**Содержание**

Введение

Глава 1. Дисграфия: понятие, этиология, современные классификации, симптоматика

1.1 Понятие о дисграфии. Дифференциация понятий «дисграфия» и «дизорфография»

1.2 Этиология дисграфий

1.3 Современные классификации дисграфий

1.4 Эволюционная, или ложная, дисграфия

1.5 Сложные случаи анализа ошибок

1.6 Симптоматика дисграфий

Глава 2. Нарушения письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы

Глава 3. Исследование письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы

Общий вывод

Список литературы

**Введение**

В настоящее время учителя начальных классов общеобразовательной школы часто сталкиваются с проблемами нарушений письменной речи. Дети путают буквы, пропускают их, пишут в зеркальном отражении либо добавляют ненужные буквы в слове. Очень часто учителя списывают такие ошибки на невнимательность учеников или на их излишнюю лень, приплюсовывают эти ошибки к орфографическим и пунктуационным и выводят твердое «два» в конце четверти. А между тем, это очень серьезное нарушение, которое требует долгой коррекционной работы, и если вовремя не начать корректировать эту проблему, то в дальнейшем письменная речь ребенка будет только ухудшаться.

Дисграфия – это частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма (Р.И. Лалаева).

Трудности в овладении письмом могут проявить себя уже в 1 классе. Показателями являются нечеткое знание всех букв алфавита, сложности при переводе звука в букву и наоборот, сложности при переводе печатной графемы в письменную, трудности звукобуквенного анализа и синтеза. В дальнейшем нарушается формирование процесса письма. Дети смешивают письменные и печатные буквы по оптическим и моторным признакам, пишут слова без гласных букв, сливают несколько слов в одно или наоборот расщепляют слова на части. Если вовремя не помочь ребенку исправить эти недостатки, то к концу второго класса они могут привести к дисграфии.

В школах, где нет логопеда (особенно сельских), проблема дисграфии очень актуальна. Учителя не понимают причин появления таких ошибок и не знают, куда обратиться за помощью. Часто встречается так, что логопед в районе только один. Он не успевает проехать по всем школам района и выявить детей с нарушениями речи и письма. А чтобы попасть на консультацию к логопеду, родители заранее записываются в очередь. Поэтому проблема нарушений письменной речи стоит здесь очень остро.

Цель курсовой работы: выявить процент встречаемости дисграфических проявлений у учащихся младших классов общеобразовательной сельской школы.

Объект исследования: письменные работы учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Предмет исследования: особенности письменной речи и встречаемость дисграфических проявлений в письменных работах.

Гипотеза: мы считаем, что специфическими особенностями письма учащихся младших классов общеобразовательных сельских школ являются:

1. Смешения букв по кинетическому сходству;

2. Ошибки в отграничении речевых единиц;

3. Ошибки звукового анализа;

4. Ошибки в обозначении мягкости согласных.

При этом были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме дисграфии;

2. Провести диагностику состояния письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной сельской школы;

3. Выявить дисграфические проявления у учащихся младших классов общеобразовательной сельской школы.

Методы исследования: В ходе проведения исследования применялись следующие методы исследования, которые определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Эмпирические: наблюдение за детьми, педагогический эксперимент, контроль за эффективностью эксперимента и оценка результата, статистические методы обработки информации.

**Глава 1. Дисграфия: понятие, этиология, современные классификации, симптоматика**

**1.1 Понятие о дисграфии. Дифференциация понятий «дисграфия» и «дизорфография»**

В отечественной логопедической литературе исследователи определяют дисграфию и дизорфографию, связывают их с трудностями реализации трех основных принципов русской орфографии: фонетического, морфологического и традиционного (исторического).

Фонетический принцип русского языка: слова пишутся так же, как слышатся (например: кот, стол, стул).

Условия, необходимые для реализации этого принципа: 1. Ребенок должен четко различать на слух все звуки речи; 2. Владение звуковым анализом и синтезом слова; 3. Правильное произношение всех звуков; 4. Различение и знание всех букв; 5. Быстрота перекодирования фонемы в графему.

Морфологический принцип является в русском языке ведущим, он предполагает знания правил. Сущность принципа заключается в том, что каждая общая для родственных слов значимая часть слова (морфема) не зависимо от особенностей ее звучания всегда пишется одинаково.

Предпосылки для реализации этого принципа: во-первых, у ребенка должен быть достаточно большой, осмысленный и систематизированный словарный запас, который нужен для подбора однокоренных слов; слова должны быть четко разграничены по группам родственных слов и эти связи должны быстро работать; во-вторых, владение морфологическим анализом слов; в-третьих, владение грамматическими нормами языка.

Традиционный (исторический) принцип – пишем по традиции (например: собака, корова).

Предпосылки для реализации этого принципа: 1. Зрительное запоминание образа слова; 2. Двигательное запоминание написания слова. [2, 4, 13]

Так что же такое нарушение письма или дисграфия?

Р.И. Лалаева дает такое определение дисграфии. Дисграфия – это частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. [6]

И.Н. Садовникова рассматривает дисграфию как частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, и данное нарушение не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения. [17, 18]

А.Н. Корнев отмечает дисграфию как стойкую неспособность овладения навыками письма, связывает эту неспособность с трудностями овладения фонетическим принципом русской орфографии. [5]

В статьях О.Б. Иншаковой также проводится разграничение дисграфии и дизорфографии с учетом трех принципов русской орфографии. Автор считает, что ошибки, связанные с нарушением фонетического принципа русской орфографии (замены, пропуски, перестановки букв в сильной позиции) связан с дисграфией. Она определяет дисграфию как специфический вид нарушения письма, проявляющийся в заменах, смешениях, пропусках, перестановках букв и слогов в сильной позиции, имеющих стойкий и повторяющийся характер. Ошибки, связанные с нарушением морфологического и традиционного принципов письма (в слабых позициях) предлагает отнести к дизорфографическим. [4, 16]

Р.И. Лалаева, О.И. Азова, И.В. Прищепова и другие считают также, что дизорфография – это нарушение морфологического и традиционного принципов. Они определяют ее как стойкое нарушение в усвоении и реализации правил орфографии, обусловленное несформированностью языковых операций, обеспечивающих овладение орфографией в норме. То есть, ребенок правила знает, но не может применить. [6, 7]

Интересной и полезной в отношении организации диагностики, профилактики и коррекции дисграфии является ее дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С.Ф. Иваненко. Она выделяет 4 группы нарушения письма в зависимости от возраста детей, этапа обучения грамоте, степени выраженности нарушения, специфики их проявления.

1 группа: трудности в овладении письмом. Диагностируется в первом полугодии 1 класса. Показатели: а) нечеткое знание всех букв алфавита; б) сложности при переводе звука в букву и наоборот; при переводе печатной графемы в письменную; в) трудности звукобуквенного анализа и синтеза.

2 группа: нарушение формирования процесса письма. Диагностируется во втором полугодии 1 класса и в начале второго года обучения. Показатели: а) смешения письменных и печатных букв по оптическим, моторным признакам; б) трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; в) в письме написание слов без гласных, слияние слов или расщепление.

3 группа: дисграфия. Диагностируется во втором полугодии 2 класса.

4 группа: дисорфография. Диагностируется на третьем году обучения. Показатели: неумение применять орфографические правила за соответствующий период обучения по школьной программе. [7, 14]

Таким образом, мы установили, что основным критерием, по которому определяется дисграфия, является стойкость и повторяемость ошибок. Ранее ошибочно дисграфию называли дизорфографией. Но мы установили, что дисграфия и дизорфография – это разные понятия, ими обозначаются разные нарушения.

**1.2 Этиология дисграфий**

Для выяснения причин дисграфии мы решили обратиться к исследованиям А.Н. Корнева. Он наиболее подробно проанализировал причины нарушения письма у детей и выделил 3 группы причин:

1. Конституциональные предпосылки (наследственность) – замедленные сроки созревания функциональных систем, которые обеспечивают письмо; индивидуальные особенности формирования специализации мозга; различные психические заболевания у родственников.

2. Энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в пренатальный период. Повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии подкорковых структур. Воздействие в натальный и постнатальный периоды оказывает влияние на корковые структуры.

3. Неблагоприятные социальные средовые факторы. Влияние этих причин может быть значительным: 1) несоотнесенное с фактической зрелостью ребенка время начала обучения грамоте; 2) несоотнесенность с возможностями ребенка объема и уровня требований в отношении грамотности; 3) не соответствующие индивидуальным особенностям ребенка методы и темп обучения. [5]

А.Н. Корнев выделяет, что вследствие действия вредоносных факторов отмечаются отклонения в развитии мозговых систем, или дизонтогении, которые представляют негрубые резидуальные состояния; либо неравномерность развития отдельных мозговых функций (минимальная мозговая дисфункция).

Он выделил 3 варианта дизонтогенеза: 1. Задержка развития психических функций; 2. Асинхрония развития, то есть разновременность формирования психических функций; 3. Парциальное недоразвитие ряда психических функций.

В результате дизонтогенетического развития нарушаются следующие функции: фонологические, фонематические, оптико-пространственные, моторные. Нарушаются различные взаимосвязи между ними. [5]

Таким образом, мы выяснили, каковы причины дисграфий и в какой момент жизни ребенка они могут начать действовать.

**1.3 Современные классификации дисграфий**

В историческом аспекте существуют разные подходы к пониманию дисграфии, к ее классификации (психофизиологический, нейропсихологический, психологический, лингвистический подходы).

О.А. Токарева на основе психофизиологического подхода разработала следующую классификацию. Она учитывает то, какие анализаторы страдают: 1. Оптическая дисграфия; 2. Акустическая дисграфия; 3. Моторная дисграфия. [12]

На современном этапе одной из действующих классификаций является классификация на основе лингвистического подхода, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург) в 70-80-х гг. В основе лежит учет несформированности языковых операций.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ведущее звено – дефектное произношение звуков (замены, смешения, пропуски).

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания. Основное ядро нарушения - несформированность фонематических дифференцировок (замены и смешения звуков, близких по акустическим параметрам).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза: 1) нарушение звукобуквенного анализа и синтеза (пропуски, перестановки, добавления букв в слове); 2) нарушение слогового анализа и синтеза (пропуски, перестановки, вставки слогов); 3) нарушение слогового анализа и синтеза на уровне предложений (пропуски, перестановки, вставки слов, слитное написание слов в предложении).

4. Аграмматическая дисграфия. Связана с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, с несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Это нарушение смысловых и грамматических связей, искажение морфологической структуры слов, нарушение согласования слов, искажение предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложения.

5. Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, мнезиса, зрительного анализа и синтеза пространственных представлений. Основные проявления: зеркальные замены - реверсии вертикальные (прописные в, д) и горизонтальные (с, э), литеральные (на уровне буквы) и зеркальные (на уровне слова); кинетические ошибки – дописывание лишних элементов или, наоборот, недописывание элементов буквы. [6]

Чистые виды дисграфии встречаются редко, в основном это смешанные виды.

С позиции нейропсихологического подхода также выделяют несколько классификаций.

I. Классификация учитывает уровневую организацию мозга по Бернштейну.

1. Дисграфия и дислексия, обусловленные недоразвитием или нарушением гностико-праксического уровня: 1) оптические (гнозис); 2) моторные (праксис).

Оптические дисграфии подразделяются на несколько форм: а) агностическая (литеральная) дисграфия и дислексия. Нарушение узнавания начертания букв; б) вербальная (симультанная) дисграфия и дислексия. Нарушение зрительной схемы слова, трудность слияния букв в слоги, а слогов в слова; в) оптико-пространственная (зеркальная) дисграфия и дислексия.

Моторные дисграфии и дислексии делятся на две формы: а) окуломоторная дисграфия и дислексия, связанные с прослеживающими движениями глаз; б) моторная дисграфия и дислексия, связанные с проблемой кинетических движений руки.

2. Дисграфия и дислексия, связанные с нарушением символического языкового уровня: 1) фонологическая дисграфия; 2) дисорфография. [20]

II. Ахутина Т.В. разработала классификацию, связанную с функциональными блоками мозга и особенностями функционирования левого и правого полушарий головного мозга:

1. Регуляторная дисграфия связана с дисфункцией третьего блока и связана со слабостью функций программирования и контроля. Характерно упрощение программы, трудности распределения внимания между технической стороной письма и использованием орфографических правил, трудности переключения. Ошибки: повторы (персеверации) букв, персеверации элементов букв; пропуски элементов букв, букв и слогов; антиципации (предвосхищения) букв; слипание (контаминация) слов; проблемы с оформлением границ предложения; дисорфографические ошибки.

2. Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу связана с несформированностью зрительно-пространственных функций и дефицитом акустического гнозиса. Характерна сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; трудности в удержании строки, постоянные колебания наклона и высоты букв, диспропорциональность элементов букв; раздельное написание букв внутри слова; трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы (кинетические и оптические ошибки); необычный способ написания букв; невозможность создания навыка идеограммного письма; пропуск и замена гласных, в том числе ударных; нарушение порядка букв; тенденция к фонетическому письму (как слышу, так и пишу); трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два знаменательных слова, слово с предлогом пишутся слитно.

3. Дисграфия, обусловленная недостаточностью переработки информации по левополушарному типу. Характерна несформированность фонологических процессов; пропуск согласных; замены или смешения согласных, сходных по звучанию и произношению; искажения и пропуски слов, концов фраз, связанные со слабостью слухоречевой памяти.

4. Дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния активного тонуса коры. Связана с вниманием и снижением работоспособности. Ошибки очень напоминают регуляторную дисграфию. Чем сильнее устает ребенок, тем больше он допускает ошибок. [2]

Классификаций дисграфий много. Здесь приведены только примеры тех классификаций, которые чаще всего используются в современной логопедии. Чистые виды дисграфий встречаются очень редко, в основном это смешанные формы. Это часто является затруднением при постановке логопедического заключения.

**1.4 Эволюционная, или ложная, дисграфия**

Специфические ошибки следует отграничивать от так называемой эволюционной, или ложной, дисграфии, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму, что связано со сложностью этого вида речевой деятельности.

Ошибки начинающих обучение школьников могут быть объяснены трудностью распределения внимания между технической, орфографической и мыслительной операциями письма (Е.В. Гурьянов).

Признаками незрелого навыка письма могут быть: 1) отсутствие обозначения границ предложения; 2) слитное написание слов; 3) нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных (определенную роль играет фактор частотности использования конкретных букв в языке); 4) нехарактерные смешения; 5) зеркальная обращенность букв.

Наличие таких ошибок не доказывает существования дисграфии, если эти ошибки единичны и нестойки.

Объективная языковая трудность заключается в усвоении буквенного обозначения йотированных гласных. Нередко в письме младших школьников удерживается их неустойчивое обозначение и смешение с буквой Й (йолка). Значительную трудность для детей представляют оба способа обозначения мягкости согласных в русском письме (Вана взал конки вместо Ваня взял коньки).

Эти темы обычно прорабатываются на логопедических занятиях. [17, 18]

**1.5 Сложные случаи анализа ошибок**

Для правильной трактовки специфических ошибок логопеду следует возможно более полно представлять все те трудности, которые приходится преодолевать ребенку при овладении письмом и которые не всегда обнаруживаются явственно.

Каждая из смешиваемых в письме букв может одновременно смешиваться по разным параметрам с несколькими другими. В предложенных схемах 1-7 Приложения 1 акустико-артикуляционное сходство фонем, приводящее к смешению букв в письме, обозначено горизонтальной стрелкой, а кинетическое сходство букв – вертикальной.

О колебаниях в выборе буквы при письме свидетельствуют многочисленные исправления самих детей, выполняемые не всегда должным образом.

Следует приучать детей зачеркивать неправильное написание и надписывать сверху нужную букву, иначе при перечитывании ребенку по-прежнему не ясно, что следовало писать: он видит одновременно обе буквы, которые ассоциируются с одним звуком.

В определенных позиционных условиях (при близком расположении смешиваемых звуков в составе слова) смешения могут провоцировать пропуски, вставки, персеверации букв и слогов: подежал (подбежал).

Интересны случаи персевераций, спровоцированных смешением букв: на горгрку (на горку), шершесть (шерсть).

Среди многообразия специфических ошибок выделяются и опосредованные смешения букв, когда приходится мысленно восстанавливать пропущенное звено в цепочке смешений: поймали птизу (птицу).

Нередко приходится встречать комбинированные ошибки: тато (часто). [17, 18]

**1.6 Симптоматика дисграфий**

Симптомами дисграфии следует считать стойкие повторяющиеся ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием и неумением применять орфографические правила.

Исследователи по-разному группируют дисграфические ошибки. Р.И. Лалаева соотносит ошибки с определенным видом дисграфии: 1. Искаженное написание букв; 2. Замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки; 3. Искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов); 4. Искажение структуры предложения (раздельное написание слов, слитное написание слов, контаминация слов); 5. Аграмматизмы на письме. [6]

И.Н. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок, характеризуя возможные механизмы и условия их появления в письме детей:

1. Ошибки на уровне букв и слога. Они могут быть обусловлены: 1) несформированностью звукового анализа слова (пропуски, перестановки, вставки, повторы как букв, так и слогов); 2) трудностями дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционные сходства (замены); 3) кинетическим сходством написаний букв (о-а, б-д, и-у, п-т, л-м, ч-ъ, н-ю, х-ж, Н-К, Р-Г и т.д.); 4) оптическим сходством букв (с-е, с-о, у-д-з, л-и, м-ш, т-ш, в-д и т.д.);

2. Ошибки на уровне слова могут быть обусловлены: 1) затруднениями вычленения из речевого потока речевых единиц и их элементов (слитное написание слов, предлогов со словами, либо раздельное написание приставки со словом); 2) грубым нарушением звукового анализа (контаминации); 3) трудностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в виде ошибок словообразования, т.е. дети неправильно используют приставки и суффиксы, отмечается неправильный выбор формы глагола);

3. Ошибки на уровне предложения обусловлены: 1) недостаточностью языковых обобщений, не позволяющие школьникам уловить категориальные различия частей речи; 2) нарушением связи слов, т.е. согласования и управления. Отсюда вытекает аграмматизм, проявляющийся в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа и времени. [17, 18]

Эти симптомы помогут выявить дисграфию на ранних этапах обучения ребенка. Если же вовремя не была проведена коррекционная работа, то в дальнейшем эти ошибки могут привести к дизорфографии либо даже к неспособности научиться писать и читать.

В ходе анализа научной литературы по проблеме дисграфии мы выяснили, что определений дисграфии существует множество, но ее сущность состоит в повторяющихся специфических ошибках письма. Ранее дисграфию ошибочно называли дизорфографией, но мы выяснили, что это два разных понятия. А.Н. Корнев выделил 3 группы причин, вызывающих дисграфию, и определил, в какой момент времени они могут начать свое действие. Также мы выяснили, что на данный момент разработано несколько классификаций дисграфий, ведущей является классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург). Дисграфию следует отличать от ложной дисграфии, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму, что связано со сложностью этого вида речевой деятельности. Так же встречаются сложные случаи анализа ошибок. В ходе работы с литературой мы так же выяснили симптоматику дисграфий с позиций разных авторов. Эти знания помогут нам в исследовании письменных работ детей.

**Глава 2. Нарушения письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы**

Процесс овладения грамотой чаще всего понимается как усвоение определенного перечня буквенных образов и умение связывать буквы в слоги, слова в предложения. При чтении предполагается умение воспринять готовые буквенные сочетания, при письме – умение самостоятельно их составлять. Поэтому многие методы обучения имеют в виду прежде всего изучение букв и буквенных сочетаний. Привлекая звук в качестве названия буквы, часто упускают из виду все своеобразие сложной гаммы отношений, которые психологически устанавливаются между имеющимися у ребенка речевыми и звуковыми образами букв, усвоить которые ребенок должен, приступая к грамоте. [3]

Отношение, устанавливающееся в сознании ребенка между звуком речи и буквой, рисуется как ассоциативная связь. С этой точки зрения психологическая сторона обучения грамоте заключается в установлении этой связи, ее развитии и совершенствовании.

Центр тяжести педагогического процесса при этом переносится на усвоение буквы как таковой. Буква выступает как совершенно новый специальный объект изучения, лишь в качестве названия которого привлекается звук. Таким образом, для ребенка, приступающего к грамоте, предметом усвоения оказывается преимущественно буквенное изображение. Язык же играет в этом процессе подчиненную роль.

О ребенке, вышедшем из периода «физиологического косноязычия», следует говорить, что развитие его языкового сознания проделало определенный законченный цикл, оказывающийся достаточным для устной речи. Завершение этого периода характеризуется умением уловить каждую отдельную фонему, не смешивая ее с другими, и овладеть ее произношением. Ребенок правильно говорит. Однако исчерпываются ли этим возможности дальнейшего языкового развития?

Все языковые процессы, происходящие до обучения грамоте, протекают в плане проявления ранних форм ориентировки во всех сферах окружающей ребенка действительности. На этом этапе ребенок говорит уже правильно, но еще не знает, из каких звуков состоит слово, несмотря на то, что он его произносит правильно. Звуковой анализ, четкое представление о звуковом составе слова, становится необходимым при переходе к грамоте. Усваивая буквы, ребенок узнает графическое обозначение тех фонем, которые освоены им при формировании устной речи. Он как бы повторяет пройденный этап, но на ином, более высоком уровне. [10]

Как известно, количество букв алфавита не соответствует количеству звуков русского языка. В букве выражается не каждый отдельный звук. В ней выражаются лишь основные звуки. В букве происходит завершение фонематического процесса.

Во всех случаях, когда усвоение буквы обозначает другой психологический акт, она выступает в сознании ребенка как рисунок, который носит название звука, соответствующего обозначению этой буквы. В этих случаях путь обучения грамоте встает в противоречие с подлинной сущностью этого процесса, и буква в ее подлинной роли графического знака обобщенного звука возникает гораздо позднее (что нередко обуславливает неправильное правописание). Вот почему более точное обозначение обязывает нас разграничить понятие буквы или графического изображения и специфическое языковое понятие буквы как обозначения обобщенного звука, т.е. нужно отличать понятие графемы от понятия буквы. Отношение графемы к букве оказывается сходным с отношением, которое имеется между фонемой и звуком.

Переход от устной речи к грамоте есть прежде всего переход от фонемы к графеме. Овладение грамотой предполагает определенный уровень фонематического развития. Последнее может не быть обязательным для усвоения буквы.

В процессе обучения грамоте совершается переход от одной формы языкового сознания, которое может быть охарактеризовано прежде всего со стороны фонематического содержания, к новой форме, характеризующейся возникновением акустико-зрительных представлений графем.

Для большинства звуков русского языка нет соответствующих букв, однако можно говорить о соответствии графем фонемам данного языка.

Овладение грамотой идет по пути усвоения графем данного языка. Не буква как рисунок, носящий название соответствующего звука, а графема – графическое обозначение фонемы – составляет единицу чтения и письма.

Понятие «графема» теснейшим образом связано с понятием «фонема» и не лишается своего содержания. Для овладения графемой необходимо наличие фонемы.

Однако графема, предполагая развитие всех тех процессов, которые необходимы для формирования фонемы, и переводя в план сознательного анализа, не исчерпывается ими. Оно как бы окончательно завершает те звуковые процессы, которыми характеризовалась устная речь до этого времени.

Таким образом, переход от устной речи к чтению и письму представляет собой переход к новым формам языкового развития. [10, 11]

В ходе изучения литературы выяснилось, как идет становление и развитие письменной речи, на каком этапе может возникнуть ее нарушение, какие причины могут этому способствовать. Очень важным является этап перехода от фонемы к графеме. Следует отличать понятия «буква» и «графема». Сложным для понимания детей является то, что для большинства звуков русского языка нет соответствующих букв, однако графемы соответствуют фонемам русского языка.

**Глава 3. Исследование письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы**

На констатирующем этапе эксперимента нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение проявлений дисграфии и ее видов. В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать апробированные диагностические методики для выявления состояния процесса письма у детей младшего школьного возраста.

2. Провести исследование процесса письма у детей младшего школьного возраста.

3. Провести количественный и качественный анализ результатов исследования состояния процесса письма у детей младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе МОУ «Новокарасукская сош» Крутинского района Омской области. В исследовании принимали участие 14 человек, учащиеся третьего класса общеобразовательной школы. Возраст детей – 9-10 лет.

В своем исследовании мы использовали методику И.Н. Садовниковой [18]. Испытуемым предлагался ряд диктантов (Приложение 2), которые соответствуют следующим требованиям:

- речевой материал включает звуки всех фонетических групп;

- речевой материал предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству;

- речевой материал включает слова различной слоговой структуры.

Количественный и качественный анализ результатов проводился по таблице 1 (Приложение 3). В ходе исследования были получены следующие данные:

У 15% детей наблюдаются ошибки в обозначении мягкости согласных; у 23% детей встречаются смешения букв по кинетическому сходству; у 4% детей наблюдаются персеверации; у 23% детей – ошибки в отграничении речевых единиц; у 8% детей – ошибки фонематического восприятия; у 12% детей – ошибки звукового анализа; у 12% детей нет проявлений дисграфии.

Рисунок 1.

Так же было выявлено, что у одного ребенка может встречаться несколько типов ошибок. Это смешения букв по кинетическому и акустико-артикуляционному сходству и ошибки в отграничении речевых единиц; ошибки в обозначении мягкости согласных и персеверации; смешения букв по кинетическому сходству, ошибки в обозначении мягкости согласных и ошибки звукового анализа; смешения букв по акустико-артикуляционному сходству, ошибки в обозначении мягкости согласных и ошибки звукового анализа.

При анализе ошибок была использована классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург). [6]

У пятерых детей (36%) встречаются чистые виды дисграфии. Это дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза (29%) и оптическая дисграфия (7%).

У трех детей (21%) мы не обнаружили дисграфических проявлений.

У шести детей (43%) были выявлены смешанные виды дисграфии. У четырех человек (29%) – оптическая дисграфия и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; у одного ребенка (7%) – дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; у одного ребенка (7%) – оптическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Рисунок 2.

Таким образом, мы выяснили, что у 79 % детей класса встречаются проявления дисграфии (рисунок 3).

Рисунок 3.

Исследование проводилось на базе МОУ «Новокарасукская сош» Крутинского района Омской области. В исследовании принимали участие 14 детей в возрасте 9-10 лет. Исследование проводилось по методике И.Н. Садовниковой. В ходе исследования выяснилось, что дисграфия встречается у 79% детей. Чистые формы дисграфии встречаются у 36% детей, у 43% детей – смешанные формы дисграфии. У 21% детей нет дисграфических проявлений.

**Общий вывод**

Дисграфия – это частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических процессов, участвующих в процессе письма.

Дисграфию связывают с трудностями реализации трех основных принципов русской орфографии: фонетического, морфологического и традиционного (исторического). А.Н. Корнев выделяет три группы причин: 1. Конституциональные предпосылки (наследственность); 2. Энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в пренатальный период; 3. Неблагоприятные социальные средовые факторы.

В настоящее время существует несколько классификаций дисграфий. Ведущей является классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена. В основе классификации лежит учет несформированности языковых операций. По этой классификации выделяется пять видов дисграфий: артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия и оптическая дисграфия.

В ходе анализа научной литературы мы выяснили симптомы дисграфии, выделяемые разными авторами, выявили особенности развития письма детей и время действия причин, вызывающих дисграфию.

Нами было проведено исследование письменных работ учащихся начальных классов, в ходе которого выяснилось, что дисграфия встречается у 79% детей, чистые формы дисграфии встречаются у 36% детей, у большинства детей встречаются смешанные формы дисграфии. Чаще всего у детей встречаются смешения букв по кинетическому сходству, ошибки в отграничении речевых единиц, ошибки звукового анализа и ошибки в обозначении мягкости согласных, что подтверждает нашу гипотезу, поставленную в начале исследования.

Таким образом, мы достигли поставленной цели исследования - выявить процент встречаемости дисграфических проявлений у учащихся младших классов общеобразовательной сельской школы. В ходе исследования мы решили все поставленные задачи и подтвердили гипотезу исследования.

**Список литературы**

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М., 2006;

2. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / под общ. редакцией кандидата педагогических наук, доцента О.Б. Иншаковой. – М., Воронеж, 2001;

3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Книга для логопедов. – М.: Просвещение, 1991;

4. Иншакова О.Б., Иншакова А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ // Практическая психология и логопедия. – 2003. - № 1-2;

5. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995;

6. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. – М., 1989;

7. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Образование, 1997;

8. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961;

9. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. – М., 1940;

10. Логопедия: Методическое наследие / под редакцией Л.С. Волковой: в 5 книгах – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Книга IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия;

11. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под редакцией Л.С. Волковой. – 5-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004;

12. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М., АПН РСФСР, 1950;

13. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М., 2002;

14. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М.: Международная педагогическая академия, 1994;

15. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. редакцией профессора Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003;

16. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под общ. редакцией О.Б. Иншаковой – М.: «МОДЭК», 2001;

17. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников. – М.: Просвещение, 1983;

18. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1997;

19. Самоучитель по логопедии. Универсальное руководство / Марина Полякова. – М.: Айрис-пресс, 2007;

20. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Учебное пособие для высших учебных заведений. – М., 2002;

21. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.

22. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002;

23. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. – М., 1998;

24. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997;

25. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М., 1984.