя, Е. Ф. Соболевич, Л. А. Чистович) процесс фонемного распознавания носит многоуровневый характер: воспроизводится слуховой анализ речи при восприятии; акустический образ переводится в артикуляционное решение, которое обеспечивается сохранностью кинестетического восприятия и представлений; кинестетические и слуховые образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения; отбор фонем; на основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сопоставление с образом, а затем принимается последнее решение. [39, с. 467]

Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

Данная классификация является нарушением форм языкового анализа и синтеза. При несформированности языкового анализа и синтеза ошибки проявляется в искажении структуры слов и предложений. Самая сложная форма фонематического анализа. Следовательно, мы увидим ошибки: пропуски согласных при их стечении («школа» - «кола»); пропуски гласных («дома» - «дма»); перестановки букв («окно» - «коно»); добавление букв («тигр» - «тигар»); пропуск, добавления, перестановки слогов («стакан» - «ката»); слитное написание предлогов, слов («идет дождь» - «идедошь»); отдельное написание морфемных частей слова («наступила» - «на ступила»).

Данный вид дисграфии широко представлен в работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Д. И. Орловой, Г. В. Чиркиной. [39, с.470]

Более аргументированной считается классификация разработанная Р. Е. Лалаевой. Данная классификация учитывает, какой из анализаторов участвует

первично: речедвигательный, речеслуховой или зрительный. Выделяются следующие виды дисграфий:

1. **Артикуляционно-акустическая** (артикуляторно-фонематическая) дисграфия. Нарушен процесс проговаривания. Обучающийся пишет так, как произносит. Данный вид дисграфии может наблюдаться при дизартрии, ринопалии, артикуляционно-фонематической функциональной дислалии, моторной алалии.
2. **Акустико-фонематическая** дисграфия обусловлена нарушениями фонематического слуха и фонематических процессов. Проявляется в виде смешения букв обозначающие следующие звуки: звонкие – глухие, свистящие – шипящие и т.д. Данный вид дисграфии может наблюдаться при акустико-фонематической функциональной дислалии, сенсорной алалии и афазии, у умственно отсталых, у обучающихся с задержкой психического развития и нарушения слуха.
3. **Оптико-пространственная** дисграфия. При данном виде дисграфии будут ошибки на письме связанные с нарушением зрительного восприятия, зрительной памяти, пространственного гнозиса. По структуре речевого дефекта данный вид дисграфии может быть при фонематическом недоразвитии речи, фонетико-фонематическом недоразвитии речи, общем недоразвитии речи. Таким образом, мы видим, что дисграфия – это специфическое нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки.

С точки зрения логопедического подхода, дисграфия понимается прежде всего, как специфическое нарушение языковых способностей, требующее специальных педагогических методов коррекции.

Логопедическая теория связывает причины дисграфии у детей с недостаточностью высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства- с неполноценностью тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических.

Психолингвистические аспекты механизмов дисграфии усматриваются в расстройстве операций порождения письменного речевого высказывания (по А.А. Леонтьеву):

- внутреннего программирования связанного текста;
- внутреннего программирования отдельного предложения;
- грамматического структурирования;
- операции выбора фонем;
- фонематического анализа слов

Опираясь на логопедическую теорию, выделяются следующие виды дисграфии:

- **Артикуляторно-акустическая дисграфия** может встречаться у детей имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Ребёнок пишет так, как произносит (в основе лежит не правильное отражение на письме), «корова» - «колова». Происходит опора на не правильное проговаривание. Здесь могут отмечаться замены, пропуски букв. Если ребёнок совсем не произносит звук, то он его и не отразит на письме.
- **Акустическая дисграфия** (на основе нарушения фонемного распознавания), связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различия и выбора фонем. Происходит замена букв соответствующим фонетическим звуком. В речи звуки произносятся верно, а на письме отражаются не правильно. Например: свистящие - шипящие, звонкие - глухие, аффрикаты и их компоненты, твёрдые и мягкие. Могут быть даже замены гласных в ударном положении, когда вместо «утка» ребёнок может написать «отка» (сенсорная алалия).
- При **дисграфии на почве нарушения языкового анализа** и синтеза могут быть разные виды сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложений из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез.

В письме дисграфия проявляется в искажениях структуры слова и предложений (пропуски, перестановки, добавления букв, слогов, слов, слияния или разрывы слов). Проявляются проблемы с ограничением границ предложения, ребёнок

может разрывать предложения, ставить точку по середине или не понимать, где же заканчивается главная мысль предложения. Это разрыв слов, словосочетаний, слитное написание слов.

- **Аграмматическая дисграфия** связывается с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Проявляется она в морфологических и синтаксических ошибках. Ошибки в этой дисграфии могут проявляться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов, нарушение согласования слов, искажение предложно – падежных конструкций, пропуски членов предложений.
- **Оптическая дисграфия** связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Узнавания, памяти, написания тех или иных букв. В письме она проявляется в виде замены графически сходных букв, а также зеркальным написанием (в – б, т – ш, и – ш, х – ж, л – м.).

Глава 1.2. Анализ методов и методик устранения дисграфии у младших школьников.

Общие подходы и методы устранения дисграфии у младших школьников

Проблема изучения и коррекции дисграфии и в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. Исходя из механизмов каждого вида дисграфии, авторы, посвятившие свои исследования данной области логопедии - Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев и другие - предлагают различные методики коррекционной работы. Для каждого вида нарушения письма установлен определенный 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. И, конечно, обязательно должен присутствовать психологический уровень развития письма - это мотив и желание писать.

Проблемы коррекции письма остается актуальной ввиду недостаточной эффективности традиционных методик коррекции дисграфии, с увеличением числа учащихся с нарушением письма, а также с усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения.

Специфические расстройства письма влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова), часто являются причиной стойкой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка.

В большинстве методик преодоления дисграфии основное внимание уделяется коррекции имеющихся нарушений устной речи учащихся (Т.П.

Бессонова, Л.В. Венедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирова, О.А. Токарева).

Ряд авторов предлагает психолого-педагогический подход к коррекции дисграфии с учетом психологических особенностей данной категории учащихся (Т.В. Ахутина, Е.А. Жаркова, А.Н. Корнев, А.Ю. Потанина, Е.А. Соболева, А.А. Тараканова), имеются отдельные указания на необходимости развития у детей с дисграфией памяти и внимания).

Логопедическая работа по коррекции нарушений речи у дошкольников с основывается на следующих принципах:

- тесная взаимосвязь развития речи и познавательных процессов;
- взаимосвязь развития речи и моторики;
- постепенность перехода от наглядно-действенного и наглядно-образного к вербально-логическому мышлению (постепенный переход от конкретного к абстрактному, формирование процессов генерализации);
- принцип учета поэтапности формирования речевых умений;
- принцип развития (учета зоны актуального и ближайшего развития, по Л.С. Выготскому);
- онтогенетический принцип;
- комплексный и системный подход;
- положение об опережающем развитии семантики по отношению к развитию формально-языковых средств;
- принцип дифференцированного подхода.
- принцип учета ведущей деятельности неграмотности и другие.

Можно выделить и третий подход - в коррекции дисграфии у школьников. Наиболее полно он охарактеризован в книге И.Н. Садовниковой, в которой автор предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации. Этот 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 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 другие.

Нетрудно заметить, что все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у 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 детской дисграфии как отражения в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

Традиционные направления работы:

- Совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение 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.

В каждом из этих направлений работы выделены этапы работы, предложены виды заданий и упражнений, которые можно использовать в процессе занятий с детьми. Наиболее подробно логопедическая работа по коррекции определенных видов дисграфии отражены в книгах Р.И.Лалаевой и Л.Г.Парамоновой.

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. Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А.В.Ястребовой позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности .

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими так называемую группу риска, т.е. с детьми, имеющими нарушения или недоразвитие устной речи

Основная задача логопеда в работе с такими детьми - с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии и дислексии.

Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап – восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап – восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап – восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, логопед одновременно решает несколько задач. К этим задачам А.В.Ястребова относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дислексии и дисграфии.

Письмо, которое раньше (в XIX в.) рассматривалось упрощенно — как оптико-моторный акт, в современной психологии рассматривается как сложная осознанная форма речевой деятельности. Л. С. Выготский, придавая огромное значение письму в психической деятельности человека, считал, что письмо является границей, разделяющей высшие и низшие формы существования человечества.

Письмо имеет сложную психологическую структуру, включающую три уровня организации процесса – психологический, психофизиологический и лингвистический.

Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

Для своевременного и полноценного формирования письма у детей или для его сохранности при поражениях мозга необходим ряд предпосылок — сформированность (сохранность) устной речи, зрительного и зрительно-пространственного восприятия и образов-представлений, двигательной сферы – тонких движений пальцев и руки, абстракций, абстрактных способов деятельности, личности, мотивов поведения, саморегуляции и контроля собственной деятельности.

Методы восстановления письма должны быть адекватны механизмам нарушения. Восстановительное обучение должно идти не от симптома, а от природы и механизма нарушения письма.

Обучение письму при речевых аграфиях проводится совместно с восстановлением устной речи и чтения, однако, помимо общих задач и методов, восстановление письма имеет и собственные задачи и методы. При гностических формах аграфии работа ведется над преодолением нарушений оптического и оптико-пространственного гнозиса.

Тесная взаимосвязь развития речи, сенсорных функций, моторики и интеллекта определяет необходимость коррекции нарушений речи при дисграфии у детей в сочетании со стимуляцией развития всех ее сторон, сенсорных и психических функций, осуществляя тем самым формирование речи как целой психической деятельности.

При решении проблемы нарушений фонетической стороны речи и их коррекции у детей с дисграфией значимым и продуктивным является комплексный подход, включающий психолого-педагогический, психофизиологический, медицинский, лингвистический аспекты рассмотрения данного речевого расстройства.

Дифференцированный подход в процессе воздействия должен осуществляться с учетом комплекса факторов: симптоматики расстройств фонетической стороны речи, характера конкретных видов дефектов звукопроизношения, уровня несформированности речевых и неречевых функций, зоны ближайшего развития, наличие или отсутствие нарушений фонематической и лексико-грамматической стороны речи, механизмов и структуры речевого дефекта, а также индивидуальных особенностей ребенка.

Система логопедического воздействия имеет комплексный характер: коррекция звукопроизношения сочетается с формированием звукового анализа и синтеза, развитием лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания. Занятия с детьми необходимо начинать в более раннем возрасте, примерно 4-5 лет, в зависимости от тяжести фонетических (дизартрических) нарушений с целью полного преодоления дефекта в устной речи.

Успех логопедических занятий, как утверждают многие авторы, во многом зависит от раннего начала и систематичности проведения.

Первичная оценка навыка письма ребенка проводится традиционными методами: с помощью анализа письменных работ, записи текстов, предложений, отдельных слов, слогов и букв под диктовку. Для определения вида дисграфии важны повторяющиеся специфические ошибки, а для оценки ее тяжести имеет значение зависимость числа ошибок от структуры текста (количества многосложных слов, длины и сложности предложения). Для оценки навыка чтения, считаю целесообразным использовать набор методик, предложенных А.Н. Корневым [53].

Предлагаемые им стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) и методика определения автоматизированного чтения (МОАЧ) дают достоверные результаты, легки в обработке и помогают получить данные о таких параметрах навыка чтения, как способ, скорость, правильность, автоматизированность и понимание прочитанного.

Обследование детей с помощью этого диагностического набора не требует специального оборудования и занимает около 5-8 минут, позволяя, помимо количественных данных, получить представление о конкретных трудностях того или иного ребенка.

Для определения стратегии коррекционной работы необходимо выяснить и состояние устной речи ребенка, слухоречевой памяти, межанализаторных связей и двигательной сферы.

Для исследования устной речи в больнице применяются традиционные логопедические методики Ф.Ф. Рау, М.Ф. Фомичевой, Л.Ф. Спириной, Л.К. Марковой, С.Г. Шевченко.

Данные о состоянии слухоречевой памяти, пространственных представлений ребенка, межанализаторных связей и двигательной сферы могут быть получены из заключения нейропсихолога. При отсутствии такого заключения можно воспользоваться элементами методики раннего выявления дислексии.

В результате комплексного и разностороннего исследования ребенка определяется структура нарушения письменной речи, ее слабые составляющие.

Методика устранения каждого вида дислексии и дисграфии представляет собой систему методов, использование каждого из которых определяется основной целью и его местом в общей системе логопедической работы. В зависимости от выбранной стратегии коррекционного процесса он может идти по следующим направлениям:

- формирование правильного звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха, анализа и синтеза слов, фонематических представлений;
- активизация и обогащение словарного запаса;
- развитие слухового и зрительного внимания, памяти, мышления, межанализаторных связей;
- формирование связной речи (подробный, выборочный и краткий пересказ), составление рассказа по серии картинок, по предложенному плану, по началу или концу текста;
- совершенствование пространственно-временных ориентировок (на своем теле, в трех- и двухмерном пространстве, дермалексия, моделирование букв из палочек, из элементов букв, реконструкция букв, развитие мнемонических способностей и др.);
- развитие движений пальцев и кистей рук (массаж и самомассаж пальцев, игры с пальчиками, обводка контуров, штриховка, работа с ножницами, пластилином, мозаикой).

Нейропсихологические подходы к устранению дисграфии у младших школьников

Существуют различные виды дисграфии и все они преодолеваются по-разному, что связано с их различной причинной обусловленностью. Но в то же время имеется и ряд таких принципиально важных положений, учёт которых необходим для успешного преодоления любого вида дисграфии.

Во-первых, работу над преодолением дисграфии любого вида никогда не следует начинать непосредственно с упражнений в письме, с попыток устранить ошибки именно в нём - это не даст желаемого результата. Сначала необходимо

привести к норме те операции, которые подготавливают процесс письма и без должного уровня сформированности которых письмо, в принципе, не может протекать нормально. Так, например, если ребёнок с акустической дисграфией не различает на слух некоторые звуки и в связи с этим допускает на письме соответствующие буквенные замены, то бесполезно упражнять его в письме, не научив предварительно различать звуки. То же самое и со всеми другими видами дисграфии. Какой смысл проводить бесконечные диктовки с ребёнком, который не владеет анализом речевого потока или не способен различать сходные по начертанию буквы? Это будут лишь упражнения в неправильном письме, и больше ничего.

Во-вторых, в процессе работы по выравниванию "западающих звеньев" следует идти "в обход" и как можно больше опираться на сохранённые функции. Например, если ребёнок не различает звуки С и Ш на слух, то на первых порах можно привлечь его внимание к различному положению губ и языка при произнесении этих звуков, то есть опереться на зрение и кинестетическое чувство (чувство положения артикуляторных органов). При неразличении букв по их виду (несформированность зрительного анализа и синтеза) часто прибегают к письму букв в воздухе при выключенном зрении, т.е. к опоре на двигательный анализатор и т.п. Эти приёмы хорошо известны логопедам и очень широко ими используются, что полезно иметь в виду также педагогам и родителям.

Важно учесть ещё одно обстоятельство. Иногда у детей, допускающих дисграфические ошибки, не удаётся выявить нарушения каких-либо конкретных операций письма (неразличение звуков, неузнавания букв, затруднений в анализе речевого потока и т.п.). По этой причине может создаваться такое впечатление, что для дисграфии здесь как будто бы нет никакой почвы. Подобные случаи имеют своё объяснение. Письмо является сложной речевой деятельностью, включающей в свой состав целый ряд операций различного уровня, которые должны осуществляться одновременно. Так, в процессе записи слов ребёнок должен уметь различать все составляющие

их звуки, соотносить эти звуки с определенными буквами, выбирая при этом соответствующие буквенные знаки и переводя зрительные образы букв в двигательные, а также определять последовательность звуков в слове, не говоря уже о необходимости соблюдения графических норм и хотя бы самых элементарных грамматических правил. Ребёнку трудно координировать все эти операции, трудно распределить между ними своё внимание, выполняя все их синхронно и в то же время своевременно переключаясь с одной операции на другую. Поэтому неудивительно, что ребёнок, успешно справляющийся с выполнением каждой отдельной операции, не может выполнить все их одновременно, что и приводит к дисграфическим ошибкам. Однако эта невозможность объединения всех необходимых операций письма все же более характерна для детей с недостаточно свободным владением каждой из них в отдельности.

Логопедические методы устранения дисграфии у младших школьников

К практическим методам логопедического воздействия относятся: упражнения, игры и моделирование.

Упражнение – это многократное повторение ребенком практических и умственных заданных действий. В логопедической работе они эффективны при устранении артикуляторных и голосовых расстройств, так как у детей формируются практические речевые умения и навыки либо предпосылки к их развитию, происходит овладение различными способами практической и умственной деятельности. В результате систематического выполнения артикуляторных упражнений создаются предпосылки для постановки звука, для правильного его произношения. На этапе постановки звука формируется навык его изолированного произношения, а на этапе автоматизации добиваются правильного произношения звука в словах, словосочетаниях, предложениях, связной речи.

Освоение правильных речевых навыков представляет собой длительный процесс, который требует разнообразных, систематически используемых видов деятельности.

Упражнения подразделяются на: подражательно-исполнительские, конструктивные и творческие.

Подражательно-исполнительские выполняются детьми в соответствии с образцом. В логопедической работе большое место занимают упражнения практического характера (дыхательные, голосовые, артикуляторные, развивающие общую, ручную моторику). На начальных этапах усвоения используется показ действий, а при повторениях, по мере усвоения способа действия, наглядный показ все более «свертывается», заменяется словесным обозначением. Так, выполнение артикуляторных упражнений вначале осуществляется по наглядному показу, на основе зрительного восприятия выполнения заданий логопедом, в дальнейшем они только называются.

В логопедической работе используются различные виды конструирования. Например, при устранении оптической дисграфии детей учат конструировать буквы из элементов, из одной буквы другую.

В упражнениях творческого характера предполагается использование усвоенных способов в новых условиях, на новом речевом материале. Так, при формировании звукового анализа и синтеза определение последовательности звуков сначала дается с опорой на вспомогательные средства, а в дальнейшем только в речевом плане, так как усвоение действия звукового анализа переносится в новые условия. И наконец, действие звукового анализа считается сформированным, если оно может выполняться во внутреннем плане (ребенок самостоятельно придумывает слова с определенным звуком, количеством звуков, отбирает картинки, в названии которых имеются звуки, и т. д.).

В логопедической работе также используются речевые упражнения. Примером их могут служить повторения слов с поставленным звуком при коррекции нарушений звукопроизношения.

Использование игровых упражнений (например, имитация действия: рубят дрова, деревья качаются от ветра, имитация походки медведя, лисы) вызывает эмоционально-положительный настрой детей, снимает у них напряжение.

Выполнение любых упражнений способствует формированию практических умений и навыков лишь в том случае, когда соблюдаются следующие условия:

- осознание ребенком цели. Это зависит от четкости постановки задачи, использования правильного показа способов выполнения, расчлененности показа сложных упражнений с учетом возрастных и психических особенностей ребенка;
- систематичность, которая реализуется в многократном повторении (на логопедических занятиях, вне их, на уроке, во внеклассное время с использованием разнообразного речевого и дидактического материала и различных ситуации речевого общения);
- постепенное усложнение условий с учетом этапа коррекции возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка;
- осознанное выполнение практических и речевых действий;
- самостоятельное выполнение на заключительном этапе коррекции (хотя на начальных этапах коррекции упражнения могут выполняться с помощью логопеда, с механической помощью и т. д.);
- дифференцированный анализ и оценка выполнения.

Игровой метод предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде (сюжет, роль, игровые действия). Например, в играх «Магазин», «Вызов врача», «На лесной опушке» дети распределяют роли, с помощью масок, деталей одежды, речевых и неречевых действий создают образы людей или животных, в соответствии с ролью вступают в определенные взаимоотношения в процессе игры.

В игровом методе ведущая роль принадлежит педагогу, который подбирает игру в соответствии с намеченными целями и задачами коррекции, распределяет роли, организует и активизирует деятельность детей.

С детьми дошкольного возраста используются различные игры: с пением, дидактические, подвижные, творческие, драматизации. Их использование определяется задачами и этапами коррекционно-логопедической работы, характером и структурой дефекта, возрастными и индивидуально-психическими особенностями детей.

Моделирование — это процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов.

Эффективность их использования зависит от следующих условий:

- модель должна отражать основные свойства объекта и быть по структуре аналогичной ему;
- быть доступной для восприятия ребенком данного возраста;
- должна облегчать процесс овладения навыками, умениями и знаниями.

Широкое применение получило знаково – символическое моделирование. Например, при формировании звукового анализа и синтеза используются графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова.

Использование модели предполагает определенный уровень сформированности умственных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения).

Наглядные методы представляют собой те формы усвоения знаний, умений и навыков, которые находятся в существенной зависимости от применяемых при обучении наглядных пособий и технических средств обучения.

Использование пособий облегчает усвоение материалов, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых умений и навыков. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и

навыков более конкретным, доступным, осознанным, повышает эффективность логопедической работы.

К наглядным методам относятся наблюдения, рассматривание рисунков, картин, макетов, просмотр диафильмов, кинофильмов, прослушивание пластинок, магнитофонных записей, а также показ образца задания, способа действия, которые в ряде случаев выступают в качестве самостоятельных методов.

Наблюдение связано с применением картин, рисунков, профилей артикуляции, макетов, а также с показом артикуляции звука, упражнений.

Использование перечисленных пособий способствует уточнению и расширению представлений детей, развитию познавательной деятельности, создает благоприятный эмоциональный фон для проведения логопедической работы.

Наглядные средства должны:

- быть хорошо видны всем;
- одобрены с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка;
- соответствовать задачам логопедической работы на данном этапе коррекции;
- сопровождаться точной и конкретной речью;
- словесное описание объекта должно способствовать развитию аналитико-синтетической деятельности, наблюдательности, развитию речи.

Использование пособий может преследовать различные цели: коррекцию нарушений сенсорной сферы (представлений о цвете, форме, величине и т. д.), развитие фонематического восприятия (на картине найти предметы, в названиях которых имеется отрабатываемый звук), развитие звукового анализа и синтеза (найти предметы на сюжетной картине, в названии которых 5 звуков), закрепление правильного произношения звука, развитие лексического запаса слов, грамматического строя, связной речи (составление рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин).

Воспроизведение магнитофонных записей, записей на пластинках сопровождаются беседой логопеда, пересказом. Магнитофонные записи речи самих детей используются для анализа, для выявления характера нарушения, для сравнения речи на различных этапах коррекции, для воспитания уверенности в успехе работы.

Диафильмы, кинофильмы используются при автоматизации звуков речи по время беседы при пересказе содержания, для развития навыков слитной плавной речи при устранении заикания, для развития связной речи.

Особенности использования словесных методов в логопедической работе определяются возрастными особенностями детей, структурой и характером речевого дефекта, целями, задачами, этапом коррекционного воздействия.

В работе с детьми дошкольного возраста словесные методы сочетаются с практическими наглядными. При устранении дислалии, заикания и других нарушений речи в дошкольном возрасте логопед опирается на использование игрового и наглядного методов с включением словесных.

В школьном возрасте возможно использование только словесных методов без подкрепления их наглядными и практическими. Например, при устранении заикания у детей старшего школьного возраста применяются беседы о прочитанных книгах, заучивание стихотворений, пересказ прочитанного, рассказ из личного опыта, дискуссии.

Основными словесными методами являются рассказ, беседа, чтение.

Рассказ – это такая форма обучения, при которой изложение носит описательный характер. Его используют для создания у детей представления о том или ином явлении, вызова положительных эмоций, для создания образца правильной выразительной речи, подготовки детей к последующей самостоятельной работе, для обогащения словаря, закрепления грамматических форм речи.

Рассказ предполагает воздействие на мышление ребенка, его воображение, чувства, побуждает к речевому общению, обмену впечатлениями. Рассказ желательно сопровождать демонстрацией серии сюжетных картин

(особенно в дошкольном возрасте). Перед воспроизведением текста можно провести короткую предварительную беседу, которая подготовит детей к его восприятию. После рассказа проводятся беседа, обмен впечатлениями, пересказ, игры-драматизации в зависимости от задач логопедической работы.

Кроме рассказа, используется пересказ сказок, литературных произведений (краткий, выборочный, развернутый и т. д.).

В зависимости от дидактических задач организуются предварительные, итоговые, обобщающие беседы. В ходе предварительной беседы логопед выявляет знания детей, создает установку на усвоение новой темы. Например, при дифференциации звуков ц - с в предварительной беседе выделяется звук с, затем ц, уточняет их артикуляция на основе имеющегося у детей опыта. Затем звуки сравниваются, обобщаются имеющиеся знания. Итоговая беседа проводится для закрепления и дифференциации речевых умений и навыков.

На основе анализа, синтеза, сравнения, обобщения вычленяются существенные свойства речи и ее элементы.

При индуктивной форме беседы сначала воспроизводятся факты, анализируются, сравниваются, а затем обобщаются (от частного к общему). При дедуктивной форме сначала дается обобщение, а затем отыскиваются конкретные факты для его подтверждения.

Использование беседы в логопедической работе должно соответствовать следующим условиям:

- опираться на достаточный объем представлений, уровень речевых умений и навыков, находиться в зоне ближайшего развития ребенка;
- соответствовать логике мыслительной деятельности ребенка, учитывать особенности его мышления;
- активизировать мыслительную деятельность детей, используя разнообразные приемы, в том числе наводящие вопросы;
- вопросы должны быть ясными, четкими, требующими однозначного ответа;
- характер проведения беседы должен соответствовать целям и задачам коррекционной работы.

При проведении беседы ставятся разные задачи: развитие познавательной деятельности, закрепление правильного произношения, уточнения грамматической структуры предложений, закрепление навыков плавной слитной речи и т. д.

В процессе логопедического воздействия используются и разнообразные словесные приемы: показ образца, пояснение, объяснение, педагогическая оценка.

Пояснение и объяснение включаются в наглядные и практические методы. Например, при постановке звука наряду с показом логопед использует объяснение правильной его артикуляции, обращает внимание на положение языка, губ, сопровождает показ пояснениями.

Большое значение в логопедической работе имеет педагогическая оценка результата выполнения задания, способа и хода его выполнения. Она способствует совершенствованию качества коррекционного процесса, стимулирует и активизирует деятельность ребенка, помогает формированию самоконтроля и самооценки.

При оценке деятельности ребенка необходимо учитывать его возрастные и индивидуально-психологические особенности. Неуверенных, застенчивых, остро переживающих свой дефект следует чаще поощрять проявлять педагогический такт при оценке их работы.

Логопедическое воздействие осуществляется в следующих формах обучения: фронтальное, подгрупповое, индивидуальное занятие, урок.

По характеру направленности методы логопедической работы подразделяются на методы «прямого воздействия» (например, воздействие на артикуляторную моторику при устранении дислалии) и методы «обходных путей» (например, создание новых функциональных связей в обход нарушенных звеньев речевой функциональной системы при афазии).

В логопедическую коррекцию включаются задания разных уровней.

Работа с буквами:

- Называние букв, написанных на карточках правильно и зеркально.

- Выкладывание букв из палочек с фиксацией внимания 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.
- Работа со слогами:
- Придумывание слов, содержащих заданный слог в определенной позиции (начало, середина, конец слова).
- Составление слоговых схем.
- Составление слога по картинкам (например, при изображении мака и одуванчика слог образуется из первых звуков этих слов «мо»).
- Составление слогов из букв разрезной азбуки.
- Изменение порядка звуков в слоге (назвать получившийся слог).
- Выбор из слогового ряда только тех слогов, которые начинаются на гласный звук.
- Выбор из предложенного ряда только слогов, заканчивающихся гласным звуком.
- Работа со словами:
- Отгадывание ребусов.
- Подбор слов в смысловый ряд (назвать признак предмета, обобщающее слово).
- Деление слов на слоги с выделением ударного слога.

- Подбор слов к звукослоговым схемам.
- Подбор родственных слов к заданному слову.
- Составление слова по начальным звукам других слов («мука, яблоко, чашка» - «мяч»); по последним звукам («рыба, сон, азбука, каштан, капуста, нос» - «ананас»).
- Составление цепочки слов, отличающихся одним звуком («зайка - майка - чайка - гайка - сайка - лайка - шайка»).
- Чтение слов в обратном порядке («сон - нос»).
- Составление из двух слов одного («пар и воз - паровоз»).
- Подбор синонимов и антонимов к заданному слову.
- «Чехарда» (чтение слов сложной слоговой структуры наоборот).
- Работа со словосочетаниями:
- Подбор прилагательных (признаков предмета) к заданному слову.
- Подбор существительных к прилагательным.
- Работа с прилагательными, у которых пропущены окончания.
- Сочетания существительных с глаголами: подбор глаголов к заданному существительному («Что можно сделать с морковью?»- «Съесть, посадить, выкопать, порезать, потереть, сварить, вымыть» и т.д.);
- подбор существительного к заданному глаголу с предлогом («прийти к ...», «уйти от ...»); подбор нужного глагола в зависимости от рода и числа существительного («Женя нарисовал», «Женя нарисовала»).
- Сочетание существительного с числительным.

Работа с предложением:

- Составление предложений по схемам.
- Выделение границ предложений в тексте.
- Соединение разорванных частей предложений «Падает липкий. Снег громко лает. Шарик». - «Падает липкий снег. Громко лает Шарик»).
- Составление предложений с заданным количеством слов.

Работа с текстом:

- Чтение деформированных предложений, в которых существительные заменены картинками.
- Составление двух текстов из набора предложений.
- Составление рассказа по сюжетной картинке, по серии рисунков, по началу или концу текста, по опорным словам.
- Работа с деформированным текстом, в котором нарушена последовательность изложения.
- Сочинение сказок, рассказов.

Психологические методы устранения и предпосылок нарушения письменной речи у младших школьников

Важное значение в коррекционной работе с детьми, страдающими нарушениями письменной речи, имеет неврачебная психотерапия. Большинство таких ребят эмоционально и социально незрелы, не всегда способны достаточно полно и правильно осознать собственные проблемы. В связи с этим необходимо развивать у них такие качества, как умение общаться со сверстниками, участвовать в коллективных играх, соблюдать установленные правила поведения в игре и повседневной деятельности. Нельзя забывать и о создании положительной установки на участие детей в логопедических занятиях. Для этого используются ролевые игры, суть которых заключается в том, что группа детей (игроков), руководимая и направляемая логопедом (ведущим) должна выполнить поставленные перед ней задачи, действуя в рамках определенного сюжета и правил. Оптимально в такой группе должно быть 3-4 ребенка. Сюжет всегда разрабатывает логопед, руководствуясь теми целями и задачами, которые необходимо решить на данном этапе коррекционной работы. Роли в игре распределяются по инициативе логопеда или по выбору детей, ограниченному лишь их фантазией (однако логопед должен проследить, чтобы роль была социально приемлемой).

Рольевые игры можно эффективно использовать на любом этапе коррекционно-речевого воздействия. Они способствуют более глубокому усвоению материала, развитию связной речи, развивают воображение и творческие способности, являются мощным средством психологической коррекции.

Логопедический массаж.

Проводится при алалиях, заикании, дизартриях разной этиологии, в том числе при детском церебральном параличе. Одним из наиболее важных методов логопедических занятий в детстве является компьютерная методика постановки и автоматизации звуков, работы над дыханием, голосообразованием и др. **«Речевой калейдоскоп»**, разработанная кафедрой сурдопедагогики РГПУ им.А.И.Герцена под руководством доцента Л.П.Назаровой (1992). Данная методика помогает заинтересовать ребенка, активно вовлечь его в процесс своего лечения.

Логопедическая ритмика.

По методике Г.А.Волковой предназначена для детей с тяжелыми поражениями ЦНС и речевой патологией. Представляет из себя пассивную и активную гимнастику для детей, включающую игры-танцы, игры-песни, игры с предметами с обязательным музыкальным сопровождением.

Для коррекции речи заикающихся детей рекомендуется использовать такой вид работы, как занятия в **сенсорной комнате**, что помогает им справиться со своим повышенным нервным возбуждением, снимает тревожность.

Нетрадиционные методы устранения дисграфии у младших школьников

Помимо традиционных методов и приемов коррекции и профилактики дислексии и дисграфии здесь полезны занятия по фонетической ритмике (Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. М., 1989). Это система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением

определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков). В таких занятиях нуждаются дети с нарушениями фонематического слуха, со сложной дислалией и стертой дизартрией, с недостаточностью произвольной моторики и низким уровнем сформированности слухо-моторных координаций.

Занятия по фонетической ритмике помогают не только исправить недостатки звукопроизношения и нормализовать речевое дыхание, ритм, темп и слитность речи, голос, интонацию, но и обогатить словарный запас, расширить кругозор ребенка, развить межанализаторные связи, что в совокупности способствует преодолению и профилактике возможных затруднений в чтении и письме.

Упражнения выполняются под музыку и без нее. Во время занятия дети вместе с логопедом становятся в круг. Нужные движения предварительно не разучиваются, а синхронно повторяются несколько раз. Инструкции, а также весь речевой материал предъявляются детям слухо-зрительно. В упражнения включаются отдельные звуки, слоги, слогосочетания, слова, словосочетания, фразы, скороговорки, считалки, короткие тексты и стихотворения, которые знакомы детям и доступны их пониманию. После того как дети научатся правильно повторять движения, количество повторений уменьшается. Наглядный показ и многократное повторение стимулирует ученика к правильному подражанию.

С самого начала занятий фонетической ритмикой следует обучать детей сознательному регулированию движений, которые сопровождают произнесение речевого материала при выполнении упражнений. Элементы фонетической ритмики включаются и в индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения.

Выводы по главе 1

С точки зрения логопедии и нейропсихологии, письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, память, мышление, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, умственные действия анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, и др. Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция.

При дисграфии наблюдаются трудности в овладении письменной речью, в частности, процессом письма. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

У детей нарушения письменной речи начинают проявляться с самого начала обучения в школе. У младших школьников дисграфия фиксируется в 75,2% случаев по данным Е.В. Мальцевой. Дисграфия как нарушение письма неблагоприятно влияет не только на процесс обучения и усвоение программного материала, но и негативно отражается на формировании личности младших школьников: ведет к формированию низкой самооценки, неуверенности, снижению познавательного интереса, переживанию своего дефекта, негативным реакциям и т.п. Поэтому проблема коррекции дисграфии у младших школьников имеет важное значение не только для преодоления неуспеваемости данной категории учащихся, но и для предупреждения развития вторичных нарушений.

Для младших школьников характерны различные виды дисграфии: аграмматическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза,

акустическая, оптическая. Самым распространенным видом нарушений письма у младших школьников является дисграфия на почве несформированного языкового анализа и синтеза.

Дисграфию на основе нарушения языкового анализа и синтеза авторы рассматривают с разных точек зрения: Т.В. Ахутина, описывает ее как регуляторную, обусловленную несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля); Корнев А.Н. относит ее к метаязыковым, то есть страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы; по Р. И. Лалаевой – это дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, при которой могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез.

В то же время, все авторы сходятся в том, что у детей с дисграфией, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, выделяются 3 основные группы специфических ошибок: на уровне буквы и слога (звуко-буквенный и слоговой анализ и синтез), на уровне слова (слоговой и морфологический анализ и синтез), на уровне словосочетания, предложения и текста (языковой анализ и синтез).

Исходя из этого можно выделить следующие направления работы:

- Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова;
- Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова;
- Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

Также, коррекционная работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза должна включать в себя работу по интеллектуальному развитию, развитие мелкой моторики пальцев рук, развитию восприятия и понимания

речи, развитию экспрессивной речи. Коррекционная работа должна быть направлена на развитие фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, зрительно-пространственных функций, звукопроизношения, грамматической стороны речи. Кроме того, необходимо создать условия для развития связной речи, словарного запаса, графо-моторных навыков, пространственного восприятия.

Изучив работы авторов, занимающихся проблемами коррекции нарушений письма, можно сделать вывод, что специфика логопедической работы должна разностороннее воздействовать на личность ребенка. В процессе коррекционной работы необходимо реализовывать направления по развитию у детей и речевых и неречевых функций, которые будут способствовать преодолению нарушений письма.

Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.

2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента

С целью выявления особенностей нарушений письма младших школьников необходимо было оценить возможность и качество выполнения письменных заданий различной степени сложности. Это определило основную цель констатирующего эксперимента – выявление условных уровней проявления нарушений письма у младших школьников.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения

«Коррекционная общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья р.п. Магнитка Кузинский район». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 6 детей, обучающихся 3- 4 классов.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. подбор программы психологического изучения ребёнка;
2. подбор программы логопедического обследования ребёнка;
3. подбор методик для определения нарушений письма младших школьников;
4. адаптация методик для определения нарушений письма в соответствии с психофизическими особенностями обучающихся младшего школьного возраста;
5. диагностика письменной речи обучающихся младших классов ;
6. качественно-количественный анализ ошибок, допущенных обучающимися в ходе диагностики.

В соответствии с целью и задачами констатирующего эксперимента была сформирована его структура:

- первый этап - психологическое обследование ребёнка;
- второй этап – обследование письма посредством выполнения специальных заданий, позволяющих определить симптоматику и оценить степень выраженности дисграфических ошибок (слуховой диктант, списывание с печатного текста, выполнение свободного письма).

2.2. Первый этап. Психологическое обследование ребёнка

Для проведения психологического изучения ребёнка были использованы методические рекомендации Лавровой Г.Н. «Психолого-педагогические технологии разработки индивидуальных программ для детей с проблемами развития в условиях специального (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения» (2002.- 138с.). Автор разрабатывает алгоритмы

анализа итогов диагностического изучения каждым специалистом учреждения с учетом индивидуальных возрастных особенностей ребёнка. Предлагается структура коррекционно-развивающей программы, коррекционно-развивающего маршрута группы на учебный год на основе результатов психолого-педагогической диагностики. Используемые методы должны позволить оценить все области психической сферы ребёнка (психомоторные, эмоциональные, интеллектуальные функции, личность ребёнка в целом).

При использовании данной методики, можно использовать методики, разработанные Стребелевой Е.А., Пантюхиной Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л., тест Векслера или Равена, графические тесты, тесты Рене Жиля, Люшера. Программа психологического обследования ребёнка составлена на основе схемы анализа результатов психологического обследования ребёнка дошкольного возраста, разработанной Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, с использованием методик диагностики Е.А. Стребелевой, Рычковой Е.А., Г.Н. Лавровой, Марцинковской Т.Д. Она включает следующие разделы:

- поведение ребёнка в процессе обследования;
- характер деятельности, работоспособность;
- сформированность социально - бытовой ориентировки;
- уровень интеллектуального развития;
- гнозис;
- особенности латерализации;
- особенности внимания;
- особенности памяти;
- сформированность пространственных и временных представлений;
- конструктивная деятельность;
- характеристика речи;
- развитие графической деятельности (рисунок);
- эмоционально-личностные особенности ребёнка.

Программа психологического изучения ребёнка:

1. Поведение ребёнка в процессе обследования.

Возраст (2-7 лет).

Метод: наблюдение.

Цель:

- Контактность, принятие задания, интерес к заданиям;
- Адекватность (Семаго Н.Я., Семаго М.М. 55 , с. 105).

2. Характеристика деятельности (сформированность регуляторных функций).

Возраст (2-7лет).

Метод: Игра. Наблюдение в процессе диагностики.

Цель:

- Целенаправленность, сосредоточенность на задании.
- Интерес к игре, характер игровых действий.
- Импульсивность, инертность или ригидность способа действия при выполнении того или иного задания.
- Адекватность реакции на неуспех или на похвалу.
- Отношение к результату, критичность.

3. Темповые характеристики, работоспособность.

Возраст (6-7лет).

Метод: «Корректирующая проба».

Цель:

- Колебания работоспособности, время, в течение которого ребёнок может продуктивно, целенаправленно работать.
- Уровень произвольной регуляции поведения (Марцинковская Т.Д. 56, с. 68-70).

4. Сформированность произвольности двигательной сферы (общая моторика, мелкая моторика).

Возраст (4-7 лет).

Метод : тесты.

Цель:

- Определить общую моторную ловкость, способность выполнять ритмические и координированные общие движения.
- Определить уровень произвольной регуляции двигательной сферы.
- Координированные движения пальцев, манипуляции мелкими предметами.
- Умение выполнять мелкие точные движения на бытовом уровне.

(Рычкова Л.С., Лаврова Г.Н. 57, с. 78,103,132,165).

5. Уровень умственного развития. Интеллектуальное развитие:

- уровень развития наглядно-действенного, наглядно-образного, логического мышления;
- особенности мыслительных процессов;
- осознание причинно-следственных связей;
- понимание текстов, рассказа, пословиц, загадок.

Возраст (7лет).

Метод:

- 1) «Найди место фигуре», «Группировка по количественному признаку».
- 2) «Подбор иллюстраций к тексту», «Серия сюжетных картинок».
- 3) «Счёт», «Четвёртый лишний».

Дополнительные методики:

- 1) «Цветные прогрессивные матрицы» (тест ДЖ. Равена), «Доска Сегена».

Цель:

- Уровень обобщения, логическая обоснованность. (Стребелева Е.А. 58, с. 6-19).

6. Гносис.

Возраст (3-7 лет).

Метод:

- 1) узнавание реалистических изображений;
- 2) узнавание перечёркнутых изображений;
- 3) узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора);

- 4) сюжетные картинки, графические стимулы, специально зашумленные или недорисованные предметы.

Цель:

- сформированность зрительного гнозиса;
- особенности восприятия отдельных деталей или целостной картины.
(Семаго Н.Я., Семаго М.М., 55, с. 10-11; 21, с. 106)

7. Доминантность функционирования парных органов чувств, ведущей руки, ноги.

Возраст (4-7 лет).

Метод: тесты для определения особенностей латерализации.

1) Метод определения ведущей руки:

- ребёнку предлагается несколько спичечных коробков. Инструкция: «Найди спичку в одном из коробков» (ведущей считается та рука, которая открывает и закрывает коробок);
- ребёнку предлагается открыть и закрыть несколько пузырьков с отвинчивающимися крышками (ведущая рука выполняет активные действия, не ведущая держит пузырёк);
- ребёнку предлагается развязать несколько узлов из шнурка средней толщины. Инструкция: «Развяжи узелки» (ведущей считается та рука, которая развязывает узел, а другая держит);
- ребёнка просят протереть доску (игрушку, стол, стул и т.д.) тряпкой. Инструкция: «Протри стол» (активные действия выполняет ведущая рука);
- ребёнку предлагается поймать мяч одной рукой. Инструкция: «Лови мяч» (активные действия выполняет ведущая рука);
- ребёнку предлагается раздать карты. Инструкция: «Раздай карты» (ведущая рука раскладывает карты);
- погладить игрушку, держа её в руке. Инструкция: «Погладь зайку» (ведущая рука гладит);
- хлопать в ладоши. Инструкция: «Похлопай в ладоши» (ведущая рука сверху);

- рисовать пальцем одной руки круги на ладони другой. Инструкция: «Нарисуй круг на ладошке» (ведущая рука рисует круг на ладошке другой руки);
- завести часы. Инструкция: «ведущая рука выполняет активные, точно дозируемые движения, заводящие часы, а не ведущая рука держит часы»;
- переплетение пальцев рук. Инструкция: «Переплети пальчики»(сверху оказывается большой палец ведущей руки);
- скрещивание рук «поза Наполеона». Инструкция: «Покажи, как ты скрещиваешь руки» (кисть ведущей руки оказывается на предплечье другой руки, кисть не ведущей руки оказывается под предплечьем ведущей руки);
- детям старше 11 лет предлагается провести вертикальные линии на расстоянии 1-1,5 см., друг от друга сначала правой, а затем левой рукой за определённое время(например, 1 минута). Инструкция: «Нарисуй вертикальные линии на расстоянии 1-1,5 см. правой рукой. Рисуем 30 секунд». После того, как ребёнок выполнит эту инструкцию, предлагается это же самое сделать левой рукой. Большее количество линий проводится ведущей рукой.

2) Метод определения ведущего глаза.

- проба с калейдоскопом. Перед ребёнком на стол , на равном расстоянии между обеими руками, кладётся калейдоскоп и предлагается посмотреть в него одним глазом(отмечается глаз, которым ребёнок это делает);
- проба с прицеливанием (проба Розенбаха). Ребёнку дают в руку карандаш и предлагают ему, держа его в правой вытянутой руке, прицелиться в какой-нибудь отдаленный предмет, не прищуривая глаз. Затем психолог прикрывает один глаз ребёнка листом и предлагает скорректировать прицел. Затем процедура повторяется, но прикрывается уже другой глаз. При корректировке прицела ребёнок обычно несколько смещает руку с карандашом (ведущим считается тот глаз, при закрытии которого, смещение руки при корректировке прицела было наибольшим);

- тест «карта с дырой». В листе плотной бумаги вырезается отверстие 1х1 см. Держа эту на небольшом расстоянии от глаз (30-40 см), ребёнок рассматривает предмет, находящийся 2-3 см от него (рассматривание обычно осуществляется ведущим глазом, при закрывании ведущего глаза предмет смещается);
- в тёмной комнате ребёнка просят зафиксировать взглядом зажженную свечку, а затем прикрыть пламя указательным пальцем вытянутой руки. Находясь сбоку, психолог видит глаза ребёнка и определяет, на какой из них падает тень от пальца (она падает на ведущий глаз). Тестом можно пользоваться при определении ведущего глаза у детей дошкольного возраста (22, с.110);
 - ребёнку дают лист бумаги с небольшим отверстием. Психолог просит держать лист на вытянутых руках и смотреть двумя глазами на переносицу взрослого, стоящего в нескольких метрах перед ним (взрослому виден либо правый, либо левый глаз ребёнка);
 - проба Литинского. При выполнении пробы взгляд сначала фиксируется на кончике указательного пальца, а затем палец приближается на 2-3 см к переносице ребёнка (ведущий глаз быстрее устанавливается на точке фиксации и удерживает её, а не ведущий совершает горизонтальные движения отведения и приведения).

3) определение ведущего уха.

- ребёнку предлагается оценить громкость тиканья часов тем и другим ухом (отмечается, к какому уху он подносит часы в первый раз и одинаково ли слышит тиканье разными ушами).

Для подростков тест необходимо маскировать под другое задание. Например, без часов: «Проверим ваше воображение. представьте, что на столе лежат крохотные часики. Не беря их в руки, наклонитесь и представьте, что слышите, как они тикают».

- проба «шепот». Ребёнку психолог говорит что-то шепотом (обычно ребёнок подставляет ведущее ухо, которым легче и быстрее осознаётся услышанное) (54, с. 110).

4) методы определения ведущей ноги.

- ребёнку предлагается попрыгать на одной ноге, сделать шаг вперёд и шаг назад, встать на стул на колени (нога, выполняющая движение первой, считается ведущей);
- ребёнку предлагается прыгнуть в длину (ведущая нога является толчковой);
- сесть и закинуть ногу на ногу (сверху окажется функционально преобладающая нога) ;
- ребёнку предлагают сделать несколько скачков через скалку (ведущая нога поднимается первой и становится впереди не ведущей);
- измерение длины шага (ребёнку предлагается пройти вперёд 5-10 шагов каждой ногой. Психолог измеряет длину шагов, вычисляет среднеарифметическую величину для каждой ноги. Шаги ведущей ноги длиннее, чем не ведущей).

Цель:

- определение ведущей руки, ноги, глаза, уха. Соответствие или различие между рукой. Которой рисует, ест, пишет и выявление ведущей рукой, глазом, ухом.

8. Особенности внимания.

Возраст (4-7 лет).

Метод:

- 1) «Корректирующая проба» ;
- 2) Тест Шульте.

Цель:

- уровень концентрации внимания (Марцинковская Т.Д.(56, с. 68-70));
- устойчивость, распределение и переключения внимания (Семаго Н.Я., Семаго М.М(55, с. 8-9)).

9. Особенности памяти.

Возраст (5-7 лет).

Метод: тест «Пиктограмма».

Цель:

- особенности мнестических процессов;
- объём образной непосредственной памяти;
- объём и скорость непосредственной вербальной памяти;
- опосредованная память с помощью доступных для ребёнка методов, сопоставляется объём материала, запоминаемого опосредованно и непосредственно (Марцинковская Т.Д.(56, с. 20-22)).

10. Сформированность пространственных и временных представлений.

Понимание сложных речевых конструкций, употребление предлогов.

Возраст (4-7лет).

Метод:

- 1) Игровые поручения с предметами и использование иллюстративного материала;
- 2) методика «Времена года»;
- 3) беседа по вопросам. («Назови времена года, дни недели. Что перед зимой? Что короче день или месяц? Что дольше: дневной или ночной сон?» и т.д.);
- 4) методика «Счет» (прямой и обратный счёт от 1 до 5-10, от 5-1).

Цель:

- знания о взаиморасположения объектов в пространстве, правильность показа по инструкции взрослого и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения (в, на, под, за, перед-спереди, сзади-позади, сверху, снизу, сбоку, слева, справа, внутри, снаружи, между);
- сформированность представлений о некоторых временных отношениях;
- возможность актуализации серийных автоматизированных рядов (времена года, дни недели, части суток, в том числе в варианте «что перед?», «что после?») (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 55, с. 24-28).

11. Конструктивная деятельность (пространственный анализ и синтез).

Возраст (4-7).

Метод:

- 1) «Конструирование»;
- 2) анализ творческих работ ребёнка (рисование, лепка, аппликация).

Цель:

- сформированность об относительном размере фигуры, её формы, пространственных отношениях частей объекта (плоскостных и объёмных);
- возможность анализа пространственных отношений и их вербализации;
- характер творческих работ, их соотнесённость со средними возрастными нормативами (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 55).

12. Характеристика речи.

Возраст (2-7 лет).

Метод:

- 1) Беседа в режиме вопрос-ответ;
- 2) наблюдение в повседневной деятельности и в процессе диагностического изучения ребёнка.

Цель1:

- речевая активность (слабая, адекватная, чрезмерная);
- качество звукопроизношения;
- объём активного и пассивного словаря и соотношение между ними;
- степень развёрнутости высказывания и трудности инициации, латентность (отсроченность) речевых высказываний;
- наличие аграмматизмов и «детских» слов («бибика», и т.д.);
- адекватность высказываний и их эмоциональность (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 55).

13. Развитие графической деятельности, рисунок.

Возраст (4-7 лет).

Метод:

- 1) «Рисование: дом, дерево, человек»;
- 2) творческие рисунки ребёнка.

Цель:

- наличие содержательного рисунка и его соответствие возрасту;
- цвет, величина фигур и их взаиморасположение, наличие зачёркиваний, зарисовываний и стираний как проекция личностных особенностей ребёнка (Стребелева Е.А. (58)).

14. Эмоционально-личностные особенности ребёнка: характер привязанности ребёнка к матери, характер привязанности к другим членам семьи, ведущий тип мотивации, характер самооценки, наличие опасений повышенного уровня тревожности или страхов, оценка своих результатов, элементы критичности, характер отношений со сверстниками и взрослыми.

Возраст (4-7 лет, 7-10 лет).

Метод:

- 1) тест «Маски»;
- 2) тест «Два домика»;
- 3) тест «Рисунок семьи»;
- 4) тест «Оцени себя»;
- 5) тест «Розенцвейга»;
- 6) Наблюдение и анализ поведения, эмоциональных реакций, способов реагирования ребёнка в различных жизненных ситуациях.

Цель:

- характеристика общения ребёнка и определение его статусного места в группе;
- особенности отношений со сверстниками, антипатии и симпатии со сверстниками;
- характеристика отношений в семье;
- характеристика самооценки ребёнка;
- особенности личности и общения ребёнка;

- важным показателем является выявление тенденции к лидерству или комфортность, адекватность стиля общения личностным особенностям (например, выраженные тенденции к лидерству у незрелого, импульсивного ребёнка, конфликтующего со сверстниками, как неадекватный стиль взаимодействия);
- подробный анализ производится с целью определения сформированности уровней аффективной регуляции, их возможной дисфункции (Марцинковская Т.Д. 56, с. 46-62).

15. Факторы влияющие на психическое развитие ребёнка.

Возраст (2-7 лет).

Метод:

- 1) Беседа с родителями;
- 2) Изучение медицинской документации.

Цель:

- анамнез семейный (наличие наследственной отягощённости, производственных вредностей, длительность работы с ними, случаи приверженности одного или обоих родителей к алкоголю и наркомании, характеристика генеративной функции матери: количество и характер протекания беременностей и родов, число аборт, произвольных выкидышей и мертворождений);
- личный анамнез ребёнка (характеристика беременности и родов, вес при рождении и время начало кормления, особенности состояния здоровья на фоне которого протекало его развития: частота заболеваний, их тяжесть, наличие травм и госпитализаций, признаки неврологического неблагополучия: неврогенные или просто частые рвоты, аффективно-распираторные приступы, беспричинный подъём температуры и др.)

(Приложение 1.)

2.3. Второй этап. Обследование письма ребёнка

Структура и программа анализа уровня и развития речи составлена на основе методических рекомендаций и итогов изучения с использованием методик диагностики, описанные Стребелевой Е.А., Рычковой Л.С., Лавровой Г.Н. (57,58).

Анализ речевой деятельности ребёнка включает: наименование основных показателей развития речи, их соответствие возрастным нормам согласно количественным показателям, своеобразие и специфика поведенческих реакций ребёнка.

Программа анализа результатов логопедического обследования ребёнка:

1-2. Состояние артикуляционного аппарата.

– строение артикуляционного аппарата:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: незначительные отклонения в строении артикуляционного аппарата;

– двигательная функция артикуляционного аппарата:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: доступен произвольный уровень движений артикуляционного аппарата;

5 баллов: объём движений резко ограничен.

3-4. Характеристика дыхания:

– тип дыхания (брюшной, грудной, ключичный, смешанный, слабый, укороченный выдох) и частота (нормальное, ускоренное).

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: незначительные отклонения;

5 баллов: значительные отклонения.

- равномерность дыхания (равномерное, прерывистое):

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: незначительные отклонения;

5 баллов: значительные отклонения.

5-9. Состояние просодики.

- голос:

Оценка в баллах:

1 балл: голос сильный;

3 балла: норма;

5 баллов: голос слабый тихий.

- синхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппарата:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: незначительные расхождения;

5 баллов: асинхронность в работе дыхательного и голосового отделов речедвигательного аппарата.

- темп речи:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: выше или ниже нормы;

5 баллов: значительно выше или ниже нормы.

- ритм речи:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: ниже или выше нормы;

5 баллов: значительно выше или ниже нормы.

- наличие различных видов интонации:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: ниже или выше нормы;

5 баллов: значительно выше или ниже нормы.

10-12. Состояние импрессивной речи.

- понимание ситуативной речи:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: понимание ограничено;

5 баллов: резко снижено понимание.

- понимание смысловой стороны слова:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: понимание ограничено;

5 баллов: уровень ориентировки на смысловое значение слова резко снижен.

- применение слова в смысловом контексте (придумывание окончаний предложений):

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: понимание ограничено;

5 баллов: уровень ориентировки на смысловое значение слова резко снижен.

13-16. Состояние активной речи.

- наличие активной речи:

Оценка в баллах:

1 балл: имеется;

3 балла: имеется не в полном объеме;

5 баллов: отсутствует активная речь.

- использование жестов в экспрессивной речи:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: ниже или выше нормы;

5 баллов: значительно выше или ниже нормы.

– внятность речи:

Оценка в баллах:

1 балл: чёткая речь;

3 балла: недостаточно внятная речь;

5 баллов: невнятная речь.

– составление связного рассказа по картинкам.

Оценка в баллах:

1 балл: составляет логический рассказ, воспринимает событие как единое целое;

3 балла: вычленяет основную линию сюжета, составляет рассказ с помощью взрослого по вопросам;

5 баллов: самостоятельно не может составить связной рассказ.

17-20. Характеристика активного словаря:

– предметный словарь:

Оценка в баллах:

1 балл: активный словарь соответствует норме;

3 балла: ниже нормы или пассивный словарь значительно выше активного;

5 баллов: словарь крайне бедный и значительно ниже нормы.

– глагольный словарь:

Оценка в баллах:

1 балл: активный словарь соответствует норме;

3 балла: ниже нормы или пассивный словарь значительно выше активного;

5 баллов: словарь крайне бедный и значительно ниже нормы.

– словарь признаков:

Оценка в баллах:

1 балл: словарь признаков соответствует норме;

3 балла: ниже нормы или пассивный словарь значительно выше активного;

5 баллов: словарь крайне беден и значительно ниже нормы.

- использование и понимание обобщающих слов, соотнесение слов с предметами и действиями, отнесение к виду (с 4-х лет: овощи, фрукты, одежда, обувь, мебель, действия самообслуживания, относительные, качественные, притяжательные прилагательные; с 5-ти лет: посуда, транспорт, домашние и дикие животные, детёныши животных; с 6-ти лет: профессии, профессиональная деятельность.):

Оценка в баллах:

1 балл: использует и понимает обобщающие слова;

3 балла: называет с помощью взрослого, объяснить затрудняется;

5 баллов: не может соотнести и назвать.

21. Состояние звукопроизношения (изолированное и в словах):

- наличие нарушений произношения звуков: (критерии оценки: звук отсутствует, межзубное произношение, призубное, губно-зубное, боковое, носовое, велярное, увулярное, одноударное, полусмягчённое, приближенное звучание, замена другим звуком).

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: незначительные нарушения;

5 баллов: значительные отклонения в произношении звуков.

22. Состояние слоговой структуры слова.

- наличие нарушений слоговой структуры слова (критерии оценки: искажений нет, отмечаются искажения отдельных слов, искажения слов очень частые):

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: незначительные нарушения при воспроизведении самостоятельных слов со сложной слоговой структурой;

5 баллов: значительные и частые искажения слоговой структуры слов.

23. Состояние фонематического восприятия.

– наличие нарушений фонематического слуха:

Оценка в баллах:

1 балл: норма;

3 балла: незначительные нарушения при произношении слогов, слов в заданной последовательности при подборе картинок на заданный звук;

5 баллов: значительные нарушения или невозможность выполнения задания.

24-25. Грамматический строй речи.

– наличие фразовой речи:

Оценка в баллах:

1 балл: предложения строит самостоятельно, фразы грамматически правильные;

3 балла: структура предложения искажена;

5 баллов: фраза односложная или не строит самостоятельно предложение.

– понимание и применение предлогов (с 4-х лет: в, на, за, под; с 5-ти лет: над, напротив, между; с 6-ти лет: со, с, из-под, из-за).

Оценка в баллах:

1 балл: понимает, объясняет и употребляет предлоги;

3 балла: правильно употребляет в речи;

5 баллов: не понимает и путает в активной речи.

26-30. Словоизменение существительных.

– по падежам:

Оценка в баллах:

1 балл: выполняет правильно, без подсказки;

3 балла: выполняет с помощью взрослого и в замедленном темпе;

5 баллов: не может выполнить или с искажениями.

- по числам:
 - Оценка в баллах:
 - 1 балл: выполняет правильно, без подсказки;
 - 3 балла: выполняет с помощью взрослого и в замедленном темпе;
 - 5 баллов: не может выполнить или с искажениями.
- по родам:
 - Оценка в баллах:
 - 1 балл: выполняет правильно, без подсказки;
 - 3 балла: выполняет с помощью взрослого и в замедленном темпе;
 - 5 баллов: не может выполнить или с искажениями.
- согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже:
 - Оценка в баллах:
 - 1 балл: выполняет правильно без подсказок;
 - 3 балла: выполняет с помощью взрослого и в замедленном темпе;
 - 5 баллов: не может выполнить или с искажениями;
- согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде:
 - Оценка в баллах:
 - 1 балл: выполняет правильно, без подсказки;
 - 3 балла: выполняет с помощью взрослого и в замедленном темпе;
 - 5 баллов: не может выполнить или с искажениями.

31. Словообразование.

- употребление суффиксов, приставок, образование прилагательных от существительных (с 4-х лет: уменьшительные существительные; с 5-ти лет: прилагательные от существительных; с 6-ти лет: глаголы при помощи приставок):
 - Оценка в баллах:
 - 1 балл: выполняет правильно, без подсказки;
 - 3 балла: выполняет с помощью взрослого и в замедленном темпе;
 - 5 баллов: не может выполнить или с искажениями.
- (Приложение 2).

Исследование процесса письма

Процедура исследования. Учащимся предлагаются следующие виды заданий:

- Списывание слов и предложений с печатного текста (том, весна, ручьи, слёзы, коробка, помощник, смородина. Журчат быстрые ручьи. Все ребята ждут Новый год. А мне грустно. Я привык к старому году. Я даже полюбил его, потому что научился плавать. А ещё у меня сестра родилась.)
- Запись под диктовку строчных и заглавных букв (п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, ё, ы, в, ж, ь, х; Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Л, В, М, Ё, Ж, Щ) .
- Запись под диктовку слогов (ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жнее, ащу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шос, крет, вач).
- Запись под диктовку слов различной слоговой структуры (лыжи, ключ, круги, жили, старушка, заснуть, куст, щука, улица, бант, аист, уснёт, грач, утки, чищу, шарф, крыло, глазок, природа, сильный, пружина, убрал, чтение).
- Запись предложения после однократного прослушивания (У ёлки пушистый зайчик.)
- Слуховой диктант (В старой сосне дупло. В дупле живёт рыжая белка. Она часто прыгает по широким веткам деревьев с ветку на ветку. Заготовила белка грибы, орехи и ягоды. Это зверьку корм на долгую зиму.)

Оценка результатов. Выявляется степень овладения грамотой, учитываются специфические ошибки письма, их количество, характер и степень выраженности.

У детей наблюдаются следующие виды дисграфии:

1. дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.
 - это вид дисграфии является самым распространённым;

- нарушения письма связаны с несформированностью процессов звукового анализа и синтеза, нарушением анализа предложений на слова, анализа текста на составляющие его предложения;
2. дисграфия, связанная с нарушением фонематического распознавания (акустическая и артикуляторно - акустическая);
- в основе этого вида дисграфии лежит несформированность дифференциации фонем, чаще всего затруднена дифференциация свистящих и шипящих, звонких и глухих, твердых и мягких согласных;
3. оптическая дисграфия;
- в основе этого вида дисграфии лежит нарушение зрительно-пространственного анализа графических образов букв, определения их сходства и различия.

Проявления дисграфии у детей носят нестабильный, вариативный характер. Ошибки обнаруживаются чаще всего в условиях усложнения способа выполнения задания, при усложнении речевого материала. Это свидетельствует о недостаточной автоматизированности, неустойчивости операций, языковых процессов, входящих в состав сложной деятельности, каким является письмо.

Таким образом, нарушается автоматизация отдельных звеньев процесса письма и их интеграция, при организации письменной речи. В процессе письма отмечаются и нарушения моторного акта письма, нарушение каллиграфии. Дети часто соскальзывали со строки. Отмечается непропорциональность величины букв, неравномерное соотнесение элементов буквы, страдает плавность, ритмичность письма.

Имеет значение и наследственный фактор, когда ребенку передается несформированность мозговых структур, их качественная незрелость. В этом случае в результате затруднения коркового контроля при овладении письменной речью ребенок может испытывать примерно те же трудности, что и родители в школе.

Причиной дисграфии может явиться и расстройство в системах, обеспечивающих пространственное и временное восприятие. Проявлением нарушений письма являются специфические ошибки.

Специфические ошибки – это многочисленные, стойкие, повторяющиеся ошибки, которые сохраняются длительное время. Для выявления характера специфических ошибок на письме необходимо длительное наблюдение. Чтобы правильно спланировать коррекционную работу по преодолению дисграфии необходимо точно и четко выявить специфические ошибки на письме. Разобраться в характере и того или иного нарушения во многом помогает комплексное обследование ребенка врачом - психоневрологом, дефектологом, психологом, логопедом.

Коррекционная работа с детьми, в частности работа по исправлению нарушений письменной речи, очень важна и необходима. Она создает предпосылки для дальнейшего развития ребенка. Без целенаправленного педагогического воздействия ребенок с часто оказывается не способен к усвоению минимума школьной программы.

В развитии и обучении ребенка, возможно, добиться более высоких результатов в тех случаях, когда эта работа проводится в специальных, особо благоприятных условиях. Психолого-педагогическая коррекция на протяжении всего ее срока должна быть систематической, комплексной, индивидуализированной.

Основные подходы к организации коррекционной работы:

1. Сочетание коррекционного обучения с лечебно-оздоровительными мероприятиями.
2. Учет индивидуальных и личностных особенностей детей в ходе развивающей и обучающей деятельности. Работоспособность у детей с ЗПР на занятии длится 15-20 минут.
3. Подбор заданий, максимально возбуждающих активность ребенка, пробуждающие у него потребность в познавательной деятельности, требующих разнообразной деятельности.

4. Использование многократных указаний, упражнений.
5. Повторное объяснение материала и подбор дополнительных заданий.
6. Коррекционный материал должен преподноситься небольшими дозами.
7. Усложнение предлагаемого материала следует осуществлять постепенно.
8. Переключение внимание ребенка с одного вида деятельности на другой в процессе занятий.
9. Использование на занятиях красочного дидактического материала и игровых моментов.
10. Проявление большого такта со стороны учителя. Очень важно говорить с ребёнком мягким, доброжелательным тоном и поощрять его за малейшие успехи.
11. Поэтапное обобщение проделанной на занятии работы.

Важным моментом в организации системы коррекционно-развивающего обучения является динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка.

Коррекция индивидуальных недостатков развития осуществляется на индивидуально-групповых занятиях, специально выделенных для этой цели. Проверка и оценка учебной работы учащихся классов коррекционно-развивающего обучения проводятся в соответствии с требованиями, указанными в вариативных программах для логопедических занятий.

В условиях специально организованного обучения дети способны дать значительную динамику в развитии и усвоить многие знания и навыки. В данном образовательном учреждении уже созданы особо благоприятные условия для детей. В коррекционной работе участвуют несколько специалистов: психолог, дефектолог, логопед, учитель.

Анализ данных констатирующего эксперимента подтвердил, что у детей не сформирована психологическая база речи, речевые нарушения носят системный характер (недоразвиты все компоненты устной речи, касающиеся фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон). Результаты обследования письма показали, что недифференцированность слухового

восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза и неправильное звукопроизношение приводит к нарушениям письменной речи. Эти нарушения проявляются в заменах, пропусках и смешениях букв, обозначающих звуки, сходные по акустико-артикуляционным признакам.

Изучение психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме нарушений письма у детей младшего школьного возраста показало, что коррекционная работа должна быть направлена не только на преодоление речевых дефектов, но и на формирование психологических процессов: внимания, памяти, мышления и т.д

Коррекция нарушений письма должна опираться на принципы:

- этиопатогенетический, при этом необходимо учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих возникновение нарушений устной речи и письменной речи;
- содержание логопедического воздействия зависит от механизма речевого нарушения;
- принципы системного подхода предполагает необходимость учета в ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов;
- принцип дифференцированного подхода осуществляется на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;
- онтогенетический принцип предполагает учет закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи;
- принцип деятельностного подхода показывает необходимость собственной деятельности по усвоению материала: опора на ведущую форму деятельности (в школьном возрасте – учебная); опора на сохранные формы деятельности;
- принцип опоры на сохранные звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути);
- принцип развития речи и других психических процессов, предусматривающий воздействие на нарушенную речь с опорой на другие

психические процессы, предполагающий формирование языковых обобщений на основе чувственного познания;

- принцип контроля, определяющий необходимость постоянного потока обратной сигнализации, который обеспечивает слияние выполняемого действия и исходным намерением и своевременную коррекцию допускаемых ошибок;
- принцип поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушений речи – учитывает факторы построения методики коррекционной работы:
- постепенное усложнение форм и функций речи, видов речевой деятельности (усвоению каждого речевого навыка должно предшествовать создание функционального базиса для него), постепенное усложнение характера задач и речевого материала;
- принцип доступности.

Таким образом, в основу программы коррекции нарушений письма у детей с дисграфией положен комплексный подход, учитывающий особенности формирования навыков чтения и письма у младших школьников.

С целью коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста силами педагогов было проведено экспериментальное обучение по предлагаемой программе коррекции. Занятия с исследуемой группой проводилось с учетом психолого-педагогического исследования и специально подобранных методов и приемов коррекционной работы, направленной на устранение специфических ошибок письма.

Основная задача обучающего эксперимента – определить эффективность выбранных методов и приемов коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Таким образом, при подборе содержания коррекционного процесса основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии. Индивидуальная работа по коррекции нарушений письма

сочеталась с фронтальной работой и учитывала все особенности нарушения речи детей младшего школьного возраста.

С целью коррекции нарушений письма было проведено экспериментальное обучение детей младшего школьного возраста с несформированностью психологических процессов, языковых и речевых средств языка.

Для проведения коррекционной работы были применены методические рекомендации Е.В. Мазановой.

Мазанова Е.В. предлагает проводить коррекционную работу по устранению дисграфии в следующем порядке [21]:

Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога:

- коррекционная работа с по определению количества слогов в слове и изображения хлопками двух-трехсложных слов;
- анализ звуковых сочетаний гласных из 2-3 звуков (проводится уже после изучения гласных А, У, И и усвоения зрительных образов гласных букв и соответствующих им символов);

Логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза проводится в следующей последовательности:

- выделение звука на фоне слова (определение его наличия или отсутствия);
- вычленение звука из начала и конца слова (определение первого, последнего звука, а также его места в слове);
- определение последовательности и количества звуков в слове;
- определение места звука в слове относительно других звуков (какой стоит впереди заданного и после него);

Фонематический анализ открытого и закрытого слога предлагается вести в следующей последовательности:

- анализ обратного или закрытого слога «ЛИ», « УМ» и др. (сначала выделяют гласный звук, а затем согласный после него);
- анализ открытых слогов «ПА», « МУ» и др. (проводится с теми же звуками, но в обратной последовательности);

- дифференциация открытых и закрытых слогов, состоящих из одинаковых звуков «АП – ПА», « УМ – МУ» и др.;

Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова:

- выделяют следующие виды ошибок: отдельное написание частей слова, слитное написание самостоятельных слов, самостоятельных и служебных слов, контаминации, вставки, перестановки, пропуски и повторы слов.
- слоговой анализ помогает в дальнейшем более эффективному овладению фонематическим анализом слова (слово делится на слоги, затем, в свою очередь, слог, как более простая речевая единица, делится на звуки).

При построении занятий Мазанова Е.В. советует учитывать этапы формирования слоговой структуры, предложенные А.К. Марковой и З.Е. Агранович.

1. Этап. Подготовительный. (Невербальный уровень):

- концентрация внимания;
- работа над ритмической стороной речи;
- работа по развитию переключения и координации.

2. Этап. Коррекционный. (Вербальный уровень):

- уровень гласных (детей знакомят с гласными звуками и буквами, со слогаобразующей ролью гласного, с обозначением гласных при помощи символов);
- уровень слогов (детей знакомят с открытыми и закрытыми слогами, с обозначением слогов при помощи схем);
- уровень слов.

На начальном периоде обучения нужно использовать слова, в которых написание аналогично звучанию:

- двусложные слова с открытыми слогами: ва-та, ли-са;
- трёхсложные слова с открытыми слогами: ма-ши-на;
- односложные слова с закрытым слогом: мак, бак, рот;

- двусложные слова с закрытым слогом на конце слова: ли-мон, ка-бан;
- двусложные слова с со стечением в середине слова: бан-ка, руч-ка, ноч-ка;
- двусложные слова с закрытым слогом на конце слова и стечением согласных в середине: чай-ник, кап-кан, зай-чик;
- трехсложные слова с закрытым слогом на конце слова: ли-мо-над, ко-ри-дор;
- трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом на конце: ав-то-бус, ав-то-мат;
- трехсложные слова с двумя стечениями согласных: мат-реш-ка, гар-мош-ка;
- односложные слова со стечением согласных: флаг, взгляд, лифт;
- двухсложные слова с двумя стечениями: звез-да, круж-ка;
- четырехсложные слова: че-ре-па-ха, пи-ра-ми-да.

Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста:

- выделяют пропуски, перестановки и вставки слов, нарушения количественного и качественного состава предложения, нарушение границ предложений, отсутствие границ предложений;

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста предусматривает:

- знакомство с предложением - определение основных признаков предложения, дифференциация набора отдельных слов и предложения;
- дифференциацию словосочетания и предложения;
- места слов в предложении;
- знакомство с предлогами — определение их значения, знакомство с написанием предлогов;
- знакомство с приставками - определение их значения;
- знакомство с написанием приставок;
- дифференциацию предлогов и приставок;

- знакомство с текстом – определение основных признаков текста; дифференциацию отдельных предложений и текста; определение последовательности предложений в тексте.

Коррекционная работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза также включает в себя:

- - работу по интеллектуальному развитию (развитие мыслительной деятельности: памяти, восприятия, внимания);
- - развитие мелкой моторики пальцев рук (игры с пальчиками, упражнения по обводке предметов, рисование по трафаретам, клеткам, закрашивание контурных изображений линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами, упражнения с ножницами);
- развитие восприятия и понимания речи (постепенно усложняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, расширение словарного запаса в соответствии с общепринятыми лексико-семантическими темами);
- развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение (при помощи определений и однородных членов) и употребление в речи простых предложений.

Таким образом, в ходе проведения поэтапной работы, учащиеся приобретают необходимые знания, умения и навыки по формированию языкового анализа и синтеза.

Следует остановиться на нарушении у учащихся самоконтроля за собственной письменной продукцией. Операцию контроля за собственной письменной продукцией нужно специально формировать. П.Я. Гальперин показал взаимосвязь контроля и внимания и сформулировал гипотезу, по которой внимание следует рассматривать как отдельную самостоятельную форму психической деятельности, которой надо специально учить [21].

Внимание, как специальная функция контроля, включает в себя несколько пошаговых операций. П.Я. Гальперин выделил три вида контроля:

- предваряющий, т.е. определяющий программу того, "как я буду делать";

- текущий, сопровождающий запись и осуществляющий формулу: "так ли я делаю, как наметил?";
- результирующий.

Как утверждает П.Я. Гальперин, в школе в основном развивают результирующий контроль. При коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, целесообразно сместить акцент на формирование предваряющего и текущего контроля и научить проводить отдельные операции контроля.

В методических рекомендациях педагога Е.Н.Ильина предлагаются "устные" диктанты слов. Внимание ученика концентрируется на конкретном задании, задействована слуховая, зрительная, моторная память. Такой вид работы можно отнести к предваряющему контролю.

Дети с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза на низком уровне выполняют такие задания, как воспроизведение последовательности движений, звуковых и графических ритмов, допускают много ошибок при воспроизведении последовательности изображений, затрудняются при воспроизведении временной последовательности вербальных стимулов (слова, цифры), не способны к автоматизации речевых рядов.

Для развития контроля за собственной письменной продукцией при коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, целесообразно использовать систему предварительных упражнений.

Вот несколько примеров предварительных упражнений.

- посмотрите на образец (фигуры, символы, буквы), запомните его, затем то, что запомнили;
- нарисуйте пальцем на парте;
- расскажите;
- напишите в тетради.

После выполнения каждого задания попросите сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить. Обсудите, какой вариант выполнения был наиболее успешен.

- упражнение для развития навыков анализа и воспроизведения пространственных последовательностей:
- проверьте, одинаковые ли знаки (буквы, цифры) вычеркнуты на карточке и карточке-образце;
- проверьте, правильно ли срисован узор;
- запомните карточку и выберите такую же (ребенку предлагается запомнить ряд предметных картин, символов, цифр, букв на карточке и найти такую же среди второго набора карточек, из которых только одна совпадает с тестовой);
- выложите по памяти ряд из отдельных элементов;
- напишите по памяти ряд из отдельных элементов.

После выполнения каждого задания попросите сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить.

- упражнение для развития навыков анализа и воспроизведения временных последовательностей:
- "Зарядка" - последовательность движений (от 3 до 6);
- назовите по порядку дни недели, времена года, месяцы (предметные рисунки, символы, вербально);
- "шарики в непрозрачной трубочке" (на глазах у детей разноцветные шарики вкладываются в непрозрачную трубочку. Задача: определите, в какой последовательности они выкатятся из противоположного конца трубочки);
- усложненный вариант: определить, в какой последовательности шарики выкатятся из того же конца трубочки, в который вкладывались (для этого требуется инвертировать ряд);
- перекодирование временной последовательности в пространственную и наоборот - "картинки-невидимки":
- перед ребенком в определенной последовательности выкладывается ряд карточек (предметные рисунки, символы). Каждая выкладываемая карточка предъявляется и переворачивается лицевой стороной вниз. Таким образом,

выложенный ряд повернут тыльной стороной к ребенку, а лицевая закрыта. Из набора карточек с рядами изображений, расположенных в разной последовательности, ребенок должен найти идентичный выложенному. После того как выбор сделан, оба ряда сличаются.

- развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания:
- "синхронный счет" - подсчитайте количество изображений двух видов, не обращая внимания на остальные изображения;
- отыщите числа от 1 до 25 в таблицах Шульте (числа расположены в 25 клетках в случайном порядке);
- выберите определенную букву, прочитайте текст и вычеркните заданную букву;
- выберите определенное слово и прочитайте текст, подчеркивая заданное слово.
- последовательность действий и планирование:

Игры на выполнение многошаговых инструкций (2, 3, 4, и 5-шаговые инструкции): по опорным символам, по памяти (словесной инструкции).

К методам работы по формированию предваряющего контроля можно отнести:

- музыкальный метод (на основе методики Л.С.Цветковой), способствующий актуализации смысла слова, развитию аудиальной и зрительной модальностей, самоконтроля:
- логопед предлагает детям два-три рифмованных предложения, положенных на мотив знакомой песни. Содержание каждого предложения отображается в схематичном рисунке предмета, выполняющего действия, и объекта, на которого это действие направлено. С опорой на рисунки поются все предложения. Слова-предметы, сложные по слоговой структуре, анализируются. Обязательному анализу подлежат слова-действия. Схема слов-действий (сначала полная, затем максимально свернутая) остается как опора для записи предложения. С опорой на рисунки и схемы слов дети

поют предложения. На следующем занятии дети слушают образец пения логопеда, одновременно смотрят на рисунки и схемы слов. Затем записывают предложения по памяти, используя опоры (рисунки и схемы).

- метод ритмизованного чтения (на основе методики Т.Г.Визель): прочитайте предложения со слоговым ритмом, т.е. с делением слов на слоги и равномерным произношением их в орфографическом варианте - так, как они пишутся. (Логопед при этом отстукивает ритм)

Это послоговое "орфографическое" ритмизованное произнесение слов и фраз осуществляется в следующих вариантах:

- повторите за логопедом ритмизованное слово (предложение), а затем запишите его;
- повторите по слогам со слуха, когда логопед произносит предложение обычным способом;
- "со зрения", ритмизованно прочитайте текст.

Для развития контроля за собственной письменной продукцией при коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, можно использовать следующие приемы слогозвукового анализа.

Анализ и составление схемы слова:

- в моделях звуковой и слоговой структуры слова заложена информация о количестве слогов, границах слога, указаны гласные звуки, обозначены согласные звуки, место твердого и мягкого знаков: актуализация смысла слова; ритмизованное повторение слова; обозначение гласных звуков буквами в схеме слова; обозначение согласных звуков точками в схеме слова; обозначение места твердого и мягкого знаков в схеме слова; деление слова на слоги; чтение слова в соответствии со схемой по слогам.
- после того как ребенок составил схемы двух-пяти слов, что зависит от состояния его слухоречевой памяти и возраста, слоговой структуры слов, нужно предложить записать слова по памяти с опорой на модель слова (это задание позволяет расширить линейный объем слухоречевой памяти ребенка).

По завершению коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста проводилось психолого-педагогическое обследование детей по методикам констатирующего эксперимента. В процессе обучающего эксперимента решалась основная задача – определить эффективность выбранных методов и приемов коррекции нарушений письма у детей младшего возраста. После обучающего эксперимента показатели стали выше. Существенно повысились показатели развития психологической базы речи с низкого до среднего уровня:

- отмечается положительный результат развития всех видов памяти, но уровень долговременной и слуховой памяти остается еще достаточно низким;
- увеличился объем, концентрация и устойчивость внимания. Дети научились более внимательно слушать словесную инструкцию и стали более самостоятельны в выполнении заданий;
- произношение данной группы учащихся характеризовалось большим количеством дефектных звуков, многие из которых были поставлены в ходе обучающего эксперимента. Но в самостоятельной речи у детей отмечается неправильное использование уже поставленных звуков.

Результаты обследования письма выявили, что во время выполнения письменных заданий у детей в работах стало меньше ошибок и исправлений. Наблюдались трудности в обозначении мягкости согласных гласными второго ряда и мягким знаком. Дети допускались ошибки при выделении границ предложения.

Таким образом, проведенный эксперимент, показал, что своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребёнка, учёт особенностей формирования его навыков чтения и письма, всей учебной деятельности составляют основу для поиска приёмов и определения содержания эффективной работы педагога по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста будет более эффективен, если

коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов.

Выводы по 2 главе

Профилактика дисграфии – актуальная проблема в современных условиях. Предупреждение нарушения письма – одно из приоритетных направлений дефектологии. В настоящее время возросли требования к поступающим в первый класс детям. Программы обучения усложнены и насыщены разнообразным материалом. Ребёнок, идущий в массовую школу из логопедической группы испытывает большие трудности в обучении. Не во всех школах города дети могут продолжить занятия у логопеда, так как нет широкой сети школьной логопедической помощи. Поэтому задача профилактики дисграфии чрезвычайно важна и необходима в наши дни. Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении. Важными условиями предупреждения дисграфии являются раннее распознавание и единая система коррекционного воздействия.

Исследование особенностей познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией имеет важное значение для повышения эффективности логопедической работы с данной категорией детей. Актуальной проблемой является разработка методики комплексного коррекционного воздействия с учетом особенностей познавательной деятельности данной категории детей.

При решении проблемы формирования познавательных процессов у младших школьников с дисграфией учитывалось следующее:

- 1) системное, иерархическое строение психической деятельности человека, проявляющееся во взаимосвязи, взаимозависимости и взаимовлиянии психических функций;

- 2) неразрывная связь речи со всеми психическими процессами;
- 3) учение о психических процессах как специфических видах деятельности по происхождению и структуре;
- 4) особенности развития высших психических функций в онтогенезе;
- 5) структура и механизмы нарушений письменной речи у младших школьников;
- 6) психолого-педагогические аспекты коррекционной работы по устранению дисграфии;
- 7) особенности познавательной деятельности детей с нарушениями речи.

Такой подход позволил определить направления и содержание методики изучения особенностей познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией.

Заключение

Теоретический анализ психолого-педагогической и логопедической литературы позволил сделать следующие выводы:

- нарушение письменной речи у детей младшего школьного возраста проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального развития в целом. Фонематическая организация звуков речи предполагает наличие четких схем не только в слуховой, но и в артикуляционной деятельности. Правильное развитие фонематических процессов лежит в основе усвоения фонетики, лексико-грамматического усвоения письма. Нарушения фонематического слуха и восприятие находят отражение на письме. Поэтому при коррекции нарушений письма в первую очередь необходимо обратить внимание на развитие речи и мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов;
- недоразвитие речеслухового, речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении устной речью. Существует зависимость между нарушениями письма, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха с другой, нарушения письменной речи являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Разными авторами высказываются несколько различные взгляды на причины и механизмы нарушений письма. У детей младшего школьного возраста дисграфия проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм;
- коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста осуществляется приемами, направленными на развитие речи, мышления,

процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный;

- в ходе педагогического эксперимента было проведено обследование устной речи, письменной речи и диагностика уровня развития психологической базы речи детей младшего школьного возраста. разработаны упражнения и занятия для формирования навыков письма и устной речи. При подборе содержания коррекционного процесса основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии. Индивидуальная работа по коррекции нарушений письма сочеталась с фронтальной работой и учитывала все особенности нарушения речи детей младшего школьного возраста.

С целью коррекции нарушений письма было проведено экспериментальное обучение детей младшего школьного возраста с несформированностью психологических процессов, языковых и речевых средств языка. В процессе обучающего эксперимента решалась основная задача – определить эффективность выбранных методов и приемов коррекции нарушений письма у детей младшего возраста. После обучающего эксперимента показатели стали выше. Проведенный эксперимент, показал, что своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребёнка, учёт особенностей формирования его навыков чтения и письма, всей учебной деятельности составляют основу для поиска приёмов и определения содержания эффективной работы педагога по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста будет более эффективен, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов.

Таким образом, гипотеза о том, что эффективность коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста будет результативнее, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов, нашла своё подтверждение.

Список использованной литературы

1. Азова, О.И. Диагностический комплект «Логопедическое обследование младших школьников»/ О.И.Азова - . М., М.: ТЦ Сфера, 2012. — 64 с.
2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. - М.,2001. - С. 7-20.
3. Белякова, Л.И., Иншакова О.Б., Немцова Н.Л. Проблемы зеркального письма у детей // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. - М., 1999. - С. 451-456.
4. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие/Л.Н.Блинова. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
5. Бурина, Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1-5 классы): Традиционные подходы и нестандартные приемы/ Е.Д. Бурина. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 192 с.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования/ Л.С. Выготский. -М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь. - М., 1996.
8. Голубева, Г.Г. Логопедическая работа по преодолению нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Г.Г. Голубева, Екатеринбург.- 1996.- 206 с.
9. Городилова, В.И., Кудрявцева М.З. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. – СПб: КАРО, ДЕЛЬТА, 2008. 384 с.

10. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О. Е. Грибова, методическое пособие / О. Е. Грибова. – М.: Айрис – пресс, 2005. – 96 с.
11. Грибова, О.Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи: Автореф. дис.: канд. пед. наук: (13.0003): (В начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи) / НИИ дефектологии. - М., 1990.
12. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: Автореф. дис. канд. пед. наук. (13.0003). - М., 1982.
13. Даньковская, Я.Ю. Аграмматизмы в устной и письменной речи учащихся младших классов с задержкой психического развития// Педагогика и психология. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 4, 2010.
14. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина. - М.: Педагогика, 1984. – 284с.
15. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов. — Известия АПН РСФСР, вып. 78. — М., 1956
16. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. — М., 2005.
17. Левина, Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1953.
18. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма. — М., 1950.
19. Дисграфия, или Почему ребенок плохо пишет?/ Воронина Т.П. – Ростов н/д:Феникс, 2017. – 95 с.
20. Дефектология: конспект лекций/В.А. Титов. – Ростов н/д: Феникс, 2014. – 380 с.
21. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. – М.: Издательство, ГНОМ и Д, 2006.
22. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007.

- 23.Мазанова. Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками.- М.: Издательство ГНОМ и Д , 2006.
- 24.Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. - М.: Издательство ГНОМ и Д,
- 25.Мазанова Е.В. Учусь работать с текстом . - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008.
- 26.Мазанова Е.В. Учусь работать со словом. – М.: Издательство ГНОМ и Д., 2008.
- 27.Казакова В. А. Коррекция нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития // Молодой ученый. — 2016. — №19. - С. 352-355 с.
- 28.Киселёва, В.А. Выявление предпосылок нарушений письменной речи у дошкольников с ЗПР / В.А. Киселёва//Дефектология, 2005 .-№6.-С.41 – 47.
- 29.Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О. А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2014. – №1. – С.112-115.
- 30.Козырева, О. А. Логопедические технологии: учебное пособие/ О. А. Козырева. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2016. – 216 с.
- 31.Коржаева, Е.Е. Логопедическая работа с младшими школьниками с ЗПР. – М.:Сфера, 2011.
- 32.Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие/Под ред. Н.Н Яковлевой. СПб: КАРО, 2013. – 208 с.
- 33.Корнев, А.М. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь,2003.-330с.
- 34.Коррекция письменной речи в начальной школе: разработка занятий. 1-4 классы/авт.-сост. Н.П. Мещерякова, Е.В. Зубович, С.В. Леонтьев. _Волгоград: Учитель, 2009. – 235 с.
- 35.Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР/Р. И. Лалаева, Н.В.Серебрякова, С.В.Зорина. - М.: ВЛАДОС,2004.-303с.

36. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Под ред. Л. С. Волковой.- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
37. Лапп, Е.А. Формирование инициативной письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития: учеб.пособие/Е.А. Лапп. – Волгоград: Учитель, 2014. – 153 с.
38. Лалаева, Р.И. Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2007. – 179с.
39. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5 – е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. 704 с.
40. Логопедия. Теория и практика / под ред. д. п. н. профессора Т. Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
41. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР/ Р. И. Лалаева, Н.В.Серебрякова, С.В.Зорина. - М.: ВЛАДОС, 2004.-303с.
42. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В.В. Лебединский.- М.: Издательство Московского университета, 1985.- 88 с.
43. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Е. А. Логинова.-СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
44. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой. - 5 изд. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
45. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
46. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ А.Р.Лурия. - М.: 50. Изд-во АПН РСФСР, 1950.-352с.

47. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко.– СПб: Стройлеспечать, 1990.-64с.
48. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г.Г. Мисаренко // Логопед, 2004. - №2. – С. 4-14.
49. Обухова, Н. А. Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма / Н. А. Обухова // Школьный логопед, 2011.- № 2. – С.41-44.
50. Садовникова, И. Н. Дисграфия. Дислексия: технология преодоления. - М.:ПАРАДИГМА, 2012 – 279 с.
51. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.- 128с.
52. Мнихин, С.С. О врожденной алексии и аграфии / С.С. Мнихин // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. – 1934. – Т.3. – Вып. 2-3. – С. 193 – 202.
53. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 224с.
54. Лаврова, Г.Н. Психолого-педагогические технологии разработки индивидуальных программ для детей с проблемами развития в условиях специального (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения: Учеб. пособие: 2 – ое изд., испр. и доп. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2002. – 138с.
55. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 208с.
56. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС,1998. – 176с.;илл.
- 57.Рычкова Л.С., Лаврова Г.Н. Дифференциальная диагностика уровня психического развития детей 2-7- летнего возраста. Челябинск, 2001. - ЮУрГУ. – 224с.

58. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Бук-Мастер, 1998. – 336с.
59. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в современной психологии. – М.: Наука, 1966.