

Супрун-Пятигорец Мария Дмитриевна, студент,  
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ, ВЫЗВАННОЙ НАРУШЕНИЯМИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

**Аннотация.** В статье охарактеризованы понятие, виды и психофизиологические механизмы дисграфии, показана специфика ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза, обобщены подходы к их диагностике и коррекции.

**Ключевые слова:** Дисграфия, языковой анализ, языковой синтез, младшие школьники, логопедическая работа, коррекция нарушений письма.

Растущее число учащихся с ограниченными возможностями здоровья и растущий спрос на грамотность приводят к тому, что все больше и больше детей испытывают трудности с овладением письмом. По мнению исследователей, за последние десятилетия распространённость дисграфии значительно возросла: если в середине двадцатого века нарушения письма были обнаружены примерно у 6 % школьников, то сегодня, согласно Л. Г. Парамоновой, они регистрируются более чем у половины детей младшего школьного возраста, а в ряде работ указывается 21–22 % обучающихся 2–4 классов с нарушениями письменной речи. Наиболее распространенным вариантом является дисграфия, связанная с недоразвитием речевого анализа и синтеза, составляет порядка 42,1 % случаев [7].

Дисграфия, проявляющаяся в нарушениях анализа и синтеза речи, выражается в искажении структуры слов и предложений. Она напрямую связана с недоразвитием операций по анализу и синтезу речи – когнитивных процессов, направленных на расчленение речевого потока на единицы (текст, фразу, слово, слог, звук) и их объединение в целостное осмысленное высказывание. Эти действия опираются на аналитико-синтетический подход к обучению чтению и письму, принятый в отечественных школах. Недостаток таких действий неизбежно приводит к устойчивому снижению уровня владения русским языком, уменьшению когнитивной активности и школьной дезориентации. Отсюда вытекает социальная значимость своевременного и целенаправленного логопедического вмешательства, направленного на устранение этого нарушения.

Письмо относится к числу наиболее сложных осознанных форм речевой деятельности; его освоение невозможно без специального обучения и опирается на согласованную работу многих высших психических функций. Как отмечали А. Р. Лурия и Л. С. Цветкова, в обеспечении письма участвуют разные зоны коры левого полушария – заднелобные, нижнетеменные, височные и затылочные, причём каждая придаёт процессу свои модально-специфические условия, а лобные отделы отвечают за программирование, регуляцию и контроль речевой деятельности [6]. Такое системное устройство письма объясняет, почему нарушение любого его звена ведёт к стойким специфическим ошибкам, которые в логопедии обозначают термином «дисграфия».

В литературе существует множество определений дисграфии, но все исследователи сходятся во мнении, что ее основной характеристикой являются стойкие повторяющиеся специфические ошибки, которые не объясняются снижением интеллекта, серьезными нарушениями слуха и зрения или педагогической халатностью. И. Н. Садовникова интерпретирует дисграфию как стойкую неспособность овладеть письменной формой речи. в соответствии с правилами графики, то есть на основе фонетического принципа, при достаточном интеллектуальном и вокальном развитии [8]. А. Н. Корнев подчеркивает стойкость этого нарушения и отсутствие серьезных нарушений высших психических функций, а Р. И. Лалаева понимает дисграфию как частичное расстройство речи [3].



Классификации дисграфии создавались в разное время М. Е. Хватцевым, О. А. Токаревой, Р. И. Лалаевой, Л. Н. Ефименковой. Наибольшее распространение в практике получил подход Р. И. Лалаевой, который опирается на несформированность отдельной психической функции либо конкретной операции письма; в рамках этого подхода выделяют артикуляторно-акустическую, акустическую (обусловленную нарушением фонемного распознавания), аграмматическую, оптическую дисграфию и дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза [3]. Сходные формы описывает исследователь Л. Н. Ефименкова. По мнению исследователя, в чистом виде отдельные виды дисграфии практически не встречаются. Чаще всего, по мнению данного автора, диагностируется смешанный вариант, в котором преобладают ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза, а также присутствуют аграмматические ошибки и ошибки фонемного распознавания [3].

Основная проблема заключается в недостаточной тренировке или неполном развитии высших психических функций, необходимых для письма. Нейропсихологический анализ системной структуры письма позволяет выделить ключевые предварительные условия для его освоения:

- способность к обработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации, зрелость последовательной организации движений;
  - сформированность навыков программирования и произвольного контроля;
  - умение поддерживать необходимый уровень работоспособности [5].
- Недостаток данных компонентов неизбежно сказывается на развитии языкового анализа и синтеза, что в свою очередь, может привести к специфическим ошибкам. В этой связи дислексию следует рассматривать как системное расстройство, в структуре которого можно выделить основные нарушения и сопутствующие расстройства вербальных и невербальных функций [5].

Отдельного внимания заслуживает взаимосвязь между дисграфией и состоянием устной речи. Нарушения в развитии речи не только негативно сказываются на когнитивных процессах, но и препятствуют формированию письменной речи. Данные нарушения способствуют снижению способности детей соотносить знаки с реальностью [1]. Письменная речь, в отличие от устной, усваивается ребёнком не спонтанно, а через целенаправленное обучение. Поэтому любые недостатки в устной речи, фонетическом восприятии, слоговой структуре слов и грамматике проявляются в письменных работах как устойчивые ошибки.

Среди всех видов нарушений письма центральное место занимает дисграфия, которая связанная с языковыми анализаторами и расстройствами синтеза. Лингвистический анализ и синтез – это противоположные мыслительные операции. Анализ предполагает мысленное разложение языкового целого на составляющие (фонемы, слоги, слова, предложения, тексты), тогда как синтез – их объединение в единое целое [3]. Если эти операции не выполняются, звуковая и структурная организация слов и фраз искажается. Данный процесс может привести к характерному набору ошибок.

При этой форме дисграфии дети делают типичные ошибки. Они пропускают гласные и согласные. Особенно часто это происходит, когда рядом стоят согласные. Также они могут пропускать или добавлять буквы и слоги. Иногда они меняют буквы и слоги местами. Они могут делать слова короче или длиннее. Бывает и так, что они объединяют слоги разных слов в одно слово. Дети нарушают границы предложения. Например, пишут слова с предлогами слитно. Приставки пишут отдельно. Заглавную букву и точку в конце предложения они не ставят.

Многие исследователи отмечают, что дети чаще всего пропускают гласные, поскольку они выполняют слогаобразующую функцию, в то время как согласные звучат произносятся более отчетливо [2]. Данные ошибки устойчивы, повторяются даже в простых заданиях и не связаны с невнимательностью ребенка.



Данные симптомы проявляются на разных уровнях: в тексте, предложениях, словах, слогах и звуках. На текстовом уровне это отражается в трудностях восприятия текста как полной семантической единицы. Это приводит к тому, что возникают проблемы с распознаванием последовательности предложений и логических связей между ними. На уровне предложения наблюдаются изменения в разделении на слова, определении их количества и границ, а также ошибки в использовании предлогов и союзов и в общем или раздельном письме. На уровне слов и слогов мы находим пропуски, вставки и перестановки, а также искажения структуры слога. На фонологическом уровне трудно различить конкретный звук, определить его положение и последовательность в речи, а также различить его по твердости или мягкости, громкости или глухоте [8]. Такие разнообразие аспекты требуют поэтапного подхода к коррекции.

Экспериментальные данные показывают, что в основе нарушения лежат не только речевые, но и неречевые предпосылки. У большинства школьников с дисграфией недостаточно сформированы сукцессивные функции, произвольное слуховое внимание, слухоречевая память и мыслительные операции: дети с трудом переключают движения, воспринимают и воспроизводят ритмические структуры, устанавливают причинно-следственные связи и последовательность событий [5]. Исследование Т. Н. Филютиной и О. В. Юровских показало преобладание сукцессивных процессов над симультанными, слабую сформированность умения соотносить часть и целое, доминирование наглядно-образного мышления над словесно-логическим [9]. Это свидетельствует, что ошибки письма определяются парциальным недоразвитием высших психических функций, а не незнанием правил.

Диагностика дисграфии, которая связана с нарушениями языкового анализа и синтеза, требует комплексного подхода. Такой подход служит основой для дифференцированной коррекции рассматриваемого нарушения.

Коррекционная работа по устранению дисграфии, которая вызвана нарушениями анализа и синтеза речи, строится на основе системы общих и специфических дидактических принципов. Среди них выделяют следующие: систематичность и последовательность («от простого к сложному»), ясность изложения, доступность с учетом симптоматики и степени выраженности расстройства, онтогенетические и патогенетические принципы, целостность и дифференцированный индивидуальный подход [1]. Патогенетический подход предполагает фокусировку на механизмах расстройства. Он позволяет работать не с отдельными ошибками, а с ещё не сформировавшимися операциями, лежащими в их основе. Комплексный подход требует слаженных усилий логопеда, учителей, психологов и родителей. Причина в том, что нарушения письма связаны с особенностями обучения и жизни ребёнка. Они требуют специализированной мультидисциплинарной помощи [1].

Основное направление работы – развитие методов лингвистического анализа и синтеза на всех уровнях. К ним относятся: текст, предложение, слово, слог и звук. Данная последовательность вполне закономерна. Обучение письму начинается с самых крупных единиц и постепенно переходит к более мелким. Сначала ребёнок учится разделять поток речи на предложения, затем выделять слова, делить слова на слоги и анализировать звуковой состав [1]. Коррекционно-развивающее образование включает развитие гностико-практических функций (произвольное внимание, слухово-вербальная память, динамическая практика), коррекцию произношения и грамматической структуры, обогащение словарного запаса и развитие мелкой моторики [1].

Содержание работы на каждом уровне имеет свои особенности. На уровне текста и предложения развивается представление о тексте как о смысловом единстве и о предложении как о структурной единице. Для этого используются упражнения на определение границ предложений, работу с деформированными текстами, восстановление логической последовательности, подсчёт слов в предложении и составление схем с акцентом на предлоги



[8]. На уровне слогов отрабатываются такие навыки, как произнесение слов по слогам, определение их количества, распознавание гласных как слогаобразующих и составление слов из слогов. Звуковой анализ тоже важен. Дети учатся находить нужный звук, определять, где он стоит среди других звуков, выстраивать звуки по порядку. Они делают полный фонетический разбор. Отдельно необходимо уделять внимание слогам в устной речи. Дети учатся делить слова на слоги и соединять их. Недостаточное развитие данных навыков ведёт к тому, что во время письма дети могут пропускать гласные и слоги [8].

Современная логопедическая практика опирается на разнообразные методы и технологии. Наряду с традиционными упражнениями и дидактическими играми всё шире находят свое применение игровые технологии, в том числе интерактивные игры. Они повышают интерес и мотивацию, стимулируют внимание, память, мышление и речь, обеспечивают наглядность [9]. В рамках нейропсихологического подхода применяются специальные упражнения. Они направлены на формирование базовых предпосылок письма. Они развивают межполушарное взаимодействие. Это даёт возможность опираться на сохранённые функции. Слабые звенья при этом компенсируются [6]. Интегративный подход даёт возможность вести профилактику и коррекцию нарушений письма прямо в ходе обучения русскому языку, объединяя при этом работу логопеда и учителя [10].

Эффективность логопедической работы во многом зависит от созданных педагогических условий, которые представляют собой комплекс взаимосвязанных организационных, содержательных и методических мер. К ним относят:

- обучение приёмам языкового анализа и синтеза;
- постепенное усложнение материала;
- учёт индивидуальных и типологических особенностей детей;
- опора на сохранённые функции;
- развитие самоконтроля
- согласованная работа логопеда, педагогов и родителей.

Их реализация обеспечивает устойчивый результат и предупреждает закрепление специфических ошибок на письме.

Обобщение изученных научных и методических источников даёт основание для следующих выводов. Дисграфия – это стойкое специфическое нарушение письменной речи. Обучающемуся с дисграфией сложно переводить звуки устной речи в буквы и слова на бумаге. При этом у него обычно сохранён интеллект, нормальный слух и зрение. Проблема кроется не в незнании правил или невнимательности, а в том, что в мозге пока не сформировались или работают неслаженно те механизмы, которые отвечают за разные этапы письма.

Наиболее распространена дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Данный вид дисграфии связан с недостаточной сформированностью операций расчленения речевого потока на единицы. Также он связан с недостаточной сформированностью их объединения в целое. Данное расстройство проявляется в искажении звукового и структурного состава слов и предложений.

Установлено, что в основе данного расстройства лежит частичное недоразвитие языковых и неязыковых предпосылок письма. В их число входят последовательные функции, произвольное слуховое внимание, слухо-вербальная память и когнитивные операции. Данный вид дисграфии требует комплексного подхода к диагностике, который будет направлен на выявление не только симптомов, но и механизмов данного расстройства.

Таким образом, преодоление дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза у младших школьников возможно. Для этого нужно системное, поэтапное и индивидуально ориентированное воздействие, которое будет обеспечено единством усилий учителя-логопеда, педагогов и семьи.



*Список литературы:*

1. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – Москва: Национальный книжный центр, 2021. – 320 с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: МиМ, 2016. – 286 с.
3. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов-на-Дону: Феникс; Санкт-Петербург: Союз, 2004. – 224 с.
4. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1968. – 367 с.
5. Логинова Е. А. Нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: науч. монография / под общ. ред. О. А. Величенковой. – Москва: ЛОГОМАГ, 2018. – С. 188 – 200.
6. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – Москва: МПСИ, 2018. – 84 с.
7. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
8. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – Москва: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
9. Тараканова А. А. Особенности операций мышления и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма: учебное пособие. – Москва: ФОРУМ : ИНФРА-М, 2024. – 176 с.
10. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – Москва: Просвещение, 1984. – 158 с.

