***Дисграфия.***

Дисграфия у детей – специфическое затруднение в овладении навыками письменной речи, которое чаще всего сопутствует недоразвитию устной речи при дислалиях, дизартриях, алалиях, тугоухости, но могут возникнуть и проявляться самостоятельно.

Аграфиями и дисграфиями называются разнообразные расстройства письменной речи, возникшие на почве неправильного или незаконченного развития устной речи, нарушения ее, или вследствие поражений специфических механизмов письма, или, наконец, по причине других психофизических нарушений пишущего (плохое внимание, болезненная торопливость, плохая память на зрительные и звуковые образы….).

Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

И. Н. Садовникова считает, что применительно к младшим школьникам вернее говорить не о нарушениях, а о трудностях овладения письменной речью. Основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников не связано ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

По мнению Г. В. Чиркиной, нарушение письма у детей – это особые затруднения, которые обусловлены системным недоразвитием определенных сторон речевой деятельности ребенка, которое у детей, достигших школьного возраста, при нормальных умственных способностях и слухе проявляются, прежде всего, в недостаточной сформированности представлений о звуковом и морфологическом составе слова.

О. Б. Иншакова, Л. И. Белякова считают, что нарушения письма является достаточно распространенным дефектом, который встречается у учащихся начальных классов общеобразовательной школы и приводит, как правило. К стойким трудностям обучения. Нарушения письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дисграфия возникает при речевых расстройствах (А. Р. Лурия, С. С. Ляпидевской, М. Е. Хватцев).

В отечественной литературе распространена концепция Р. Е. Левиной, трактующей нарушения письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

Нередко одной из причин нарушения письма. Являются трудности становления процесса латеризации (функциональной ассиметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития. В случаях задержки процесса латеризации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднен и корковый контроль за многими видами деятельности.

Симптоматика дисграфии проявляется в специфических (не связанных с применением орфографических правил), стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью школьного обучения: искажения и замены букв; искажения звуко-слоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Ошибки письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова. Такая изменчивость нарушений показывает. Что ни один из патогенетических факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другими. Невозможно найти универсального объяснения, применимого ко всем случаям нарушений письма.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (нарушением познавательной деятельности, памяти, внимания, психическими нарушениями). В этих случаях неречевые симптомы определяются совместно с нарушениями письма и входят в структуру нервно – психических и речевых расстройств (при дизартрии, алалии, нарушениях речи при умственной отсталости). Вместе с тем дисграфия у детей с нормальным интеллектом может вызывать отклонения в формировании личности, определенные психические наслоении. У детей с дисграфией отмечается несформированностью многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо – произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деление предложений на слова, лексико – грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально – волевой сферы.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

М. Е. Хватцев выделил 5 видов дисграфии:

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. Механизмом, который, по мнению М. Е. Хватцева, является нарушением нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, пропуски слов, слияние двух в одно.

2.Дисграфия на почве расстройств устной речи.

3.Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма.

4. Оптическая дисграфия.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии.

По мнению Р. И. Лалаевой, классификация М. Е. Хватцева не удовлетворяет представление о нарушениях письма.

Токарева О. А. выделяет 3 вида дисграфии:

1.Акустическая.

По мнению Токаревой О. А., она возникает при недостаточном развитии звукового анализа и синтеза, недифференцированности слухового восприятия. На письме частыми являются смешение и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения.

2.Оптическая дисграфия.

Данная дисграфия, по мнению Токаревой О. А., обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. Вследствие неточности зрительного восприятия в разные моменты буквы воспринимаются по – разному и поэтому смешиваются на письме: *п - н, п - и, у – и, ц – щ, ш – и, м – л, б – д, п – т.*

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ученики пишут только отдельные буквы, возможно и зеркальное письмо (слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево).

3.Моторная дисграфия.

Для моторной дисграфии характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

По мнению Р. И. Лалаевой, выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным, т.к. процесс письма является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных.

Наиболее обоснованной является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена (Л. С. Волкова,

Р. И. Лалаева и др.). Выделяются следующие виды дисграфий:

**1.Артикуляторно – акустическая дисграфия.**

Ребенок пишет так, как произносит. В основе лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Данная дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи.

**2.Дисграфия на основе фонемного распознавания** (дифференциации фонем) или акустическая дисграфия.

По наблюдению *Р. И. Лалаевой* появляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и входящие в их состав компоненты (*ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с*). На письме проявляются ошибки: при обозначении мягкости согласных *(«лубит», «лижа», «писмо»*); замены гласных, как в ударном, так и в безударном положении (*туча – «точа», лес – «лис»*).

В наиболее тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие артикуляторно и акустически далекие звуки (*л – к, б – в, п – н*) при нормальном произношении данных звуков.

Токарева О. А. считает, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.

Р. И. Лалаева считает, что для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи, т.к., с одной стороны, недостаточность слуховой дифференциации в устной речи может восполняться за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выборе фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными. С другой стороны в процессе письма выбор осуществляется по представлению, поэтому вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме. Р. Беккер основными причинами замен букв, обозначающих фонетически сходные звуки, считает трудности кинестетического анализа. Исследования Р. Беккер показывает, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма.

Р. Е. Левина и Л. Ф. Спирова связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы.

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении, какого – либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме.

**3.Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.**

В основе данной дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Данная дисграфия проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Поэтому чаще при этом виде дисграфии искажения звукобуквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки:

-пропуски согласных при их стечении (*диктант – «дикат»*);

-пропуски гласных (*дома – «дма»*);

-перестановка букв (*таскали – «тасакали»*);

-пропуски, добавления, перестановки слогов (*комната – «кота», стакан – «ката»*).

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется: в слитном написании слов с другими словами, в том числе и предлогов (*идет дождь – «идедошь», в доме – «вдоме*»); раздельное написание слова (*белая береза растет у окна – «белабезаратет ока*»); раздельное написание приставки и корня слова (*наступила – «на ступила»*).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

**4.Аграмматическая дисграфия.**

По мнению Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой данная дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи и может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения, текста, и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико – грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и умственно отсталых.

В связной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложений аграмматизмы на письме проявляются в:

-искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (*захлестнула – «нахлестнула», козлята – «козленки»*);

-изменении падежных окончаний *(«много деревов»*);

-нарушение предложных конструкций (*над столом – «на столом»*);

-изменение падежа местоимений (*около него – «около ним»*). Нарушение числа существительных *(«дети бежит»)*; нарушении согласования (*«беладом»*); нарушение синтаксического оформлении речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

**5.Оптическая дисграфия.**

Данная дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*в – д, т – ш*); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*и – ш, п – т, х – ж, л –м*); зеркальное написание букв; пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишнее и неправильно расположенные элементы.

Этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, т.к. факторы, вызвавшие указанные расстройства, к моменту поступления в школу могут отойти на второй план. Тем не менее, анализ литературных данных позволяет установить целый ряд причин, возникших одновременно или последовательно.

Нарушение письма может быть обусловлено задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действующих в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дисграфия возникает при органических речевых расстройствах. Р. Е. Левина трактует нарушение письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях. И. Н. Садовникова одной из причин считает трудности становления процесса латерализации (функциональной ассиметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития. Дисграфия может быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, т.к. важнейший фактор дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени. А также в анализе и воспроизведении точной и временной последовательности. Возможно сочетание дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха или зрения, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения.

В работах А. Р. Лурия и С. С. Ляпидевского механизмы письма и чтения рассматриваются с позиции современной нейрофизиологии. Как известно из неврологии, в конце XIX века письмо рассматривалось упрощенно, как чисто двигательный процесс, который легко опирается на узко ограниченный участок мозговой коры. О. А. Тркарева пишет, что исследователи того времени наряду с центрами зрительных функций, центрами для слуховой и моторной речи говорили и о специальном «центре письма» (так называемый центр Экснера – средняя часть двигательной области левого полушария). Механизм процесса чтения, несомненно, динамический, формирующийся постепенно. В процессе обучения грамоте вырабатываются автоматизированные навыки письма и чтения. «В основе их образования, – пишет С. С Ляпидевский, - лежит цепь наслаивающихся друг на друга, вступающих во взаимосвязь условных рефлексов. Таким образом, постепенное формирование временных связей (условных рефлексов) создает в процессе обучения грамоте определенные динамические стереотипы, что на языке психологии определяется понятием «навык».

Акт письма осуществляется слаженной работой целого ряда физиологических компонентов. Участвующих в организации этого процесса. В процессах чтения и письма принимают участие различные анализаторы: слуховой, зрительный, двигательный, нарушение любого из них создает отклонение в нормальном протекании указанного акта. Роль полноценного слухового анализатора в акте письма чрезвычайно важна. Для правильного письма обязательно наличие точно дифференцированной фонемы и прочной ее связи с буквой. Затруднения при обучении письму и своеобразные ошибки в письме у учеников массовой школы часто бывают связаны именно с дефектами акустического анализа и синтеза.

Акустический анализатор тесно связан с двигательным и речедвигательным (кинестетическим) анализатором. Значение двигательного анализатора в различных произвольных актах исключительно важно. По мнению С. С. Ляпидевского, у детей недоразвитие или ослабление деятельности двигательного анализатора может сопровождаться развитием патологической инертности в формировании двигательных рефлексов, что отражается и на формировании навыка письма. Однако письмо не является узкомоторным актом, связанным только с движением руки. Письмо – своеобразное выражение словесной речи. По мнению Р. Е. Левиной для правильного письма необходим полноценный звуковой анализ. Звуковой анализ предполагает достаточное овладение звуковым составом слова, его актикулированием и восприятием. В процессе письма звуковой состав списываемого слова нуждается в уточнении. Это уточнение осуществляется при помощи проговаривания записываемого слова.

О связи развития слухового восприятия писал И. М. Сеченов. По мнению автора, слуховые ощущения имеют перед другими то преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются тесным образом с мышечными движениями в груди, гортани, губах, т.е. с ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще памятью осязательной.

О. А. Токарева считает, что процесс письма не исчерпывается анализом звукового состава слова. Встречаются нарушения в письме, обусловленные преимущественным поражением оптических систем в коре головного мозга (затылочно – теменная область коры левого полушария). А. Р. Лурия отмечал, что этот характер нарушений связан с тем, что затылочно – теменная область коры головного мозга является тем центральным аппаратом, который позволяет осуществлять целое зрительное восприятие человека, переводя зрительные ощущения в сложные оптические образы. Сохранять и дифференцировать зрительные представления и, в конечном итоге, реализовать наиболее сложные и обобщенные формы зрительного и пространственного познавания. В некоторых случаях при этом нарушении письмо вообще невозможно, поскольку такой больной утрачивает графический образ букв и не может их воспроизвести.

Процесс письма не исчерпывается участием рассмотренных механизмов. Единицей письма является обозначение не звука или буквы, а сочетания последовательных звуков, которые составляют комплекс слогов, образующих целое слово. Именно соблюдение нужной последовательности звуков, а затем букв, отображающих образцы звуков, объединение их в звуковые комплексы слогов. Образующих затем целое слово, затруднительно для детей при первоначальном формировании навыка письма.