**Дисграфия и дизорфография: типология ошибок**

Основным критерием разграничения дисграфических и орфографических ошибок является нарушенный принцип письма.

**Дисграфические** ошибки искажают звуковой состав слова, это нарушение фонетического принципа письма (или правил графики). Они наблюдаются в сильных фонетических позициях, т.е. там, где выбор буквы очевиден: например, в ударной позиции для гласных, перед гласной для согласных.

**Орфографические ошибки** - это ошибки в усвоении орфограмм. Они наблюдаются в слабых фонетических позициях и связаны с нарушением морфологического, грамматического и традиционного принципов письма.

В начальной школе изучаются следующие основные виды орфограмм: заглавная буква в словах; буквы после шипящих в сочетаниях жи, ши, ча, ща, чу, щу; сочетания чк, чн; разделительный мягкий/твердый знак; двойные согласные; корневые орфограммы (безударные гласные, парные глухие звонкие согласные, непроизносимые согласные); правописание предлогов и приставок; правописание не с глаголами; безударные падежные окончания разных частей речи.

Названия двух типов ошибок могут вести к неверной догадке, что только дисграфические ошибки вызываются специфическими механизмами дисграфии. На самом деле, как будет показано ниже, определенные трудности в освоении письма закономерно проявляются и в дисграфических, и в орфографических ошибках.

Как правило, на начальных этапах обучения письму на первый план выходят трудности усвоения графики, т.е. дисграфические ошибки. В последующем с увеличением сложности орфографического материала, с одной стороны, и с накоплением стажа письма, с другой стороны, преобладающими становятся орфографические ошибки. Правила графики усваиваются, но путь в орфографию остается долгим и трудным. По наблюдениям многих авторов (Прищепова, 2006; Корнев, 2003; Величенкова, 2015), у детей с нарушениями письма имеется тесная связь между дисграфическими и орфографическими ошибками. Как правило, наряду с пропусками, смешениями, персеверациями букв и другими специфическими ошибками имеется не меньшее количество "ошибок на правило". Это неудивительно, поскольку фонетическое письмо и письмо по правилу обеспечиваются сходными когнитивными механизмами.

Рассмотрим типы дисграфических ошибок, сопровождая их примерами и необходимыми комментариями. Сопоставим их с орфографическими ошибками.

1. Смешение букв

Смешения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки. В целом эта группа ошибок характерна для начальных этапов овладения письмом и не является частотной, не составляет существенной доли в общей массе дисграфических ошибок. Однако могут встречаться дети, для которых эти ошибки характерны.

К этой группе относят смешения оппозиционных согласных и гласных звуков, т.е. звуков, которые отличаются лишь одним признаком.

Смешения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки в сильной позиции в слове (б - п, д - т, г - к, з - с, в - ф, ж - ш): собака - "сопака", три - "дри", "прожлый" - прошлый, "тверь" - дверь, "укадал" - угадал.

*Сравните с орфографическими ошибками на парные звонкие/глухие согласные в корне. Их важно различать: доро****ш****ка, зёрны****ж****ко, тетра****т****ь,****з****дача, про****з****ьба.*

Если в письме ребенка ошибок на парные звонкие - глухие много, следует обратить внимание на физический слух. При тугоухости (а легкие ее степени могут остаться недиагностированными до школьного обучения) они становятся частотными.

Обратите внимание

Смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки [с] - [ш], [з] - [ж], [с'] - [ш']: шишки - "шиски", привезли - "привежли", щенок -"сенок".

*Орфографические ошибки: щастье, щитать.*

Смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты. Аффрикаты - сложные звуки, состоящие из смычного и щелевого компонентов: [ч] - это [т'] и [щ], [ц] - это [т] и [с].

Поэтому в письме детей могут встречаться следующие смешения: [ч] - [ц], [ч] - [щ], [ч] - [т'], [ц] - [с], [ц] - [т], [ц] - [т']: часто - "цасто", щуки - "чуки", цветы - "светы".

*Орфографические ошибки: одеваеца, децкий, синитца (синица), кузнитса (кузница).*

Некоторые позиционные условия провоцируют ошибки такого типа. Например, присутствие в слове конкурирующих звуков. Так, слова типа "птицы", "учительница" очень часто пишутся с ошибками.

Смешения букв, обозначающих соноры, например [р] - [л], [л'] - [й]: рубашка - "лубашка", лодка - "родка". Эти ошибки довольно редки.

Смешения букв, обозначающих гласные [о] - (у| в сильной позиции. В письме это смешения букв о - у, ё - ю: клюква - "клёква", наблёдали - "набледали", окуни - "окони", на лугу - "на луго".

Заметим, что [у] в безударной позиции в спонтанном произношении все-таки подвергается редукции. И детям нужно некоторое время, чтобы фактически запомнить написание многих слов. В школьной методике не предлагается проверять безударный [у].

2. Нарушения обозначения мягкости согласных на письме

В русском письме мягкость согласных обозначается последующей буквой: мягким знаком или йотированной гласной. Это сложный алгоритм действий, к которому надо привыкнуть. Дети склонны упрощать программу.

*Орфографические ошибки: песьня, Насьтя, плащь,читаеш, рож, нет тучь, шол (шёл), девчёнка.*

Они не обозначают мягкость: пропускают мягкий знак или вместо йотированной гласной пишут соответствующую нейотированную гласную (я -> а, ю -> у, ё -> о). Например, Люба - "Луба", берёза - "бероза", коньки - "конки", большой - "болшой".

Данная ошибка встречается почти у всех первоклассников, но у некоторых детей трудности обозначения мягкости имеются и в 3 классе, а также в более старшем возрасте. Они не обязательно связаны с неразличением мягкости/твердости (см. ниже регуляторные ошибки).

Заметим, что буква е практически никогда не заменяется на э, поскольку дети с ней встречаются крайне редко, особенно после согласной.

3. Пропуски элементов букв, букв и слогов

Это одна из самых частотных дисграфических ошибок: она доминирует в работах детей независимо от возраста: огороде - "огорде", молодой - "малдой", воробьи - "вороби", груша - "гуша". Пропуски отдельных букв встречаются чаще, чем пропуски слогов. Пропуски согласных несколько чаще наблюдаются в стечениях.

*Орфографические ошибки: празник, сонце, здраствуйте, шосе.*

4. Перестановки букв и слогов

Обычно их немного. Работами О.Б. Иншаковой (1995) показано, что эти ошибки чаще встречаются у детей с признаками левшества: ковром - "корвом", все - "све".

5. Вставки букв

Также не являются частотными ошибками. Девочка - "девочика", вестники - "верстники". Заметим, что написания типа "тигар", "ноябарь", "театор" следует считать скорее орфографическими ошибками, т.к. они отражают упрощение сложного закрытого слога.

*Орфографические ошибки: длинна, будующее.*

6. Персеверации элементов букв, букв и слогов

Ребенок повторяет букву, слог или вместо нужной буквы (слога) воспроизводит уже написанную: магазин - "магазим", крынка - "крыннка", Грибы - "Ггрибы".

На природу повторов заглавной и строчной букв (Аа) впервые указала И.Н. Садовникова (2011). По ее мнению, это результат закрепления графомоторного стереотипа. Такие пары букв дети прописывают в некоторых прописях целыми строчками и позже инертно воспроизводят.

7. Антиципации букв и слогов

Такое написание слова, когда буква или слог заменяется последующей буквой или слогом: на деревьях - "на девевьях", под крышей - "дод крышей".

8. Смешения графически сходных букв

Смешения букв, сходных по внешнему виду и написанию: рукописные варианты букв и - у, т - п, б - д, х - ж, л - м и т.д.: муха - "миха", мохнатый - "можнатый".

Эти ошибки некоторые авторы называют оптическими смешениями, некоторые - моторными. Однако, по всей видимости, такие ошибки могут возникать по разным причинам. Встречаются они очень часто, и их доля с возрастом может нарастать. В том числе и потому, что нарастает темп письма и требования к функциональной системе письма.

9. Зеркальное написание букв

Является естественной ошибкой у дошкольников и первоклассников, но иногда можно увидеть зеркальность у учеников 3 и 4 класса. Чаще дети поворачивают буквы вокруг вертикальной оси. В очень редких случаях можно наблюдать смешения строчных букв в и д, т и ш, т.е. поворот вокруг горизонтальной оси.

10. Нарушения обозначения границ слова

Эта ошибка традиционно относится логопедами к категории дисграфических, однако с нарушением фонетического принципа письма она не связана. Чаще всего дети затрудняются в написании предлогов и приставок. Такие ошибки школьная методика считает орфографическими. Однако при нарушениях письма могут быть (хотя и редко) и контаминации знаменательных слов, и их разрывы.

11. Нарушения обозначения границ предложения.

Например, отсутствие заглавной буквы в начале предложения и/или точки в конце предложения. С лингвистической точки зрения, их скорее следует считать пунктуационными ошибками, но так же как и предыдущая группа, они традиционно включаются логопедами в число дисграфических. Они встречается у младших школьников довольно часто.

На практике не всегда удается определить тип ошибки. Позиционные условия провоцируют ошибку, и тогда отличить, например, смешение от персеверации или антиципации бывает невозможно: ходят - "хотят", трудились - "друдились", побежали - "бабажали", курок "курук", спит - "стит", кувшин - "кувшун".

Обсуждая типологию ошибок, мы старались указать на то, как часто они встречаются, чтобы дать возможность специалистам сопоставить свои выводы с данными, полученными на больших выборках (Величенкова, Русецкая, 2015). Одновременно проводили соотнесение с орфографическими ошибками в тех случаях, когда их разграничение представляет сложность.

Мы сознательно избегали трактовки ошибок, описания их механизмов, поскольку сделать это вне рассмотрения классификаций дисграфий невозможно.

Классификации дисграфий

К настоящему времени в российской науке предложено несколько классификаций дисграфии у детей, как логопедических (Хватцев, 1959; Токарева, 1971; Лалаева, 1989; Корнев, 1997), так и психологических (Ахутина, Величенкова, Иншакова, 2004). Создание классификаций всегда имеет целью выделить ведущее нарушение, патогенетический фактор. Письмо является навыком, базис которого кроме речи составляют сложные гностические и регуляторные функции. Поэтому изучение дисграфии в рамках монофакторной модели (только как следствия речевого недоразвития) непродуктивно. Авторы классификаций разрабатывают полифакторные модели патогенеза дисграфии, показывающие, что помимо речевых нарушений выделяются зрительный и зрительно-пространственный дефицит, моторные трудности.

Логопедические классификации дисграфий у детей

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Ведущее нарушение** | **Хватцев (1959)** | **Токарева (1969)** | **Лалаева (1989)** | **Корнев (1997)** |
| звукопроизношение | графическое косноязычие | - | акустико- артикуляционная | паралалическая |
| фонематическое восприятие | фонематическая | акустическая | дисграфия фонемного распознавания | фонематическая |
| метаязыковые операции анализа звуков и слоговой структуры слова, предложения | дисграфия на почве нарушения произносительного ритма (звукового анализа или слоговой структуры слова) | - | языкового анализа и синтеза | языкового анализа и синтеза |
| лексико-грамматический строй | - | - | Аграмматическая | - |
| зрительный гнозис | оптическая | оптическая | оптическая | - |
| моторные функции | - | моторная | - | диспраксическая |

Однако если на речевые проблемы указывают все авторы, то невербальные дефициты определяются не всегда последовательно и полно. Иногда выпадают возможные моторные трудности, реже не учитываются возможные зрительно-пространственные слабости. При этом ни в одной из логопедических классификаций мы не видим нарушения письма, обусловленного трудностями произвольной регуляции.

Очень важно понимать, что слабость любого из компонентов функциональной системы письма может приводить к трудностям формирования этого навыка. Напомним в самом общем виде компоненты письма: поддержание энергетического тонуса функционирования мозга, переработка слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации, серийная организация графических движений, программирование и контроль акта письма.

Ребенок может иметь индивидуальную слабость любого из компонентов, приводящую к закономерному комплексу ошибок на письме.

Важно помнить и о том, что существует определенное "расписание" созревания психических процессов. К моменту поступления в школу управляющие функции ребенка (произвольная регуляция действий = программирование и контроль акта письма) еще незрелые, и с высокой вероятностью следует ожидать трудностей письма, связанных с индивидуальным отставанием именно этих функций, имеющих длительный срок формирования в онтогенезе и большую индивидуальную вариативность.

Рассмотрим психолого-логопедическую классификацию дисграфий, в которой учитываются все возможные когнитивные дефициты (Ахутина, 2018). В нейропсихологии различаются три основных синдрома парциального отставания в развитии высших психических функций (ВПФ), в которых наблюдаются трудности письма и письменной речи (Ахутина, 2004, 2008, 2015, 2018).

Синдром слабости регуляторных функций (функций III блока мозга)

Он связан с отставанием в развитии функций программирования и контроля произвольных действий и функций серийной организации движений и речи. При этом синдроме наблюдаются: регуляторная дисграфия, трудности создания замысла письменного текста (и его понимания при чтении), обедненный синтаксис (Ахутина, 2004, 2008, 2015, 2018; Лурия, 2008).

Для регуляторной дисграфии характерны ошибки, связанные с инертностью, упрощением или искажением программы написания:

* Пропуск букв и их элементов, слогов, слов.
* Инертное повторение (персеверация) предшествующих элементов букв, букв, слогов и слов.&nbsp;Например, ледоход - ледоходох. Персеверации элементов букв или их пропуски могут вести к смешению графически сходных букв из-за трудностей оттормаживания сходных двигательных программ или упрощения программы (и - ш, т - п, ж - х и др.).
* Антиципация (предвосхищение) последующих букв или слогов. Например, на ветках - ва ветках, ребята - рябята.
* Контаминация ("слипание") двух слов. Например, на ели лежит - на елижит.
* Трудности усвоения сложных правил графики, например, обозначения мягкости согласных на письме. Необозначение мягкости является упрощением программы написания.
* Нарушение обозначения границ предложения и слов (отсутствие прописной буквы в начале предложения, реже - пропуск точек в его конце, слитное написание слов с предлогами). Так, написание строчной буквы вместо прописной в начале предложения объясняется известными трудностями включения в задание (всякое начало трудно), необходимостью одновременного построения моторной программы и учета правила.
* Любые орфографические ошибки, возникающие из-за проблем распределения внимания на орфограмму и само письмо (даже непосредственное перед письмом повторение простейших правил, например, о прописной букве при написании имен, может не приводить к их соблюдению) (Ахутина, 2018).

Два последних типа ошибок могут быть отнесены к дизорфографии. У школьников со слабостью регуляторных функций ошибки возникают из-за проблем распределения внимания на орфограмму и само письмо. Особенно трудно выполнять правила, которые являются длинными, сложными алгоритмами. Сбой может возникнуть на любом из этапов фонемного кодирования по правилам орфографии: от обнаружения ошибкоопасного места до реализации принятого орфографического решения.

Синдром слабости слуховых и кинестетических функций (левополушарных функций II блока мозга)

Он связан с отставанием в развитии приема, переработки и хранения слуховой и кинестетической информации. При этом синдроме в анамнезе нередко наблюдаются трудности звуковосприятия и звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие). В школьном возрасте обычно отмечается акустико-кинестетическая дисграфия, обедненный словарь, снижение слухоречевой памяти, которое, в том числе, может обнаружиться на письме (пропуск отдельных слов, особенно однородных членов предложения). Это наиболее изученная форма дисграфии (Токарева, 1971, Лалаева, 1989; Корнев, 1997; Садовникова, 2013; Ахутина, 2018).

Для акустико-кинестетической (фонологической) дисграфии характерны ошибки, связанные с трудностями выбора близких единиц:

а) Ошибки СЛУХОВОГО выбора, т.е. смешения звуков, близких по звучанию (глухих - звонких, твердых - мягких б - п, з - с, рь - р), например, попадались - пободались, на зорьке - на сорке, тепло - дебло.

б) Ошибки КИНЕСТЕТИЧЕСКОГО выбора. Они могут проявляться в трудностях дифференциации не только артикулем, но и графических движений, необходимых для написания буквы:

* Смешение близких артикулем (ж - з, т - п, т - к, т - н). Например, написание протязный вместо протяжный, кополь вместо тополь, толоса вместо полоса.
* Смешение букв, близких по написанию (у - и, щ - ш, ж - х): луса вместо лиса, харко вместо жарко.
* Смешение звуков, близких и по звучанию, и по произношению (сонорных, аффрикат и их компонентов). Например, ветер - ветел, теплая - цепля (Ахутина, Пылаева, 2008, 2015).
* Пропуски букв и слов (чаще всего однородных членов предложения).

Эти ошибки в большом количестве наблюдаются диктантах и в гораздо меньшем при списывании. Такие различия обусловлены большей нагрузкой на слухоречевой анализатор при письме под диктовку.

У детей с акустико-кинестетической дисграфией орфографические трудности носят стойкий характер и связаны с проблемами освоения метаязыковых навыков в условиях речевого дефицита.

Ребенок не может обнаружить орфограмму, поскольку уровень фонологического осознания у него низкий, ему трудно подобрать проверочное слово или сделать морфемный анализ из-за ограниченного словаря, определить грамматическую категорию (род, падеж и т.д.) он не может из-за проблем с языковыми обобщениями.

Синдром слабости зрительно-пространственных (правополушарных) функций мозга

Этот синдром нельзя понимать как ограниченный только зрительно-пространственными проблемами. Он связан с отставанием в развитии холистической (целостной) стратегии переработки информации разных видов: зрительно-пространственной, зрительной и слуховой. В этом синдроме в речи наблюдаются трудности удержания целостности текста и контекста: фрагментарность, уход от основной идеи при построении и понимании текста (Ахутина, Пылаева, 2008; Ахутина, Фотекова, 2017), в письме - зрительно-пространственная дисграфия (Лалаева, 1989; Ахутина, Пылаева, 2008; Ахутина, 2018).

Характерными особенностями письма при зрительно-пространственной дисграфии являются следующие:

* Трудности ориентировки на листе бумаги, нахождения начала строки (левостороннее игнорирование/отсутствие отступа в начале строки).
* Трудности удержания строки.
* Колебания наклона, ширины и высоты букв, раздельное написание букв внутри слова.
* Устойчивая зеркальность при написании букв и цифр.
* Трудности актуализации графического/двигательного образа буквы (смешения зрительно похожих или близких по написанию букв).
* Трудности запоминания зрительного образа слова, ошибки в идеограммах, словарных словах (Классная работа, Задача, Упражнение).
* Пропуск и смешение гласных, в том числе ударных (было - бала).
* Фонетическое письмо (ручьи - ручйи, шоссе - шесе).
* Нарушение порядка букв в словах (перестановки).
* Слитное написание нескольких слов (Ахутина, Пылаева 2008; Ахутина, 2018).

Трудности запоминания зрительного образа слова (и корней, и приставок, и суффиксов) приводят к стойким орфографическим ошибкам с нарушением морфологического и традиционного принципов письма. Дети обычно запоминают написание часто встречающихся морфем, например, ся в возвратных глаголах, и не пишут строедца. Словарные слова, нерегулярные написания (типа "его", "красного" и т.д.) тоже необходимо запомнить, многократные упражнения способствуют закреплению двигательного и зрительного образа слов. Однако при дефиците холистической стратегии переработки информации стереотип вырабатывается плохо, и ребенок может написать слово "диктант" с разными ошибками в 7 из 10 попыток. При этом достаточно часто наблюдается факт "мигания симптома" - в одном коротком тексте слово его, пишется то правильно, то неправильно - "ево".

Фонетическое письмо (письмо-транскрипция) приводит к тому, что звуковой облик слова передается верно. Такая особенность ошибок при письме не характерна для других форм дисграфии.

Подходы к анализу ошибок

Общие вопросы. Как видим, каждый из видов дисграфии рассматривается в психологологопедической классификации как часть более общего синдрома. Закономерное сочетание особенностей письма (дисграфических и орфографических ошибок), устной речи, познавательной деятельности обусловлено ведущей слабостью того или иного компонента ВПФ.

При анализе ошибок важно учитывать, что многие дисграфические ошибки могут иметь несколько механизмов возникновения. Например, к числу наиболее частотных ошибок относятся пропуски букв. Они могут быть вызваны как нарушениями звукового анализа при акустико-кинестетической дисграфии, так и регуляторными трудностями. В основе нарушений обозначения мягкости согласных могут лежать и регуляторные трудности, и трудности звукового анализа. Смешения графически сходных букв могут быть вызваны и зрительно-пространственными, и моторными, и регуляторными трудностями.

К сожалению, в отечественной логопедической практике закрепилась однозначная трактовка ошибок, когда каждая ошибка рассматривается отдельно, без учета соседних ошибок, синдрома. Подход "ошибка - указание на механизм" является устаревшим и лишенным перспективы в научном и практическом плане. Понимая многозначность ошибок, логопед может попытаться выделить те их сочетания, которые предположительно имеют общий механизм возникновения. Важна не ошибка сама по себе, а их сочетание. Кроме того, предположение о патогенезе дисграфии должно быть подтверждено при обследовании функциональных компонентов письма.

Здесь уместно обсудить вопрос о смешанной дисграфии. Это наиболее распространенное заключение у логопедов-практиков. Однако, оно часто возникает именно в связи с непониманием полифакторной природы ошибок. Приведем пример довольно типичной картины ошибок у ребенка и рассмотрим варианты трактовки механизма дисграфии с позиций разных подходов.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Устоявшийся в логопедической практике подход** | | | | |
| Ошибки в письме | Трактовка механизма | | | |
| Пропуски в письме | → | Дисграфия языкового анализа и синтеза | → | Смешанная дисграфия |
| Нарушения обозначения мягкости | → | Дисграфия фонемного распознавания | → |
| Смешения графически сходных букв | → | Оптическая дисграфия | → |
| **Психолого-логопедический (нейропсихологический) подход** | | | | |
| Ошибки в письме | Трактовка механизма | | | |
| Пропуски в письме | → | Предположительно регуляторная дисграфия | → | Обследование функционального базиса письма ребенка |
| Нарушения обозначения мягкости | → |
| Смешения графически сходных букв | → |

Конечно, у ребенка могут наблюдаться различные когнитивные дефициты, приводящие к смешанной дисграфии. Но она не может обнаруживаться у всех детей. Кроме того, любое предположение о механизме нарушения должно быть подтверждено результатами обследования функционального базиса письма.

Таким образом, обследование младших школьников с нарушениями письма обязательно включает анализ различных письменных работ и изучение состояния базовых компонентов письма: речевых функций, праксиса, произвольной регуляции.

Анализ письменных работ. Предпочтительным является изучение в первую очередь контрольных письменных работ детей. Рабочие тетради по русскому языку, математике или окружающему миру могут дать дополнительные сведения о школьных трудностях ребенка.

Для того, чтобы убедиться в стойком характере проблем, необходимо проанализировать достаточное количество работ (минимум 5 - 7), относящихся к существенному промежутку времени (не менее месяца). Самым удобным вариантом являются контрольные тетради по русскому языку.

Можно быть уверенным в том, что работы в них подобраны и проведены в соответствии со школьными требованиями.

Если анализ тетрадей невозможен, для учащихся 2 - 4 классов логопед может провести диктант сам и сделать предварительные выводы. При выборе текстов стоит ориентироваться на контрольные работы по русскому языку для соответствующего класса. Исследование письма у учеников 1 класса можно проводить по методике, описанной О.Б. Иншаковой (2008).

Логопед определяет типы ошибок и фиксирует их в [индивидуальных протоколах письменных работ](https://static.slogy.ru/assets/protokol-analiza-pismennyh-rabot.pdf), которые не являются обязательными документами, но удобны для дальнейшего анализа. В протоколе указывается фамилия, имя ученика, класс, возраст, количество изученных диктантов и количество списываний. Их число следует указывать для того, чтобы иметь возможность в дальнейшем сравнить среднее количество ошибок в одной работе данного ученика с другими детьми и определить тяжесть имеющихся нарушений письма. Раздельный анализ письма под диктовку и списывания может дать дополнительную информацию. Например, если при письме под диктовку имеется большое число ошибок, а при списывании они практически отсутствуют, то можно предполагать наличие трудностей переработки слухоречевой информации и исследовать этот функциональный компонент письма более тщательно. Для удобства анализа ошибки в диктантах и списываниях можно заносить разным цветом.

В протоколе иногда необходимо записывать примеры ошибок. Например, таких как:

* нарушение обозначения границ слов (примеры ошибок помогают понять, имеются ли нарушения обозначения границ двух знаменательных слов или преобладают ошибки в предлогах-приставках);
* смешения графически сходных букв (указывается пара смешиваемых букв и отдельно выписывается количество ошибок для каждой из пар);
* зеркальные ошибки (указывается искаженная буква);
* все сомнительные случаи, например, когда невозможно определить персеверация это или смешение букв.

По нашему мнению, нужно фиксировать также и ошибки, исправленные ребенком самостоятельно. Они дают дополнительный материал для изучения характера нарушения.

Что касается орфографических ошибок, то логопеду нужно учитывать ошибки на изученные школьниками правила. Обычно учителя начальных классов при проведении диктантов обращают внимание детей на неизученные еще орфограммы, обсуждают написание таких слов. И в тех случаях, когда ошибка все-таки допущена, исправляют ее, но не снижают общую оценку. Очевидно, что для того, чтобы правильно интерпретировать и учитывать орфографические ошибки детей, логопед должен хорошо знать программу и методику преподавания русского языка в начальной школе.

Исследование функционального базиса письма

Нейропсихологическое обследование

Для исследования компонентов функциональной системы письма и чтения (слухового, зрительного, кинестетического восприятия, процессов переработки полимодальной информации; серийной организации движений и произвольной регуляции) используется целая батарея тестов. В ходе выполнения ребенком этих тестов проводится качественный анализ допущенных ошибок, поскольку различные типы ошибок могут указывать на функциональную "слабость" того или иного компонента. Крайне важно использовать тесты всех разделов, т.к. только в этом случае можно выявить отставание в развитии того или иного структурного компонента письма и чтения на фоне остальных.

В книге "Методы нейропсихологического обследования детей 6 - 9 лет" под редакцией Т.В. Ахутиной (2016) предлагается подробное описание большинства тестовых заданий, перечисленных в таблице 3. Специалист сопровождения может выбрать индивидуальную или групповую форму проведения исследования. Последняя удобна для скрининговых исследований, в условиях дефицита времени. Групповая диагностика представлена в книге Т.В. Ахутиной, И.О. Камардиной и Н.М. Пылаевой (2012).

Тесты для исследования функционального базиса письма и чтения

|  |  |
| --- | --- |
| **Блок программирования, регуляции и контроля движений и действий** | |
| Серийная организация движений и действий | — Пробы на динамический праксис (Ахутина, 2016); — Графическая проба (возможно групповое предъявление) (Ахутина, 2016). |
| Программирование и контроль произвольных действий | — Счет (Ахутина, 2016), групповой вариант (Ахутина и др., 2012); — Реакция выбора (Ахутина, 2016), групповой вариант (Ахутина и др., 2012). |
| **Блок приема, переработки и хранения информации** | |
| Кинестетический праксис | — Пробы на праксис позы пальцев (Ахутина, 2016); — Пробы на оральный праксис (входят в логопедическое обследование). |
| Обработка слуховой информации | — Понимание квазиомонимов с оппозиционными согласными (Понимание близких по звучанию слов) (Ахутина, Фотекова, 2017); — Пробы на фонематическое восприятие и звуковой анализ и синтез (входят в логопедическое обследование); — Проба на слухоречевую память - запоминание 5 слов (Лебедев, 2009). |
| Обработка зрительной информации | — Узнавание перечеркнутых, наложенных, незаконченных изображений (Ахутина, Пылаева, 2003), групповой вариант (Ахутина и др., 2012); — Направленные зрительные ассоциации (возможно групповое предъявление) (Ахутина, Пылаева, 2003). |
| Обработка зрительно-пространственной информации | — VMI (1989); — Кубики Кооса (Ахутина, 2016); — Копирование трехмерного объекта (стол) (возможно групповое предъявление). |
| **Энергетический блок** | |
| Его состояние оценивается во время выполнения всех проб батареи, при этом учитываются колебания внимания, истощаемость, микро- и макрография. | |

Интерпретация данных нейропсихологического исследования требует профессиональной подготовки для проведения синдромного анализа (см. например, Ахутина, Матвеева, Романова, 2012), поэтому использование данных тестов логопедами, не имеющими соответствующей классификации не рекомендовано. Очень важно не использовать пробы для тренировки в коррекционной работе, так как тем самым нейропсихологов лишают профессиональных инструментов.

Логопедическое обследование

В логопедической практике накоплен богатейший опыт изучения устной речи у детей младшего школьного возраста (Левина, 2005; Чиркина, 2010; Лалаева, 1989; Садовникова, 2011; Иншакова, 1998; Грибова, 2012). В последние годы появились методические разработки, посвященные комплексному педагогическому и нейропсихологическому анализу устной речи школьников, содержащие подробную стандартизованную схему критериев оценки (Ахутина, Фотекова, 2017). Такие стандартизованные методики, во-первых, значительно упрощают возможность их использования, а во-вторых, позволяют сравнивать данные, полученные разными специалистами, что облегчает взаимодействие специалистов, использующих одни методы и шкалу оценки.

Исследованию подлежат все компоненты речевой системы: фонетико-фонематическая сторона речи, лексико-грамматический строй речи. Особое внимание уделяется анализу самостоятельной связной речи детей. Он дает возможность получить представление о речи ребенка вне ситуации, когда при выполнении какого-либо речевого теста, педагог "задает" способ его выполнения. Кроме устной речи анализируются также особенности языкового анализа и синтеза, орфографические знания, которые формируются в процессе школьного обучения.

Представим параметры оценки речи и варианты методик, которые могут быть использованы. По результатам обследования заполняется [речевая карта](https://static.slogy.ru/assets/rechevaya-karta.pdf), содержащая анализ всех компонентов речи ребенка с примерами детских высказываний.

|  |  |
| --- | --- |
| **Фонетико-фонематическая сторона речи** | |
| Состояние артикуляционного аппарата | — Строение артикуляционного аппарата; — Состояние орального праксиса и артикуляционной моторики (Ахутина, Фотекова, 2017). |
| Состояние звукопроизношения | — Характер нарушения произношения звуков (замена, смешение, искажение звуков) в различных позиционных условиях (Иншакова, 1998). |
| Слоговая структура слова | — Особенности произношения слов различной звуко-слоговой структуры (Иншакова, 1998; Бабина, 2010). |
| Состояние фонематического восприятия | — Показ слов-квазиомонимов (сенсибилизированный вариант) (Ахутина, 2016); — Повторение серии слогов с оппозиционными согласными (Ахутина, Фотекова, 2017); — Повторение псевдослов. |
| **Лексическая сторона речи** | |
| Объем словаря | — Называние малочастотных слов (Иншакова, 1998); — Называние близких по значению слов (Иншакова, 1998); — Расширение тематических групп (Величенкова, Русецкая, 2015). |
| Системность словаря | — Подбор обобщающих понятий (Иншакова, 1998); — Подбор антонимов, синонимов (Иншакова, 1998); — Объяснение значений слов (Величенкова, Русецкая, 2015). |
| **Грамматический строй речи** | |
| Словоизменение | — Образование форм числа и падежа существительных с непродуктивными основами (Иншакова, 1998); — Употребление предложно-падежных конструкций (Иншакова, 1998); — Верификация предложений (Ахутина, Фотекова, 2017). |
| Словообразование | — Образование названий детенышей животных (Ахутина, Фотекова, 2017); — Образование относительных и притяжательных прилагательных (Ахугина, Фотекова, 2017). |
| Синтаксис | — Повторение предложений (Ахутина, Фотекова, 2017); — Составление предложений из слов, данных в начальной форме (Ахутина, Фотекова, 2017); — Понимание логико-грамматических конструкций (Ахутина, Фотекова, 2017). |
| **Связная речь** | |
| — Пересказ (Ахутина, Фотекова, 2017); — Составление рассказа по серии картинок (Глозман, 2010). | |
| **Навыки языкового анализа и синтеза** | |
| Анализ текста | — Определение количества предложений в тексте на слух (Величенкова, Русецкая, 2015). |
| Анализ предложения | — Определение количества, места слов в предложении на слух (Величенкова, Русецкая, 2015). |

Данное речевое обследование позволяет логопеду получить точное представление обо всех сторонах речевой системы школьника. Однако оно очень продолжительно по времени. Его можно проводить постепенно в ходе коррекционных занятий, а до этого достаточно сделать предварительное заключение о состоянии речи ребенка.

В экспресс-обследование могут войти следующие задания:

* Исследование звукопроизношения (в ходе всего обследования, при пересказе текста или чтении наизусть стихотворения) и звуко-слоговой структуры слова (повторение слов различной слоговой структуры).
* Исследование сложных форм фонематического анализа и синтеза (определение количества звуков в слове, последовательное называние звуков слова; составление слова из звуков, данных в нарушенном порядке).
* Исследование особенностей связной речи (составление рассказа по серии картинок, пересказ). Данное задание является многофункциональным и позволяет судить не только об особенностях построения целого высказывания, но и о лексико-грамматическом его оформлении.