**АВГУСТОВСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**IX РЕГИОНАЛЬНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ**

**И ИННОВАЦИОННЫХ РАЗРАБОТОК**

**ЛАБОРАТОРИЯ**

**«Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений Томской области».**

***Диагностика смешанной дисграфии у младших школьников и особенности коррекционно-логопедической помощи***

 Пазатова Наталья Станиславовна,

учитель – логопед

МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска

Г. Томск. 2013

Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования детей Центр «Планирование карьеры», в котором я осуществляю индивидуально-групповую логопедическую помощь «Коррекция нарушений устной и письменной речи», располагается в микрорайоне Каштак Ленинского района города Томска. Коррекционная работа по устранению нарушений устной и письменной речи ведется с обучающимися рядом расположенных гимназий № 55, № 56, а также с школьниками средних общеобразовательных школ № 30 и № 14.

В последние годы в общеобразовательных школах заметно возросло количество детей, страдающих расстройствами письма и чтения.

Сегодня я хочу остановиться на таком нарушении речи, как смешанная дисграфия у школьников младших классов.

Дисграфия – нарушение письма – составляет значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся начальных классов. Это нарушение является серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка на более поздних**.(слайд 1-5)**

Некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми и объясняют их личностными качествами детей: неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и др. На самом деле в основе этих ошибок лежат более серьезные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. Так, пропуски гласных и согласных букв и слогов, например, вместо «он» - «о», вместо «красный» - «красны»; появление лишних букв или слогов, например «тарава» вместо «трава», «мотоцикил», «монотоцикил» вместо «мотоцикл»; перестановка букв и слогов, например «тко» вместо «кто», «на девере» вместо «на дереве» и т.п. обусловлены несформированностью фонематического восприятия, а также связанного с ним анализа и синтеза слова.

Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что ученики не различают фонем родного языка, **(слайд № 6)** поэтому на письме смешивают гласные первого и второго ряда: «ожик» вместо «ежик», «отка» вместо «утка», «ола» вместо «юла»; звонкие и глухие согласные: «труппочка» вмсето «трубочка», «корький» вместо «горький»; свитящие и шипящие: «суски» вместо «сушки», «сустрый» вместо «шустрый; свистящие, шипящие и аффрикаты: «тяйка» вместо «чайка», «шулки» вместо «чулки» и т.п.

Как показала практика, у учащихся с нарушением слухового восприятия много ошибок на грамматические правила, например, на безударные гласные, на удвоенные согласны, на разделительный мягкий знак. Ребенок не слышит ударный гласный, поэтому затрудняется в определении безударного гласного, а следовательно, и в правильном подборе проверочного слова, например, пишет «трогва», проверяя «тровинка». Ученики не улавливают разницы в звучании *н и нн, с и сс,* отсюда ошибки: «ванна» вмсето «ванна», «касса» вместо «касса», не видят различия в звуковых сочетаниях: *тя – тья, ря – рья* и поэтому пишут «деревя» вместо «деревья», «листя» вместо «листья».

Отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи затрудняет работу в структурном построении фразы, предложения. Ученики не дописывают, переставляют, пропускают слова в предложении. **(слайд № 7- 8)**

Неумение правильно пользоваться грамматическими связями слов в предложении: управлением и согласованием – приводит к аграмматизму. **(слайд № 9)** На письме это выражается в виде неправильного согласования и управления различных частей речи. Ученики не умеют правильно согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже, существительные с числительными в числе; неправильно выбирают падежные формы существительных в словосочетаниях глагол + существительное. Много ошибок встречается в написании предлогов, союзов и других служебных частей речи.

Ученики не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, поэтому не могут правильно обозначить на письме границу предложения, в результате не применяются правила постановки точки в конце предложения и написания заглавной буквы в начале.

Бедность словарного запаса, неумение выразить свою мысль в виде распространенного предложения, непонимание связей в тексте, а отсюда неумение последовательно передавать содержание услышанного, увиденного и пережитого, приводят к тому, что ученики на более поздних этапах обучения не владеют навыками написания изложения и сочинения.

При оптической форме дисграфии (**слайд 10**) у детей наблюдается нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также моторных координаций, неточность представлений о форме и цвете, величине предмета, недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптико-пространственного анализа, несформированность оптического образа буквы. Смешивание букв по кинетическому и оптическому сходству не следует принимать за обыкновенные «описки», так как они не связаны ни с произношением, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. Нарушение письма у ребенка носит стойкий системный характер, поэтому коррекционная работа направлена на речевую систему в целом, а не только на устранение изолированного дефекта.

## Пути диагностики и коррекции нарушений письменной речи при смешанной дисграфии

Педагогическая практика показывает, что педагоги, родители детей, страдающих дисграфией, обращаются за помощью логопеда тогда, когда с возникшими проблемами они сами уже не могут справиться. И тогда приходится иметь дело с достаточно запущенной проблемой, осложненной неудачными попытками родителей и педагогов решить ее самостоятельно.

Пропущенные сроки в коррекционной работе и обучении автоматически не компенсируются в старшем возрасте, а возникшее отставание требует уже более сложных и специальных усилий по его преодолению.

Как и при многих других расстройствах, ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышает шансы на успех. Коррекционная работа на более ранних этапах развития ребенка дает более быструю положительную динамику.

Главным критерием диагностики дисграфии принято считать наличие на письме так называемых "специфических ошибок" — стойких и повторяющихся ошибок в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Однако, по мнению специалистов, диагностика дисграфии должна носить комплексный характер.

 **(слайды 13, 14, 15, 16)**

Одним из условий развития письменной речи является наличие навыка сознательного анализа и синтеза составляющих ее звуков, без чего процессы письма и чтения оказываются невозможными. Таким образом, прежде всего необходимо выявить готовность ребенка устно производить анализ звукового состава слов. Для этой цели существует много разнообразных приемов:

1. Различение и выделение звуков из состава слова.

2. Придумывание ребенком слов, начинающихся на заданный звук.

3. Подбор ребенком картинок, названия которых начинаются на заданный звук.

4. Распределение ребенком картинок, названия которых начинаются с наиболее часто смешиваемых детьми звуков.

5. Сравнение слов (паронимов) по звуковому составу (рак — лак, жук — лук и т.д.).

6. Деление предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки.

Обследование письма начинают с самых простых задании. Наиболее доступно для ребенка задание сложить слова из разрезной азбуки.

Далее приступают непосредственно к письму, также начиная с наиболее легких вариантов: написание слов по картинкам или написание предложений по картинкам.

Помимо перечисленных выше приемов, навык письма у детей проверяют с помощью слуховых диктантов.

Особое значение имеет проверка навыков самостоятельного письма, дающая возможность выявить такие ошибки, которые не могут быть обнаружены при письме под диктовку (например, аграмматизмы, бедность словарного запаса, неточное употребление слов и предлогов и т.д.). Такое самостоятельное письмо позволяет также понять, в какой мере ребенок владеет письменной речью в целом.

Для проверки навыков самостоятельного письма детям предлагают подробно описать сюжетную картинку или составить письменный рассказ по серии картин. Можно попросить ребенка описать события прошедшего дня, прошедшего праздника, просмотренного кинофильма, прочитанной книги.

При обследовании навыков письма необходимо учитывать характер процесса письма, т.е. может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или проговаривает его по нескольку раз, ища нужный звук; вносит ли он поправки (зачеркивает, перечитывает и снова исправляет) или совсем не может и не пытается найти ошибки и т. д.

Особое внимание следует обращать на специфические дисграфические ошибки (специфические фонетические замены, нарушение слоговой структуры слова, грамматические ошибки, орфографические ошибки, графические ошибки).

## ПРИЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

При обследовании письма следует обращать внимание и на особенности деятельности: может ли ребенок сразу фонетически правильно записывать слово или проговаривает его по несколько раз в поисках нужного звука соответствующей буквы, а также на встретившиеся при этом трудности и ошибки.

Необходимо выявить, какие специфические ошибки на замену букв допускает ребенок, оказываются ли эти ошибки единичными или многочисленными, соответствуют ли дефектному произношению. Кроме того, учитывается, допускает ли ребенок ошибки на пропуски, добавления, перестановки или на общее искажение слов. Эти ошибки свидетельствуют о том, что ребенок недостаток но четко овладел звуковым анализом, не умеет выделять акустически близкие звуки, разбираться в звуковой слоговой структуре слова.

Следует также обратить внимание на следующее: нарушен ли порядок слов в предложении, нет ли пропусков отдельных слов, правильно ли употребляются падежные окончания, предлоги, выражена ли в предложении законченная мысль.

Должны быть тщательно проанализированы ошибки на правила правописания. При этом необходимо установить, являются ли они следствием недоразвития речи их недостаточного усвоения ребенком соответствующего правила. Ошибки письма могут говорить как о фонематическом, так и об общем недоразвитии речи, одним проявлений которого они являются. Необходимо умет отличать одно от другого. Для более точной оценки пользуются данные устной речи. Кроме того, важно определить, на каком речевом фоне проявляются нарушения письма.

У учащихся с нарушением письма следует обследовать и чтение. Чтение проверяется индивидуально. Во время чтения не следует делать никаких поправок и замечаний.

В случае, если у учащихся наряду с неправильным произношением отдельных звуков отмечаются трудности в овладении грамотой, а позже — специфические ошибки в письме и чтении, выявлению подлежат:

а)состояния произношения;

б) состояние слухового восприятия и навыков звукового состава слов;
в) состояние письма и чтения.

Когда же у ребенка имеются отклонения в развитии грамматического строя речи на фоне недостатков произношения и ограниченного словарного запаса, учитель проводит полное обследование по всем пунктам схемы.

Такая дифференциация в подходе к обследованию речи учащихся необходима для правильной организации коррекционного воздействия, т. е. планирования как содержания, так и последовательности коррекционной работы с каждым учащимся, имеющим нарушения речи.

Для проведения эффективной коррекционной работы нужно принимать во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям. При устранении специфических нарушений письменной речи необходимо:

* Уточнить и расширить объем зрительной памяти.
* Формировать и развивать зрительное восприятие и представления.
* Развивать зрительный анализ и синтез.
* Развивать зрительно-моторные координации.(графические диктанты)
* Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения.
* Учить дифференцировать смешиваемые по оптическим признакам буквы.

**Коррекционная работа проводится в три этапа: ( слайды 17,18,19,20)**

* 1. **Формирование полноценных представлений о звуковом составе слова.**

Узнавание и различение неречевых звуков;

Различение одинаковых слов, звукокомплексов и звуков;

Различение слов близких по звуковому составу;

Различение слогов;

Обучение навыкам элементарного звукового анализа и синтеза.

**2. Формирование полноценных представлений о морфологическом составе слова**

Развитие представлений о морфологическом составе слова;

Усвоение значения слов и правильное их употребление;

Формирование первоначальных представлений о синонимии русского языка.

**3.Формирование полноценных синтаксических обобщений.**

Формирование развития навыков связной речи;

Формирование и развитие контрольно – оценочных действий.

Выполняя свою основную работу по коррекции имеющихся у детей дефектов письменной речи, я создаю базу для понимания и правильного применения грамматических правил, и закрепляю учебный материал, связанный с коррекционным процессом, который даст учитель. Например, я ввожу понятие «звонкие и глухие согласные» и осуществляю работу по дифференциации звонких и глухих согласных. Параллельно я включаю задания на оглушение звонких согласных в конце и середине слова. Работая над слоговой структурой слова, даю понятие о слогообразующей роли гласных. Развивая у детей умение слышать ударный гласный, мы вспоминаем темы «Ударение», «Состав слова», «Родственные слова».

Взаимосвязь коррекционного и обучающего процессов способствует успешному усвоению учащимися материала по русскому языку в целом. Учитывая то, что дети-дисграфики уже с первого класса отстают в овладении письмом, в умении применять на письме грамматические правила, я начинаю работу по предупреждению дисграфии уже с первого класса.

Для учащихся первых классов с выраженным недоразвитием речи характерна несформированность лексико-грамматического строя языка и фонетико-фонематической стороны речи. Это выражается в бедности словарного запаса, неумении правильно строить предложение, грамматически правильно оформлять его, последовательно передавать содержание рассказа, выполнять анализ и синтез слов.

1. Учитывая, что первоклассники в течение года еще не овладевают в достаточной степени техникой чтения и письма, **коррекционную работу начинаю с формирования фразы и связной речи**. Эта работа начинается с расширения и совершенствования словарного запаса учащихся. Слово рассматривается с точки зрения его лексического, грамматического и синтаксического значения. Ученики усваивают понятия «предмет» и «слово», которым назван «предмет», «действие» и «слово», которым оно «названо», «признак» и «слово», которым назван «признак», после чего у детей формируются понятия «слов, обозначающих предмет», «слов, обозначающих действие предмета», «слов, обозначающих признак предмета».

**2. Затем подвожу детей к понятию о предложении** и провожу работу над его структурой, грамматическим и интонационным оформлением. Сначала усвоенные ранее слова, которые обозначают предметы и действия предметов, соединяем в простое нераспространенное предложение, поскольку эти слова являются грамматической основой предложения, т.е. подлежащим и сказуемым. Таким образом закладывается основа для того, чтобы учащиеся успешно овладели в дальнейшем синтаксическим разбором предложения.

Отработав структуру простого двусоставного нераспространенного предложения, переходим к работе над распространением предложения путем введения второстепенных членов (дополнение, определение, обстоятельство) и его грамматическим оформлением(согласование и управление различных частей речи).

**3. Следующий этап работы – формирование связной речи**. Сначала я учу детей разным видам пересказа(подробный, выборочный, краткий, творческий). Затем учащиеся осваивают умение составлять рассказы по серии картинок, по сюжетной картинке, по опорным словам, по предложенному плану.

Дальнейшая работа направлена на развитие фонематического восприятия. На данном этапе уточняется представление ребенка о том, что слово состоит из звуков, а звуки сливаются в слоги. Важно, чтобы дети на начальном этапе работы усвоили, что такое звук речи, как он образуется, научились различать гласные и согласные звуки. После этого уже переходим к слоговому составу слова. Здесь знакомлю учеников со словами разной слоговой структуры, сначала с опорой на ритмический рисунок слова, потом на слогообразующую роль гласного. На данном этапе основное значение придаю выделению гласных звуков (букв) из слова. С этой целью провожу структурные диктанты. Например, называю слово, а ученики изображают это слово графически и над соответствующим слогом пишут гласные. Кроме того, использую послоговое письмо с соотнесением количества гласных и количество слогов в слове. Такие методические приемы способствуют устранению некоторых дисграфических ошибок: пропуска гласных, пропуска или добавления слогов в слове.

Опираясь на гласные буквы второго ряда, подвожу учеников к пониманию и практическому усвоению одного из способов обозначения мягкости согласных на письме.

**4. Первый год коррекционной работы завершается развитием навыков звуко-буквенного анализа и синтеза слов.**

Учитывая, что у некоторых детей остаются несформированными неречевые процессы, такие, как память, мышление, слуховое и зрительное внимание, на протяжении всего первого года коррекционной работы в содержание занятий включаю задания, направленные на их развитие.

**Во вторых, третьих и четвертых классах** первые несколько занятий отводятся на закрепление тем «Состав слова», «Родственные слова», «Образование слов», затем работаем над различением приставок и предлогов. В процессе последующей работы над дифференциацией звуков включаю в занятия задания на закрепление морфологического состава слова.

Дифференциация гласных и согласных дается по единой схеме, что позволяет ученикам пройти последовательно весь комплекс упражнений по различению звуков (букв).) Параллельно рассматриваем грамматические темы: например, «Оглушение звонких согласных в конце слова». Дифференциация каждой пары заканчивается диктантами с заданиями, изложениями и другими видами заданий, связанных с развитием связной речи. Дифференцируя те или иные буквы использую схематические диктанты.

На протяжении всего периода коррекционной работы параллельно даю детям упражнения на развитие мелкой моторики пальцев рук, упражнения на статическое воспроизведение положений пальцев рук, воспроизведение образов предметов с помощью пальцев, упражнения на развитие артикуляционного аппарата.

# ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В., Золотарева Э.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. — 1997. — № 3. — С. 38-42.
2. Величенкова О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников.// Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б.Иншаковой. — М.: Московский психолого-социальный институт; МОДЭК, 2001. — С.45-51.
3. Выгодская И.Г. Игровые ситуации для профилактики дисграфии, дислексии. //Школа здоровья, 1996, №№ 1, 2.
4. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. — М.: ТЦ Сфера, 2005.
5. Ефименкова П. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М.: Просвещение, 1999.
6. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения. — М.: Владос, 1997.
7. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. — СПб., 1995.
8. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб.: "Мим", 1997.
9. Колпаковская И.К., Спирова Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. — М.: Владос, 1997.
10. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Учебно-методическое пособие. — СПб.: Союз, 2004. — 224 c.
11. Лалаева Р.И. Дисграфия // Логопедия. Методическое наследие. Т.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / Авт.-сост. Р.И.Лалаева; Под ред. Л.С.Волковой. — М.: Владос, 2003. — 304 с. С.263-273.
12. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей // Логопедия. Методическое наследие. Т.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / Авт.-сост. Р.И.Лалаева; Под ред. Л.С.Волковой. — М.: Владос, 2003. — 304 с. С.13-57.
13. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. — М.: Владос, 1998. — 680 с.
14. Милостивенко Л.Г. Предупреждение нарушений чтения и письма. — С-Пб, 1997.
15. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и преодоление у младших школьников. — М., 1995.
16. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Логопедия. Методическое наследие. Т.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / Авт.-сост. Р.И.Лалаева; Под ред. Л.С.Волковой. — М.: Владос, 2003. — 304 с. С.208-223.