Система логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников

Актуальность проблемы изучения и преодоления нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе возрастает с каждым годом. Это объясняется увеличением количества детей с дисграфией, широтой и распростаненностью нарушений письма в популяции.

Нейропсихологический подход к диагностике навыка письма и методы профилактики трудностей овладения письмом представлены в работах Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, Т.Ю. Хотылевой [1].   Диагностический аспект проблемы нарушений письма мы находим в работах Н.Л.Белопольской [2], которая предложила экспресс-методику определения навыков чтения, счета и письма детей на момент поступления в школу. Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова [10] разработали методику диагностики нарушения чтения и письма у младших школьников. Коррекционный аспект проблемы преодоления нарушений письма представлен в работах И.Н.  Садовниковой [13], О.Б.Иншаковой [6], А.В.Ястребовой [18] и др.

Разносторонние взгляды ученых об этиологии нарушений письма и авторские работы, посвященные изучению и коррекции нарушений письма, вызывают повышенный интерес к данной проблеме, а также определяют ее значимость.

Проблемы изучения навыка письма рассматриваются представителями разных научных школ. Многие из них указывают на трудности формирования этого процесса у младших школьников, т.к. достаточно сложным является сам психологический процесс овладения письмом, который невозможен без следующих операций: замысел письма, отбор лексико-грамматических единиц, фонологический анализ слов, перевод фонемы в графему, графемы в кинему, контроль (сличение с замыслом).

Обследование детей с недостатками письма показывают, что среди них часто встречаются дети с нарушениями устной речи. Нарушения письма могут быть основаны на недостаточной сформированности всех компонентов речи, как фонетико-фонематической, так и лексико-грамматической стороны. В зависимости от степени развития анализа фонологического состава слова у детей с недостатками речи различают следующие уровни овладения навыком письма: от несформированного до сравнительно хорошо развитого со специфическими ошибками.

История изучения нарушений процесса письма представляет взгляды разных исследователей, как в России, так и за рубежом. Впервые о нарушениях письма упоминали в конце XIX века. В 1937г. О.Ортон описал расстройства чтения, письма и речи у детей.

В 1914г. Н.К. Монаков [4] причиной возникновения нарушений письма считал нарушение строения и функций одного из анализаторов, обеспечивающих процесс письма. Отечественные психологи Р.А. Ткачев и С.С. Мнухин [4] в 30-е годы XX века связывали нарушения письма с нарушением мнестических процессов. Представители отечественной логопедии, ее педагогического направления, Р.Е. Левина [11], Л.Ф. Спирова [14], Р.И. Лалаева [10] в 60-е годы объясняли нарушения письма следствием нарушений устной речи. В основе нарушений письма   либо фонетико – фонематические нарушения, либо общее недоразвитие речи. А.Н. Корнев [7] представил мультиаксальный подход к проблеме нарушения письма у детей.

В настоящее время существует достаточно много классификаций, которые описывают различные нарушения письма.

Одной из них является классификация О.А.Токаревой [4]. В русле этиопатогенетического подхода (по очагу поражения зон коры головного мозга) выделяют следующие формы дисграфии: моторная афферентная кинестетическая дисграфия, моторная эфферентная кинетическая дисграфия, акустическая дисграфия, оптическая дисграфия.

При моторной афферентной кинестетической дисграфии очаг поражения затрагивает нижнетеменные отделы коры головного мозга. В результате этого возникают ошибки, связанные с недостаточными кинестетическими ощущениями о положении органов артикуляции в момент произношения звуков при внутреннем проговаривании в процессе письма. При моторной кинетической дисграфии поражаются нижнелобные отделы коры головного мозга, обеспечивающие регуляцию и контроль навыка письма. Возникают пропуски, перестановки, добавления, сращения речевых единиц: слогов, слов, предложений. Акустические ошибки связаны с нарушением фонематического восприятия, речеслуховой памяти, с трудностями дифференциации фонем по акустическим параметрам. На письме это проявляется в виде замен или смешений. Оптическая дисграфия является следствием несформированных зрительно-пространственных представлений, зрительного восприятия, зрительной памяти и проявляется в заменах букв, сходных по написанию.

В практике логопедической работы используется симптоматическая классификация нарушений письма, разработанная ведущими профессорами отечественной логопедии Л.С. Волковой и Р.И. Лалаевой [4].

Представленные 5 форм дисграфии являются либо следствием несформированной устной речи, либо проявлением незрелости оптико-пространственных представлений. У младших школьников с проблемами письма наиболее часто встречаются: фонематическая дисграфия, обусловленная нарушением фонематического восприятия; аграмматическая дисграфия, в основе который лежит аграмматизм устной речи; дисграфия языкового анализа и синтеза, при которой ребенок не дифференцирует понятия предложения, слова, слога и буквы. Артикуляторно-акустическая дисграфия связана с нарушением произношения звуков родного языка, при этом ребенок пишет так, как произносит звуки. Оптическая дисграфия проявляется в большей степени у детей с задержкой психического развития, реже у детей с общим недоразвитием речи, ошибки связаны с нарушением оптико-пространственных представлений.

А.Н. Корнев [7] предлагает авторский подход к созданию классификации нарушений письма у детей. По разработанной им современной мультиаксальной классификации все трудности овладения письмом делятся на 2 большие группы: дисграфия и дизорфография. Дисграфия может быть истинной и ложной. Ложная дисграфия обусловлена отсутствием возможности ребенка посещать занятия по формированию навыка письма (в результате серьезных хронических заболеваний), неверно подобранной методикой формирования письма, наличием выраженных нарушений в деятельности анализаторных систем. Истинная дисграфия делился на две группы – дисфонологические, обусловленные нарушением фонематических процессов, и метаязыковые, обусловленные незрелостью высших психических функций, обеспечивающих функциональный базис письма.

Многие ученые и исследователи в своих трудах определяют дисграфию как состояние, основным проявлением которого является стойкая избирательная неспособность овладеть навыком письма, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения.

Причинами возникновения подобных нарушений являются различные внешние и внутренние вредоносные факторы, влияющие на деятельность центральной нервной системы: наследственная (конституциональная) предрасположенность, диффузные или локальные поражения тех зон коры, которые обеспечивают навык письма в результате воздействия гипоксического, инфекционного, токсикологического или травматического фактора; несформированное межполушарное взаимодействие; неправильно подобранные методики обучения письму.

  Трудности в овладении навыком письма возникают как результат сочетания трех групп явлений:

- биологическая недостаточность определенных мозговых систем;

- функциональная недостаточность центральной нервной системы;

- средовые условия, предъявляющие повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Трудности овладения письмом наблюдаются у младших школьников с различными нарушениями речи, высших психических функций, интеллекта, а также у относительно здоровых детей.

Прежде всего, письмо нарушается у детей с нарушением интеллекта, причем степень тяжести дисграфии коррелирует с уровнем интеллектуальной деятельности.  Дисграфия проявляется у детей слабовидящих и слепых, слабослышащих и глухих, у детей с задержкой психического развития, у детей с нарушением опорно - двигательного аппарата.

Дисграфия может наблюдаться у детей с нарушениями речи. Степень тяжести различна: от полной неспособности писать (при алалии, анартрии) до отдельных специфических ошибок на письме. Не при всех речевых нарушениях может возникать дисграфия. Обычно это нарушение не наблюдается при ринофонии, афонии, дисфонии. Ранняя коррекционная работа логопеда с детьми старшего дошкольного возраста в логопедических группах способствует предупреждению возникновения дисграфии. Дети со стойкими нарушениями письма обучаются в школе V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи, дети с не резко выраженными речевыми нарушениями могут обучаться в общеобразовательной школе на логопедическом пункте. У детей с фонетико – фонематическими нарушениями наблюдается фонематическая диграфия, у детей с общим недоразвитием речи – несколько форм дисграфии, прежде всего аграмматическая и языкового анализа и синтеза. Дети с общим недоразвитием речи овладевают элементарными навыками письма, но делают большое количество ошибок, обусловленных нарушением грамматического строя. Они неправильно прописывают окончания слов, часто игнорируют предлоги.

Для организации логопедической работы необходимо провести логопедическое обследование, выявить трудности письма у младших школьников.

Для обследования навыка письма используют следующие основные приемы: письмо специально подобранных текстов, письмо отдельных букв, письмо слов разной слоговой структуры. При этом предлагаются 2 вида работы – списывание и рукописного или печатного текста и запись под диктовку. Обследование устной речи и навыка письма представлено в работах И.Н. Садовниковой [13], Т.А. Фотековой [16], Т.П. Бессоновой и Грибовой О.Е. [3], Ястребовой А.В. [17] и др.

В нашем исследовании мы изучили особенности письма учащихся вторых классов общеобразовательных школ, посещающих логопедический пункт. Обследование письменных работ младших школьников проводилось в средних общеобразовательных школах Восточного округа г.Москвы в сентябре 2012г. В эксперименте участвовало 75 второклассников в возрасте от 8 до 9лет. Все дети имели сохранный интеллект и хороший физический слух. При поступлении в школу все учащиеся имели заключение специалистов о нормальном нервно-психическом и физическом развитии. 16% школьников не имели нарушений устной речи, но ранее посещали логопедические группы для детей с ФФН или ОНР. У 84% детей наблюдались нарушения устной речи. Из них у 7 детей было выявлено фонетическое нарушение, у 25 – ФФН, у 3 школьников – ОНР третьего уровня и у 28 – ОНР четвертого уровня. Для всех учащихся русский язык был родным.

У всех детей, по мнению учителей начальной школы, наблюдались нарушения письма, которые не сводились к ошибкам на правила правописания.

Обследование навыка письма проводилось по методическим рекомендациям И.Н. Садовниковой [13], которое является традиционным в практической логопедии. Результаты обследования были следующими:

- у двух детей выявилась артикуляторно-акустическая дисграфия (это дети с фонетическим нарушением);

- у 17 детей наблюдалась фонематическая дисграфия (это 8 детей с ФФН и 9 детей с ОНР);

- у 12 детей с ОНР выявилась аграмматическая дисграфия;

- у 7 детей – дисграфия языкового анализа и синтеза,

- оптическая дисграфия наблюдалась у 13 детей.

По итогам проведенного исследования мы разработали основные направления логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок. Эта работа основывается на методических рекомендациях А.В. Ястребовой [18] и представляет систему работы учителя – логопеда на логопункте общеобразовательной школы.

Организация работы учителя – логопеда на логопункте общеобразовательной школы определена методическим письмом Министерства образования Российской Федерации. На логопункте учитель – логопед работает в то время, когда дети свободны от основных уроков по образовательной программе, он проводит занятия с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения. Коррекционное обучение планируется по периодам. Перспективный план логопед оформляет в двух вариантах: для учеников 1 класса (овладевающих письмом) и для учащихся 2 – 4 классов (пишущих). Дети занимаются по подгруппам, только при тяжелых расстройствах (заикание, ринолалия) предполагается индивидуальная работа. На логопункт зачисляются дети с речевыми нарушениями: фонетическое недоразвитие речи; фонематическое недоразвитие речи; ФФН; ОНР 4 уровень; ОНР 3 уровень; заикание, не осложненное ФФН или ОНР; ринолалия послеоперационная.

Учитель-логопед ведет следующие виды документации: речевые карты на каждого ребенка, индивидуальные тетради для формирования произношения и письма, перспективный календарный план работы, индивидуальные карточки учащихся и отчет об эффективности работы.

Основными принципами логопедической работы являются принципы комплексности и системности, принцип учета патогенеза, принцип учета психологической структуры процесса чтения, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, принцип поэтапного формирования умственных действий и дидактические принципы обучения.

Принцип комплексного подхода предполагает одновременную работу над развитием устной речи, чтения и письма. В настоящее время дисграфия рассматривается как языковое расстройство, т. е. нарушение, обусловленные недоразвитием языковых обобщений. Механизмы, вызывающие дисграфию, одновременно обуславливают нарушения устной речи и нарушения чтения.  В связи с этим при устранении дисграфии логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

Принцип системности базируется на методике устранения каждого вида расстройств, представляющей собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы.  Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

Принцип учета патогенеза предполагает учет причин и механизма нарушений. Во многих случаях одинаковые по симптоматике нарушения имеют различные механизмы. Так, замены букв наблюдаются при различных формах дисграфии. При оптической дисграфии они связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, при фонематической - с недостаточностью фонематического восприятия. В каждом из этих случаев методика работы будет различна, т.к. должна быть направлена на преодоление основного механизма нарушения.

Принцип учета психологической структуры процесса письма учитывает нарушенные звенья или операции. У детей с нарушениями письма обнаруживается различный механизм дезорганизации: несформированность одной из операций, несформированность нескольких операций, недостаточная автоматизированность, нарушение целостной программы деятельности при сформированности отдельных операций. При коррекции дисграфии в процессе работы учитель-логопед формирует у ребенка умственные действия и доводит их до автоматизма.

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации (опоры на различные анализаторы) опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, при недоразвитии одних опора идет на другие сохранные звенья.

Принцип поэтапного формирования умственных действий подробно описал П.Я. Гальперин [5]. Он выделил основные этапы формирования умственных действий: составление предварительного представления о задании; освоение действия с предметами (этап материализации действия на внешнем плане); этап осуществления действия в плане громкой речи; перенос действия в умственный план; окончательное становление умственных действий. В процессе логопедической работы происходит постепенная интериоризация действия (звуковой анализ: фишки, схемы; слуховые и произносительные образы слов; по представлениям).

К дидактическим принципам относятся принцип учета зоны ближайшего развития, принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип деятельностного подхода, онтогенетический принцип.

Основными задачами преодоления дисграфии являются: преодоление дисграфических ошибок на письме и формирование произвольного контроля в процессе выполнения письменной работы.

При коррекции *оптической дисграфии* предлагаются упражнения на развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), на уточнение и расширение объема зрительной памяти; на формирование пространственного восприятия и представлений; на развитие зрительного анализа и синтеза; на дифференциацию смешиваемых букв.

При *артикуляторно - акустической и фонематической дисграфии* задачами логопедической работы являются постановка звуков и уточнение их артикуляции, развитие фонематического слуха, развитие звукового состава слова. Основными методами и приемами являются: а) различение гласных и согласных; б) выделение любых звуков из слова; в) объединение звуков в слоги; г) объединение слогов в слова; д) определение последовательности звуков в слове.

При коррекции *аграмматической дисграфии* задачей логопедической работы является преодоление аграмматизмов устной речи. На подгрупповых занятиях учитель-логопед формирует навыки словообразования и словоизменения. Основное внимание обращается на умение употреблять в речи категории рода, числа, падежа, правильное использование предлогов.

При коррекции *дисграфии языкового анализа и* *синтеза* логопед учит различать понятия «предложение», «слово», «слог», «звук», моделировать различные типы словосочетаний и предложений по аналогиям, подбирать к заданным схемам подходящие предложения, определять количество слов в предложении.

Для развития произвольного внимания при преодолении дисграфии предлагаются задания, которые используются при обследовании произвольного внимания, а также упражнения из методических рекомендаций Н.А.Туговой [15], разработанные для развития произвольного внимания младших школьников на логоритмических занятиях.

Упражнения на переключение внимания связаны с переходом от одного движения к другому в соответствии со сменой музыкального сопровождения. Сначала предлагаются лишь 2 движения и 2 музыкальных фрагмента, затем количество движений доходит до 5 – 6.

Упражнения на переключение внимания чередуются с упражнениями на его устойчивость. Например, предлагается ходьба под музыку с дальнейшим отсчетом шагов без музыкального сопровождения или даются упражнения, состоящие из нескольких движений. Последние включают сначала 2 движения, затем количество движений доводят до 5 – 6.

Упражнения для расширения объема внимания более сложные и проводятся позже. Например, 2 детей из класса одновременно показывают простейшие движения, третий должен воспроизвести их последовательно.

Упражнения на распределение внимания предполагают одновременное выполнение 2 или нескольких действий. Например, школьники идут по кругу под маршевую музыку, одновременно отбивая ладонями ритм мелодии.

Особое внимание уделяется музыкально – двигательным играм, где развиваются все основные качества произвольного внимания, так необходимые для формирования учебной деятельности в начальной школе. Эти упражнения и игры могут проводиться не только на занятиях по ритмике, но и при организации динамических пауз в процессе уроков.

Практика логопедической работы показывает, что развитие произвольного внимания младших школьников осуществляется в основном на логопедических занятиях. Возможность развития внимания в других видах деятельности (на логоритмических занятиях или в индивидуальной работе), которая способствует развитию произвольности, собранности, уверенности, способствует преодолению нарушений письма, готовит детей к обучению в средней школе, ограничена отсутствием специалистов. Редко в какой школе (пожалуй, кроме частных) есть ставка преподавателя логопедической ритмики или условия проведения подобных занятий учителем – логопедом.

Одной из важных задач логопедической работы является не только преодоление нарушений письма, но и предупреждение их возникновения у детей дошкольного возраста, особенно у детей с нарушением звукопроизношения. Исследование сотрудников сектора логопедии института дефектологии АПН РФ показало, что затруднения при обучении грамоте возникают не у всех детей с недостатками произношения, а лишь у тех, у которых недостатки произношения являются показателем незаконченности фонемообразования. Л.Ф. Спирова [14] обследовала детей с правильной речью и с ФФН при поступлении в школу и выявила, что: выделение гласных в начале слова доступно у 78% детей с нормальной речью и у 46, 2%  у детей с ФФН. Выделение согласных в начале слова доступно 53% детям с нормальным произношением и 18% детей с ФФН. Выделение гласного в середине доступно 20% детей с нормальной речью и лишь 3% детей с ФФН.

Для профилактики возникновения дисграфии у младших школьников необходим определенный уровень речевой подготовки, который обеспечивается особой системой занятий по развитию грамматического строя, накоплению и уточнению словаря и формированию произношения.

В процессе усвоения грамоты в первую очередь изучается звуко - буквенный состав слов. Наблюдение над звуковым составом слова, сравнение и сопоставление сходных и различных признаков, логические упражнения по анализу и синтезу способствуют формированию у детей четких и ясных представлений о звуковом составе слова, что приводит к формированию правильного произношения, приучает сознательно читать и писать.

 При обучении грамоте детей с нарушениями речи идет учет следующих условий:

- обучение ведется только на правильно произносимых звуках и словах (обучение грамоте строится как продолжение обучению произношения);

- предлагается особый порядок изучения звуков и букв: а у о м х п к с н в ы т л ш р ж, мягкие фонемы, й, мягкие, звонкие согласные, аффрикаты;

- темп прохождения всех звуков более медленный;

- при работе с разрезной азбукой формируется навык быстрой ориентации в звуко - буквенном составе слова;

- проводится углубленная работа на формирование морфологических обобщений;

- речевой материал систематически повторяется и закрепляется;

- детей постепенно знакомят с элементарными правилами грамматики и правописания.

На современном этапе развития отечественной логопедии существует ряд социальных проблем, касающихся преодоления нарушений письма у младших школьников. Отсутствует система отбора детей в группы риска по возможному проявлению у них в будущем дисграфии. Отбор детей ведется только силами логопедов и охватывает тех детей, которые посещали логопедические группы детского сада. Профилактика возникновения нарушений письма организована слабо и распространяется преимущественно на детей с нарушениями устной речи. Преодоление диаграфии у детей проводится только логопедическими методами, практически не используются нейропсихологические технологии. Не разработаны организационные формы коррекции дисграфии у младших школьников: специальных классов или групп для детей с дисграфией не выделяется.

Возможно, что условия инклюзивного образования, когда дети с трудностями, проблемами и ограниченными возможностями будут обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, привлекут к вопросу преодоления нарушений письма у младших школьников многих других специалистов, работающих в школе.

Литература:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва).  М., МГППУ, 2011.
2. Белопольская Н.Л. Экспресс-методика для проверки навыков чтения, счета, письма. М., Когито-центр, 2013
3. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. II: Словарный запас и грамматический строй. М., АРКТИ, 1997.
4. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов. М., 1998.
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1966.
6. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. Пособие для логопеда.  Комплект в 2-х частях. М., Владос, 2013.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург, 2003.
8. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи. Москва, 2007.
9. Коррекция письменной речи. / Под ред. Яковлевой А.В. Санкт-Петербург, 2003г.
10. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2003.
11. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи. Вопросы логопедии. 1959.
12. Логопедия в школе: Практический опыт. / Под редакцией В.С. Кукушина. Ростов-на-Дону, 2010.
13. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. Москва, 2011.
14. Спирова Л.Ф. Особенности звукового анализа детей   с недостатками речи. Учебное пособие под редакцией Р. Е. Левиной. Москва. Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1957.
15. Тугова Н.А.  Воспитание внимания у заикающихся детей на уpоках pитмики. - ж. Дефектология №6, 1970, с.60-63.
16. Фотекова Т.А. Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников. М., 2002.
17. Ястребова A.В., Бессонова Т.П. Выявление недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов. / Основы логопедической работы с детьми. - Москва, 2003.
18. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Содержание и приемы коррекции недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов. / Основы логопедической работы с детьми. - Москва, 2003.