

## Сетевая консультация

### Формирование навыка письма у школьников с различными типами динамики дисграфии в период начального обучения

№ п/п	Структурные компоненты консультации	Содержание
1.1	Краткая аннотация контента консультации:	В статье представлен анализ возможных причин ухудшения в овладении письмом школьниками начальных классов, охарактеризованы различные типы динамики дисграфии, определены диагностические критерии и направления коррекционно-логопедического воздействия. Статья представляет интерес для учителей-логопедов, работающих с детьми с дисграфией.
1.2	Ключевые слова, отображающие контент (содержание) консультации	Дисграфия, регрессионная динамика дисграфии, стационарное проявление дисграфии, прогрессивная динамика дисграфии, компоненты функционального базиса письма, динамический праксис, серийная организация движений, преодоление специфических ошибок письма.
1.3	<p><b><u>Консультационный текст</u></b></p> <p>Исследование специфических нарушений письма у школьников с трудностями обучения и поиск совершенствования содержания коррекционной работы, направленной на их преодоление, представляют собой актуальную проблему современного образования, т.к. данные нарушения затрудняют процесс получения знаний и являются одной из основных причин стойкой школьной неуспеваемости.</p> <p>Важным аспектом в изучении письма является его понимание как сложной комплексной деятельности, в которую включены различные компонен-</p>	

ТЫ:

- звуковой анализ и синтез устной речи, осуществляемый при участии артикуляций;
- «перешифровка» фонем в графемы с сохранением их топологических особенностей и пространственных координат;
- «перешифровка» графических схем букв в плавные «кинетические мелодии» двигательных актов руки.

Недостаточная сформированность каждого из перечисленных компонентов может привести к возникновению специфического расстройства письма – *дисграфии*. Данное нарушение связано с неувоением фонетического принципа письма и не зависит от применения орфографических правил. Дисграфия характеризуется стойкими повторяющимися ошибками во всех видах письменных работ школьников при отсутствии у детей сенсорных и интеллектуальных нарушений.

Несмотря на огромное число научных исследований, проводимых во всех странах мира с целью поиска причин, особенностей возникновения и проявления данного нарушения, до сих пор остаются недостаточно теоретически проработанными и экспериментально изученными структура, характеристики, динамика процесса овладения письмом детьми с дисграфией.

Поэтому, проведенное под руководством О.Б. Иншаковой исследование с использованием нового для логопедии принципа следящей диагностики и с применением методики ретроспективного анализа, позволившее выделить различные типы динамики дисграфии у школьников, обучающихся на уровне начального общего образования, является особенно актуальным (см. Рисунок 1).

Под *динамикой дисграфии* понимается изменение количества дисграфических ошибок, обнаруженных у школьников при выполнении разных видов письменных работ в период освоения фонетического принципа письма, которое сочетается с проведением специальных коррекционных занятий, направленных на их устранение.

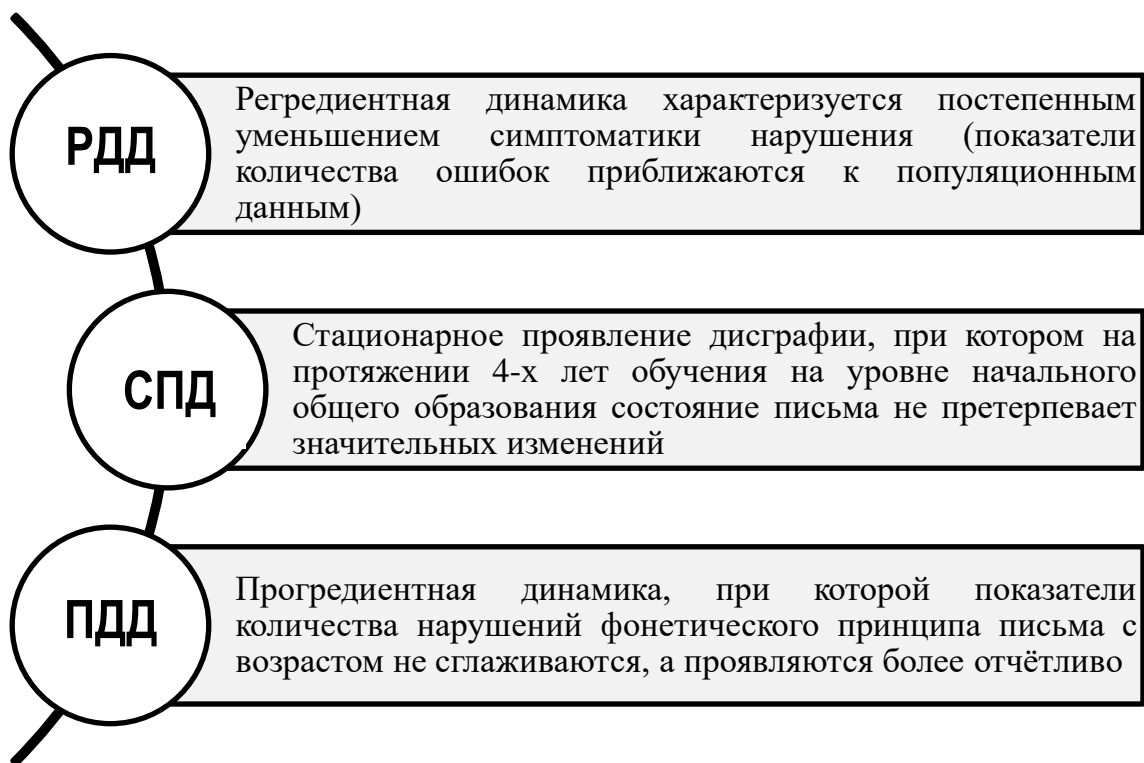


Рисунок 1 – Различные типы динамики дисграфии у школьников в период начального обучения

Очевидно, что дисграфия, как специфическое нарушение письма, представляет собой неоднородное явление. Каждой динамике дисграфии свойственно доминирование разных групп ошибок, их особая стойкость и возможность преодоления в результате логопедической работы.

Регрессиентный тип динамики дисграфии у учащихся является обратимым, или «транзиторным», так как преодолевается в первые годы обучения при использовании традиционной логопедической методики.

Стационарный и прогрессиентный типы динамики дисграфии имеют устойчивый характер и, при использовании традиционных методов работы, полностью не устраняются до окончания обучения в начальной школе.

В данной ситуации анализ разных групп дисграфических ошибок, допускаемых детьми в разных видах письменных работ при разной динамике дисграфии имеет первостепенное значение. Известно, что преобладание определенной группы ошибок указывает на ведущий нарушенный компонент функциональной системы письма, что в свою очередь, указывает на возможный механизм его нарушения.

*Это касается замен и смешений букв по акустико-артикуляционному*

*сходству, ошибок звукового анализа и синтеза, моторных, зрительно-моторных и зрительно-пространственных ошибок.*

### **Регрессионная динамика дисграфии**

При регрессионной динамике дисграфии наблюдается постепенное уменьшение количества ошибок, вплоть до полного их исчезновения. Если в начале обучения (конец первого, начало второго класса) количество ошибок, допускаемых детьми с регрессионной динамикой дисграфии, достоверно превышает количество ошибок детей, не испытывающих трудности в овладении письмом, то в конце обучения их разница перестает быть достоверной.

Манифестация дисграфии у детей с регрессионной динамикой происходит в конце первого года обучения по завершении букварного периода, что обнаруживается после написания проверочных слуховых диктантов и выражается большим числом ошибок.

В конце 1-го класса у детей с РДД достоверно преобладают *ошибки фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, зрительно-моторные и моторные*. Они чаще встречаются во всех видах работ и спонтанно детьми не преодолеваются, что также указывает на присутствие у них дисграфии. Ведущей при данной динамике является фонематическая форма дисграфии, характеризующаяся *смещением букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки (глухие-звонкие, твердые-мягкие, свистящие-шипящие, аффрикаты и их компоненты, лабиализованные гласные, сонорные)*.

К концу 2-го класса в этой группе наблюдается достоверное снижение количества ошибок фонематического характера, моторных, зрительно-моторных ошибок в результате эффективно проводимой логопедической работы и наличия высоких компенсаторных возможностей детей данной группы.

В 3-м классе количество ошибок у детей с регрессионной динамикой дисграфии не превышает количество ошибок у школьников в популяции, что свидетельствует о полной компенсации дисграфии.

Таким образом, можно сказать, что при данной динамике дисграфия носит обратимый характер.

### **Стационарное проявление дисграфии**

Согласно О.Б. Иншаковой, манифестация СПД происходит в конце первого года обучения, на что указывает отсутствие достоверных отличий в количестве ошибок между первым и последующими годами обучения.

Среди всех видов ошибок при стационарном проявлении дисграфии преобладают *ошибки звукового анализа в виде пропусков, добавлений, перестановок гласных и согласных букв*. Незначительное снижение ошибок фиксируется у детей только в начале 4-го класса.

Таким образом, можно считать, что полной автоматизации навыка письма у детей со стационарной дисграфией к 4 классу, несмотря на регулярные занятия детей с логопедом, не происходит. Состояние письма детей с СПД достоверно отличается от письма школьников без нарушений письменной речи на протяжении всех лет обучения в начальной школе бóльшим количеством ошибок.

### **Прогрессирующая динамика дисграфии**

В исследовании Т.Ю. Обнизовой, определяющем причины ухудшения показателей письма самой сложной группы школьников с ПДД, была выявлена преобладающая группа дисграфических ошибок, указывающая на ведущий нарушенный компонент функциональной системы письма; зафиксирован изменяющийся характер ошибок в зависимости от года обучения (на основании результатов непрерывного мониторинга).

В 1-м классе число дисграфических ошибок у детей с прогрессирующей динамикой оказывается недостаточным для квалификации дисграфии (менее 3-х).

Во 2-м классе в группе школьников с ПДД наряду с другими ошибками начинает наблюдаться преобладание *моторных* ошибок письма, количество которых нарастает, что расценивается как манифестация моторной дисграфии. Важно отметить, что возрастание количества дисграфических ошибок к концу второго класса у детей данной группы совпадает с усложнением программного учебного материала, так как в этот период начинается изучение школьниками морфологического принципа письма, происходит увеличение учебной нагрузки и скорости предъявления учебного материала.

К концу 3-го класса число дисграфических ошибок с преобладанием моторных продолжает увеличиваться, репертуар ошибок остается неизменным.

В начале 4-го класса общее число ошибок несколько снижается, что, скорее всего, связано с повторением пройденного материала. При этом, достоверная разница в количестве ошибок у детей с ПДД и детей с нормальным формированием навыка письма сохраняется.

Среди моторных ошибок у детей доминируют *добавления лишних элементов букв и их недописывание, ошибки кинетического запуска (б-д, п-т, м-л, и-у), а также персеверации букв и слогов*. Данные ошибки письма коррелируют с нарушением конструктивного и графического праксиса. Это указывает на трудности серийной организации письма, упрощение двигательной программы, инертность двигательного стереотипа, возникающие в результате несовершенства моторного компонента.

Таким образом, основной причиной, затрудняющей процесс полноценного овладения навыком письма при ПДД, можно считать несформированность *моторного* компонента письма. Диагностическим критерием прогрессивной динамики дисграфии является доминирование ошибок моторного характера в конце второго года обучения письму.

Результаты исследования показывают, что дисграфия, характеризующаяся данным типом динамики, в начальной школе не компенсируется. Дети не справляются с учебными требованиями, несмотря на проведение логопедической работы, которая направлена на коррекцию устной и письменной речи, но при этом не включает приемы работы по формированию моторного компонента письма.

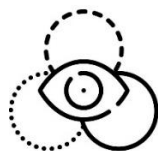
На основании вышеизложенного можно выделить следующие диагностические критерии разных типов динамики дисграфии (Таблица 1).

Учет диагностических критериев динамики дисграфии, во-первых, имеет прогностическое значение и, во-вторых, позволяет спланировать логопедическую работу в соответствии с нарушенным компонентом функциональной системы письма: добиться устранения *фонологических* ошибок; ошибок, указывающих на *несформированность языкового анализа и синтеза; моторных* ошибок.

Таблица 1 – Диагностические критерии разных типов динамики дисграфии

	РДД	СПД	ПДД
Манифестация	Конец 1-го класса	Конец 1-го класса	Конец 2-го класса
Преобладающий тип ошибок	Смещение букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки	Пропуски, перестановки, добавления гласных и согласных букв	Добавление / недописывание элементов букв, ошибки кинетического запуска (б-д, п-т, м-л, и-у), персеверации букв и слогов
Сроки коррекции (1-4 класс)	Полная компенсация концу 3 класса	Полностью не устраняются до окончания обучения в начальной школе	Полностью не устраняются до окончания обучения в начальной школе

Т.Ю. Обнизова указывает, что коррекционная работа по преодолению специфических ошибок письма при прогрессивной динамике дисграфии (наиболее сложно поддающейся коррекции) должна включать в себя три направления, что позволит интенсифицировать процесс овладения письмом младшими школьниками:



*развитие зрительных (зрительно-гностических, зрительно-пространственных) функций с целью формирования зрительного внимания, навыков зрительного анализа и синтеза, увеличения объёма зрительной памяти, а также уточнения зрительно-пространственных представлений;*



*развитие зрительно-моторных функций с целью формирования точных прослеживающих движений глаз, выработки стратегии сканирования перцептивного поля и выработки зрительно-моторных координаций;*



*развитие моторных функций, с целью совершенствования и коррекции нарушений мелкой моторики, формирования серийной организации движений руки, уточнения двигательной программы написания букв.*

Анализ литературных источников показывает, что данное исследование подтверждает тот факт, что сложившаяся в последнее время в логопедии тенденция связывать смещения графически сходных букв – рукописных *n-m*, *n-n*, *n-k*, *n-p*, *m-l*, *x-ж*, *y-u* и др. с оптическими трудностями сменилась представлением об их моторной природе.

Роль недостаточной сформированности двигательных динамических функций в патогенезе дисграфии признаётся сегодня большинством исследователей.

В ряде публикаций О.А. Величенкова отмечает, что «...графические ошибки не встречаются при копировании отдельных букв. Именно слитное письмо провоцирует ребенка с динамическими моторными нарушениями на смещения букв с одинаковым начальным элементом. При этом у него сформированы как отдельные двигательные схемы букв (кинемы), так и их зрительные образы. Проблема возникает только на этапе реализации сложной моторной программы».

О.А. Величенковой был разработан и апробирован методический комплекс (состоящий из пяти блоков), включающий графические упражнения, основу которых составили самые частотные в русском языке буквы и слоги. Все элементы букв отрабатывались последовательно, а затем включались в серию. Буквы сначала прописывались отдельно, а затем тренировались наиболее характерные для русского языка сочетания. Постепенно осуществлялся переход к упражнениям с буквами-конкурентами. Все упражнения блоков 1-4 сопровождалась самодиктовкой.

### **1 блок упражнений**

Направлен на выработку стереотипа написания частотных элементов букв. Элементы отрабатываются в порядке возрастания сложности: прописываются опорные прямые линии в строке, затем с выходом за пределы строки, линии с закруглением и петлей, полуовалы и овалы.

Сначала на рабочем листе отрабатывается более крупное движение на широкой строке, затем высота строки уменьшается. Этот приём позволяет сформировать схему написания элемента (кинему), отработать направление движения, а затем уменьшить амплитуду движения. Такая подача материала

соответствует физиологическим особенностям формирования любого двигательного навыка.

Точка начала и направление движения должны быть заданы. Сначала ребенок обводит образец, соблюдая правильное направление, затем происходит обводка по пунктиру, после этого – самостоятельное написание. Точка начала движения, задающая интервал между элементами на строке, сохраняется на всем протяжении строки.

Образец даётся с двух сторон. Слева (вне строк) размещена крупная общая схема выполнения элемента. На строке слева также имеется образец. Такой же образец есть в конце строки справа. Размещение образца с двух сторон дает ребенку возможность соотнести свой результат с эталоном в конце упражнения. Это важно, потому что к концу строки нередко наблюдается уход от эталона. Кроме того, правостороннее расположение образца удобно для леворуких учащихся, которых среди школьников с нарушениями письма и чтения наблюдается значительное количество.

## **2 блок упражнений**

Направлен на тренировку правильного воспроизведения наиболее частотных букв и соединений элементов букв, которые располагаются в порядке возрастания сложности. Подача материала остается той же, что и в первом блоке.

## **3 блок упражнений**

Направлен на отработку написания графических серий, представляющих собой самые частотные слоги и буквосочетания русского языка.

## **4 блок упражнений**

Направлен на тренировку прописывания серий, состоящих из графически сходных букв-конкурентов. На рабочем листе предлагается только одна пара букв-конкурентов. Например, рукописные буквы *о-а*, *т-п*, *п-р*, *д-б* и др. Соблюдается частотный порядок.

Упражнения 1-4 блоков рекомендуется применять в работе с первоклассниками как «минутки чистописания». Они подготавливают учащихся к освоению 5 методического блока.

## 5 блок упражнений

Включает в себя занятия по следующим темам:

«Буквы и – у»

«Буквы п – т»

«Буквы м – л»

«Буквы б – д»

«Буквы ш – и»

«Буквы п – т»

«Буквы н – к»

«Буквы п – н».

Автор рекомендует проводить такие занятия в конце первого класса или во втором классе. При составлении тематического планирования, учителю-логопеду необходимо учитывать как специфические ошибки детей, посещающих занятия, так и частотность букв-конкурентов.

Особенностью уроков является ориентация на *двигательную*, а не оптическую дифференцировку букв. Сравнение образов букв не составляет специальной задачи урока. Исключены также упражнения на зрительное различение букв (например: подними карточку с буквой, если она есть в слове). Материал урока подбирается с возрастанием сложности: слоги – слова – предложения с буквами-конкурентами.

При разработке данного комплекса упражнений автором учитывались следующие основные положения:

- Последовательная работа по развитию динамического праксиса, предполагающая отработку элементов букв, букв и их серий, может составлять подготовительный (и пропедевтический) этап дифференциации сходных по написанию букв. Систему упражнений необходимо включать в логопедические занятия с первоклассниками.
- Подготовительный этап работы по выработке автоматизированных написаний серий элементов и букв должен строиться с учетом физиологических особенностей формирования двигательного навыка и частных потребностей детей с предрасположенностью к нарушениям письма.
- Основное содержание работы по различению букв-конкурентов должно

	<p>направляться на двигательную, а не оптическую дифференцировку.</p> <p>Такой подход соответствует пониманию необходимости изучения всех компонентов функционального базиса письма для определения патогенеза дисграфии.</p> <p>Для преодоления устойчивых типов динамики дисграфии необходима дальнейшая разработка научно обоснованных адресных коррекционных методик, рассчитанных на пролонгированный характер логопедической работы.</p>
1.4	<p><b><u>Список литературы:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ахутина, Т. В. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ / Т. В. Ахутина, О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова // Человек пишущий и читающий: материалы Между-нар. конф. (14 —16 марта 2002 г., С.-Петербург). — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004.</li> <li>2. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. — 2001. — № 4.</li> <li>3. Величенкова, О. А. К технологии преодоления смешений графически сходных букв у младших школьников / О. А. Величенкова // Мир педагогики и психологии. — 2017. № — 4 (9). С. — 86–92.</li> <li>4. Величенкова, О. А. О роли динамических моторных трудностей в патогенезе дисграфии // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения / Материалы I Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 29 апреля 2016, — Новосибирск: Издательство ЦРНС. — 2016. — С. 58-64.</li> <li>5. Величенкова, О. А. Смещения графически сходных букв у учащихся младших классов общеобразовательной школы // Сборник работ молодых ученых МГПУ — М.: МГПУ, 2003.</li> <li>6. Иншакова, О. Б. Изменение состояния устной речи у детей со стабильной и прогрессирующей дисграфией / О. Б. Иншакова, С. А. Овсянникова // Современное общество и специальное образование: Междунар. науч. конф. - СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. — С. 169-173.</li> <li>7. Иншакова, О. Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте</li> </ol>

	<p>мультидисциплинарного подхода / О. Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. — 2011. — № 4.</p> <p>8. Иншакова, О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. — 2003. — № 1—2.</p> <p>9. Обнизова, Т. Ю., Иншакова, О. Б. Динамическое изучение процесса овладения письмом младшими школьниками с трудностями обучения // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под. ред. О. Б. Иншаковой. — М., 2008. — С. 102-107.</p> <p>10. Обнизова, Т. Ю. Овладение навыком письма учащимися с прогрессивной динамикой дисграфии: автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.03. — М., 2011. — 21 с.</p>
1.5	<p><b><u>Консультант:</u></b> Цевелева Ю.В., учитель-логопед КГБУ АКЦ ППМС-помощи</p>