**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА I. ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ И ПРЕДПОСЫЛКИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ…………………………………....................................................... | 6 |
| 1.1. Понятие о письменной речи………………………………… | 6 |
| 1.2. Становление механизмов письменной речи в онтогенезе…. | 9 |
| Выводы по главе I…………………………………………………………... | 13 |
| ГЛАВА II. ДИСГРАФИЯ: ПОНЯТИЕ, ЭТИОЛОГИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ, СИМПТОМАТИКА………………………… | 14 |
| 2.1. Понятие о дисграфии. Этиология дисграфии………………. | 14 |
| 2.2 Современные классификации дисграфии. Эволюционная  или ложная дисграфия……………………………………………. | 18 |
| 2.3 Симптоматика смешанной дисграфии……………………… | 24 |
| 2.4 Практические исследования особенностей письменной речи  младших школьников со смешанной дисграфией……………... | 29 |
| Выводы по главе II…………………………………………………………. | 34 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………………. | 35 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…………………………………………………... | 37 |

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность проблемы исследования.** Стремительная интенсификация жизни, повсеместное внедрение высоких технологий предъявляют высокие требования к результатам обучения детей в общеобразовательных школах. Переход России на новые образовательные стандарты, требует пересмотра стратегии образования. А приоритетным направлением оптимизации системы начального образования является формирование универсальных учебных действий (далее УУД) обучающихся, как овладение компетентностью «умения учиться».

Для полноценного овладения детьми универсальными учебными действиями, необходим достаточно высокий уровень сформированности навыка письменной речи. Несформированность, на начальном этапе обучения, предпосылок к овладению данным навыком, ведет к различным нарушениям в овладении письменной речью. И, как следствие, к недостаточно полному овладению УУД и усвоению программного материала.

В свою очередь, исследователи отмечают увеличение численности учащихся с неявно выраженными, и, как следствие, трудно выявляемыми отклонениями в развитии сенсорной, двигательной и интеллектуальной сферы. Такие дети не сразу попадают в фокус внимания родителей и специалистов: педагогов, логопедов, дефектологов. Младшие школьники с подобными проблемами испытывают значительные трудности усвоения программного материала.

Увеличение количества детей с аналогичными отклонениями объясняется усложнением нарушений механизмов письменной речи и усложнением симптоматики (Е.А. Логинова, В.И. Ляудис, И.П. Негуре, Л.Г. Парамонова, А.В. Семенович). Немаловажным фактором по мнению таких авторов, как Н.Н. Малофеев, О.С. Николькая, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Т.С. Зыкова, является процесс интеграции в общеобразовательные школы детей с ограниченными возможностями здоровья, где недостаточно, в настоящее время, налажена система сопровождения и обучения таких детей. Большинство педагогов ориентированы на обучения школьников с нормальным развитием, и не владеют, в достаточной степени, компетенциями для выявления и обучения детей с проблемами развития, в частности с проблемами освоения письменной речью.

Необходимо отметить, что среди исследователей в данной области также, не существует единства взглядов и подходов.

На наш взгляд, исследование особенностей письменной речи младших школьников со смешанной дисграфией, актуально и имеет высокую практическую значимость в части разработки профилактических мероприятий и мероприятий по преодолению имеющихся у младших школьников трудностей овладения письменной речью.

Актуальность проблемы, ее практическая значимость и недостаточная проработанность обусловили выбор объекта, предмета и гипотезы исследования.

**Объектом исследования** является письменная речь младших школьников.

**Предмет исследования** – особенности письменной речи учащихся начальной школы со смешанной дисграфией.

**Гипотеза исследования: особенностями** письменной речи младших школьников со смешанной дисграфией являются: замена согласных букв, близких по артикуляционным признакам, замена букв по пространственному сходству, замена согласных букв в сильных позициях.

**Целью нашего исследования** является теоретическое исследование особенностей письменной речи младших школьников при смешанной дисграфии.

В соответствии с гипотезой и целью были сформулированы **основные задачи:**

1. проанализировать психолого-педагогическую, логопедическую и дефектологическую литературу по проблеме нарушения письменной речи младших школьников;
2. охарактеризовать особенности письменной речи учащихся начальной школы;
3. проанализировать современные научные подходы по проблеме дисграфии;
4. сформулировать выводы об особенностях письменной речи младших школьников со смешанной дисграфией;

Для проверки выдвинутой гипотезы, решения поставленных задач были использованы следующие **методы:** анализ и обобщение теоретической материала по теме исследования, выявление наименее проработанной области исследований, выработка гипотезы, сравнительный анализ данных теоретических источников.

**Теоретическая значимость** работы заключается в анализе и обобщении материала исследований различных специалистов, изучающих проблемы письменной речи, выявление общих положений.

**Практическая значимость** данной работы определяется возможностью разработки рекомендаций для родителей младших школьников и для педагогов начальной школы по выявлению, предупреждению и преодолению трудностей освоения младшими школьниками письменной речи.

**Положения, выносимые на защиту**: особенностями письменной речи младших школьников со смешанной дисграфией являются: замена согласных букв, близких по артикуляционным признакам, замена букв по пространственному сходству, замена согласных букв в сильных позициях.

**Объем и структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка изученной литературы (39 источников).

Объем работы - 38 страниц.

**ГЛАВА I. ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ И ПРЕДПОСЫЛКИ ЕЕ**

**ФОРМИРОВАНИЯ**

* 1. **Понятие о письменной речи**

Человечество во все времена стремилось продлить информацию во времени. Сиюминутную мысль перенести и передать следующим поколениям. В результате длительной эволюции этого процесса от картинки до совершенно условного, абстрактного символа – буквы, появилось письмо. В Большой российской энциклопедии письмо представляется как «знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью начертательных (графических) элементов передавать речевую информацию на расстоянии и закреплять её во времени» и «характеризуется постоянным составом знаков, причём каждый знак передаёт либо целое слово, либо последовательность звуков, либо отд. звук речи» [31]. Письмо и чтение составляют письменную речь. Письменная речь и, в частности, письмо появилось значительно позже устной речи. И в процессе развития ребенка, письменная речь также формируется значительно позже устной [3].

Осмысление составляющих письма с позиций его психофизиологических особенностей отражено в работах таких авторов как: Б.Г. Ананьев, Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, И.П. Негурэ, Д.Б. Эльконин и др. Выготский Л. С. в своих работах, посвященных проблемам овладения письменной речью детьми, указывал на то, что процесс овладения письмом не может рассматриваться, только как сложный моторный навык. Овладение письменной речью, по мнению автора, означает «критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка» и «означает для ребенка овладение особой и чрезвычайно сложной символической системой знаков». Одной из наиболее важных особенностей системы овладения письмом, Выготский Л. С. считал трансформацию символизма второй степени в прямой символизм. Когда внешняя система средств станет внутренней психической функцией самого ребенка, особой формой его поведения. Развитие письменной речи и, в частности, письма идет своим уникальным путем, значительно отличающимся от процесса овладения устной речью [10].

Овладение письмом является целенаправленным процессом, который начинается в период обучения грамоте и совершенствуется в процессе дальнейшего обучения. А.Р. Лурия в «Очерках психофизиологии письма» отмечал, что письмо с самого начала является осознанным актом, «произвольно строящимся в процессе специального сознательного обучения» [27]. И овладение письменной речи с самого начала представляет собой осознанные действия, которые потом преобразуются в навык, автоматизируются. По мнению таких авторов, как Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, результатом рефлекторного повторения является формирование динамического стереотипа слова в согласованной системе акустических, оптических и кинестетических раздражений [10].

Письмо осуществляется посредством слаженной работы ряда участков мозговой коры, которые выполняют определенные функции и обеспечивает то или иное условие, необходимое для осуществления письма. Для реализации акта письма необходимо установление новых связей между слышимым и произносимым словом, видимым и записываемым. Данный процесс обеспечивается работой системы анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Минимальной единицей письменной речи для речедвигательного анализатора является артикулема, для зрительного анализатора – графема, для двигательного анализатора – кинема, и речеслухового анализатора – фонема. А.Р. Лурия в своих работах говорит о сложном психологическом механизме процесса письма, заключающегося в последовательных взаимосвязанных операциях с запечатленными в сознании образами морфем и слов. Письмо, по мнению ученого, является превращением отдельных звуковых вариантов в четкие устойчивые фонемы и анализом их временной последовательности. Такой анализ слова не возможен без осознанного отношения к своей речи и концентрации внимания на плане выражения последовательности звуков. Школьнику, овладевающему алфавитным письмом, необходимо умение различать фонемы и графемы [27].

Таким образом, можно сделать заключение, что для успешного овладения навыком письма необходим комплекс предпосылок, который представлен сложной системой когнитивных и речевых функций. Оптимальные возможности для реализации операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова и осуществления графомоторной программы, возникают только при определенном уровне зрелости этой системы.

**1.2. Становление механизмов письменной речи в онтогенезе**

Письмо является неотъемлемой частью письменной речи. Садовникова И.Н. выделяет основные онтогенетические факторы, влияющие на формирование письменной речи и, в частности, письма: становление механизмов устной речи и эволюция пространственного различения у нормально развивающегося ребенка [32].

В письменной речи используются уже готовые механизмы устной речи. Далее процесс чтения представляет собой «перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс письма требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков» [32].

Рассмотрим последовательность специфических операций, необходимых для процесса письма, которые предложил Лурия А.Р [26].

Первым и наиболее важным является акт анализа звукового состава слова, подлежащего записи и определение последовательности звуков в слове. Далее, услышанные звуковые комбинации превращаются в четкие речевые звуки - фонемы. Важно, что изначально полностью осознанный процесс в дальнейшем автоматизируется. Затем, слышимые фонемы переводятся в графемы. А графемы, в свою очередь, «перешифровываются» в некую систему последовательных движений необходимых для записи. То есть, в кинемы.

Такая «перешифровка» происходит в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Создание замысла и мотивацию к его исполнению обеспечивают лобные доли коры головного мозга. Замысел удерживается посредством внутренней речи.

В начале, каждый выделенный пункт требует осознанного контроля и осмысления. В дальнейшем данный процесс автоматизируется и превращается в «плавные кинетические стереотипы» [26].

Речь не является способностью данной нам от рождения и для ее нормального формирования необходим определенный уровень зрелости коры головного мозга и органов чувств. В работах таких отечественных авторов, как: Н.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.И. Павлов, Н.И. Касаткин и др. большое значение для дальнейшего развития психики и речи детей предается доречевому периоду [34].

Наиболее сенситивным периодом развития речи является возраст от 1,5 до 3 лет. К этому возрасту словарь ребенка насчитывает более 1000 слов. Увеличивается длинна предложений и усложняется их состав. Стремительно развивается воображение. К 3 - 4 годам ребенок произносит правильно почти все группы звуков. К 6 годам развивается функция словоизменения и совершенствуется звуковая сторона речи, формируется фонематическое восприятие. Ребенок уже понимает, что при изменении одной фонемы или их последовательности изменяется или разрушается смысл слова. Четкое различение фонем, хороший фонематический слух является необходимым условием для полноценного формирования устной и письменной речи.

Зрение также играет важнейшую роль в развитии речи, так как ребенок, наблюдая за движениями губ, языка говорящих, повторяет их, подражает артикуляционным движениям.

Развитие ребенка сопровождается возникновением и многократным усложнением связей между анализаторами. Так, развитие мелкой моторики важно не только для успешного овладения письмом, но и влияет на процесс развития речевой моторики. Это объясняется близким соседством представительств в мозге движений мышц языка и пальцев рук. К 5 годам ребенок рисует карандашами или цветными мелками, шнурует ботинки, лепит из пластилина, может определить предметы на ощупь.

К дошкольному возрасту достигает определенной зрелости зрительно-моторная координация. Ребенок уверенно вырезает ножницами картинки, дорисовывает недостающие детали в картинке, пишет буквы и числа, воспроизводит несложные фигуры по образцу.

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя). Данному вопросу посвящены труды А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Н.И. Красногорского, В.И. Бельтюкова, А. Валлона и др. исследователей. Функция речедвигательного анализатора формируется позже, чем функция слухового анализатора: звуки сначала определяются на слух и только потом появляются в речи. Изначально, речь окружающих является образцом для ребенка, но точная артикуляция пока не доступна [18]. Ребенок временно заменяет недоступный для артикуляции звук похожим по звучанию. Но, как правило, этот вариант акустически далек от желаемого. Что является стимулом к поиску более похожего звука. В этом процессе отмечается связь слухового и речедвигательного анализатором, где ведущая роль принадлежит слуховому анализатору.

Звуки в речи существуют в составе слов, которые образуют словосочетания, предложения и, в общем, поток речи. Поэтому важно взаимодействие фонетической стороны речи и лексико-грамматической. В теории механизмов речи Н.И. Жинкина, раскрывается механизм речи, который включает два звена: 1) образование слов из звуков и 2) составление сообщений из слов. Первой ступенью идет формирования запаса слов на корковом уровне управления речью - «решётка фонем». На второй ступени образуется «решётка морфем», слова становятся полными только в процессе составления сообщений.

Немаловажно понимание содержание самого акта, в котором различают его «двигательный состав и смысловую структуру» [32].

Кратко рассмотрим двигательный состав письма.

Первоначально овладение письмом начинается с освоения смысловой стороны письма. Школьником буквы воспринимаются как смысловые схемы, связанные со звуковыми и начертательными образами слов.

Далее по мнению профессор Н.А. Бернштейна, что акт скорописи состоит из [22] :

* общего тонического фона пишущей руки и всей рабочей позы;
* вибрационной иннервации мышц предплечья, запястья и пальцев;
* осуществления округлости движения и его ритмического узора;
* реализации начертательной стороны письма.

Также для акта письма характерно организация в пространстве: определенная хватка орудия письма, движение движения кончика пера по поверхности бумаги относительно действительных или воображаемых линеек и т.п. Именно перешифровка микродвижений кончиков пальцев в образы букв вызывает значительные трудности у школьников, отмечает Н.А. Бернштейн. Сначала буквы, которые выписывает школьник крупные, это связано с грубостью пространственной ориентации. Позднее движения школьника становятся более точными относительно пространства письма [1].

**Выводы по главе I**

Письменная речь неразрывно связано с устной речью. В следствие этого, для полноценного овладения письменной речью достаточный уровень сформированности всех сторон речи. Графическая речь является усложнением второй сигнальной системы и образовалась на базе звуковой речи.

Для осуществления акта письма необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем), которые должны быть устойчиво связаны с графемами, их обозначающими. Этот процесс возможен только при обеспечении четким звуковым анализом слова (дифференциации каждого звука и установлением их последовательности). Который возможен при наличии внутреннего звукового образа слова.

На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова [19].

При полноценном фонематическом слухе и слуховом анализе, зрение играет значительную роль в акте формирующегося письма, а также связь со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Процесс письма автоматизируется, в результате регулярных упражнений письмо становится навыком.

Процесс овладения навыком письма младшими школьниками – это формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом кинетическом образе слова.

**ГЛАВА II. ДИСГРАФИЯ: ПОНЯТИЕ, ЭТИОЛОГИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ КЛАСИФИКАЦИИ, СИМПТОМАТИКА**

**2.1. Понятие о дисграфии. Этиология дисграфии**

В 80-х годах девятнадцатого столетия ученые (А. Куссмауль и др.) впервые обратили внимание на нарушения чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности. Работа ученых в направлении понимания природы расстройства чтения и письма в этот период велась активная. Но данная патология рассматривалась как единое расстройство письменной речи и представляло собой одним из проявлений слабоумия (Ф. Бахман, Г. Вольф, Б. Энглер) [20].

Такая ситуация сохранялась вплоть до конца девятнадцатого столетия, когда В. Морганом был описан случай нарушения чтения и письма у четырнадцатилетнего мальчика с нормальным интеллектом. В начале двадцатого века данная точка зрения была подтверждена Д. Гиншельвудом. Который, в последствии не только описал случаи нарушения чтения и письма у детей с интеллектуальной нормой, но и ввел термины «алексия» и «аграфия»[17].

Итак, к началу XX в. существовали две противоположные точки зрения. Сохранялось устоявшееся мнение о том, что нарушение чтения и письма представляют собой один из компонентов умственной отсталости. Наряду с ним существовало мнение, что патология, чтения и письма являются обособленным нарушением, не связанным с умственной отсталостью. Среди сторонников данной идеи существовали различные толкования природы данных нарушений. Одним из наиболее распространенных являлось утверждение что в основе нарушений чтения и письма лежит неполноценность памяти и зрительного восприятия. Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Раншбург. П. Раншбург впервые отметил различия выраженности симптоматики и обозначил соответствующими терминами. Легкие степени нарушений чтения и письма он обозначил терминами «легастения» и «графастения», более выраженные - «алексией» и «аграфией» [17].

В дальнейшем, в процессе многочисленных исследований менялось представление природы нарушений чтения и письма, происходила дифференциация понятий «алексия» и «дислексия», «аграфия» и «дисграфия», появилась классификация нарушений чтения и письма, выделялись различные формы дислексии и дисграфии.

Значительный вклад в исследования нарушений письменной речи внес невропатолог Н. К. Монаков предположением о том, что существует связь мажду дисграфией и нарушениями устной речи [20].

Б. Иллингом описаны процессы, страдающие при патологии чтения и письма:

1. овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
2. соотнесение звука с буквой;
3. синтез букв в слово;
4. способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
5. определение ударения, мелодии слова, гласных слова;
6. понимание прочитанного.

О. Ортоном, в 1937 году, в по результатам глубокого специального исследования было отмечено, что затруднения в чтении и письме у взрослых с поражением головного мозга и детей при обучении грамоте отличаются. Ортон сделал вывод, что причиной алексии и аграфии у детей являются не только моторные затруднения, но и нарушения сенсорного характера [18].

Отечественные авторы, невропатологи Р. А. Ткачев и С. С. Мнухин, так же работали в данном направлении. В результате исследований, Р. А. Ткачев сделал вывод, что причинами алексии чаще всего являются нарушения памяти. С. С. Мнухин в работе «О врожденной алексии и аграфии» обращается к нарушениям чтения и письма и отмечает, что данные явления встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у умственно отсталых детей [24].

М. Е. Хватцев в своих работах рассматривает нарушения чтения и письма более дифференцированно, с учетом сложной структуры процесса, и выделяет различные формы дислексии и дисграфии, многие из которых представляются актуальными и до настоящего времени [34].

Итак, под термином «дисграфия» понимается частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических процессов, участвующих в процессе письма.

В вопросе об этиологии дисграфии до настоящего времени среди исследователей нет единой точки зрения. Современные исследователи, изучающие этиологию дисграфии, отмечают наличие патологических факторов, воздействующих в пренатальный, натальный и постнатальный период.

Такие ученый, как А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев причины нарушения чтения и письма видят в задержках и дефектах формирования функциональных систем, важных для освоения письменной речи. Причинами, которых являются вредности, действовавшие в различные периоды развития ребенка [34].

Б. Хапырен, М. Рудинеско выявили наследственную предрасположенность к дислексии, когда передается склонность к недоразвитию определенных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи.

По мнению Р.Е. Левиной, нарушения чтения и письма являются проявлением системного нарушения речи, в частности недоразвития устной речи.

Современные исследования доказывают, что одной из причин нарушений чтения и письма могут являются трудности становления процесса латерализации [18].

М. Суле, Ж. Ажуриагерра, Ф. Кошер выявили ряд причин возникновения дисграфии и дислексии в области нарушений праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, «в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности» [26].

Н. Гранжон и Ж. Ажуриагерра выявили непосредственную связь между качеством латерализации и нарушениями письменной речи. Где основное значение имеет не само состояние латералиты, а связанная с нею несформированность пространственных представлений и ориентировок [26].

По мнению исследователей М. Куцема и К. Лоная, предпосылками дислексии и дисграфии могут являться «нарушение синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга» [27].

Так же, наиболее частыми причинами возникновения дислексии и дисграфии являются несформированность произвольной моторики, недостаточность слухомоторных координации и чувства ритма. Возможно сочетании этих нарушений с умственной отсталостью, снижением зрения и слуха, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения.

Обри-Рудинеско выявила патогенетический тип дислексии, при котором ведущими являются аффективные расстройства. Данная точка зрения была развита Гюттоном. По его мнению, в развитии дислексии аффективный феномен играет значительную роль в интеграции телесной схемы, в случаях запаздывания формирования схемы тела [34].

По данным исследовательской группы Института Клапареда, в Основой дислексии нередко могут являться нарушенные детско-родительские отношения, в частности связь «мать-ребенок».

Таким образом, в этиологии дисграфии участвуют факторы биологические и социальные, врожденные и приобретенные, внутренние и внешние, травмы, болезни, материнская депривация и т.д. Такое различное толкование возможных факторов возникновения дисграфии говорит о сложности данной проблемы и ее слабую проработанность в настоящий момент.

**2.2 Современные классификации дисграфии. Эволюционная**

**или ложная дисграфия**

Представители различных научных точек зрения на проблему возникновения дислексии и дисграфии, стремились к выявлению типичных признаков, закономерностей проявления. С этим связаны различные попытки классификации данного явления, которые продолжаются и по сей день.

Критериями для построения классификации являются психические функции, несформированность операций письма и нарушенная работа анализаторов.

О.А.Токаревой предложено три вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

Предпосылками акустической дисграфии являются:

1. недифференцированность слухового восприятия;
2. недостаточное развитие звукового анализа и синтеза;
3. частые смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию.

Оптическая дисграфия обусловлена:

1. неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений;
2. отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками;
3. неустойчивость восприятия букв;
4. у левшей, возможно зеркальное письмо.

Для моторной дисграфии характерны:

1. трудности движения руки во время письма;
2. нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами [29].

М.Е.Хватцевым предложены следующие виды дисграфии:

Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. Характерным признаком является сохранность списывания [34].

Дисграфия на почве расстройств устной речи. Характерным признаком выступает замена и пропуски букв в письме аналогичные заменам и пропускам в устной речи.

Дисграфии на почве нарушения произносительного ритма. По мнению

М.Е. Хватцева, пропуски гласных, слогов в письме, окончаний возникают в результате расстройства произносительного ритма [34].

Оптическая дисграфия. Предпосылками этого вида является нарушение или недоразвитие оптических речевых систем в головном мозге.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова и обуславливается распадом устной речи при органическом поражении головного мозга.

Классификация дисграфии на основе несформированности операций процесса письма, предложена сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена. Они выделяют следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии [20].

Артикуляторно-акустическая дисграфия связана с расстройствами устной речи. Характерным признаком является:

1. ребенок как говорит, так и пишет;
2. замена, пропуски букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи;

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). Характерно:

1. замена букв фонетически близкими звуками, при правильно произносимых звуках;
2. неправильное обозначение мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («писмо», «лубит», «лижа»);
3. замены гласных даже в ударном положении, например: туча - «точа», лес - «лис».

В основе дисграфии на почве языкового анализа и синтеза лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Признаки:

1. искажения структуры слова и предложения;
2. пропуски согласных при их стечении (диктант - «дикат», школа - «кола»);
3. пропуски гласных (собака -«сбака», дома - «дма»);
4. перестановки букв (тропа - «прота», окно - «коно»);
5. добавление букв (таскали - «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (комната - «кота», стакан - «ката»).

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Данный вид дисграфии является составной частью более широкого симптомокомплекса - лексико-грамматического недоразвития, наблюдающегося у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых. Характерные признаки:

1. связная письменная речь затруднена трудностями в установлении логических и языковых связей между предложениями;
2. нарушена последовательность изложения описываемых событий;
3. нарушены смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями;
4. письмо изобилует аграмматизмами, которые проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, изменении падежных окончаний, нарушении предложных конструкций, изменении падежа местоимений, числа, нарушении согласования;
5. наблюдается нарушение синтаксического оформления речи.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Характерным признаком является замена графически сходных рукописных букв. В свою очередь, оптическую дисграфию подразделяют на литеральную и вербальную. Для литеральной дисграфии характерно нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. Для вербальной - изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. Зеркальное письмо, также относится к оптической дисграфии.

Ахутиной Т.В. была разработана классификация, связанная с функциональными блоками мозга и особенностями функционирования левого и правого полушарий головного мозга [3]:

Регуляторная дисграфия связана с дисфункцией третьего блока и связана со слабостью функций программирования и контроля. Характерно:

1. упрощение программы;
2. трудности распределения внимания между технической стороной письма и использованием орфографических правил;
3. трудности переключения.

Типичные ошибки заключаются в:

1. повторах букв;
2. персеверации элементов букв;
3. пропусках элементов букв, букв и слогов;
4. антиципации букв;
5. слипании слов;
6. проблемы с оформлением границ предложения;
7. дизорфографические ошибки.

Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу связана с несформированностью зрительно-пространственных функций и дефицитом акустического гнозиса. Характерна:

1. сложность в ориентировке на тетрадном листе;
2. в нахождении начала строки;
3. трудности в удержании строки;
4. колебания наклона и высоты букв;
5. диспропорциональность элементов букв;
6. раздельное написание букв внутри слова;
7. трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы;
8. необычный способ написания букв;
9. невозможность создания навыка идеограммного письма;
10. пропуск и замена гласных, в том числе ударных;
11. нарушение порядка букв;
12. тенденция к фонетическому письму;
13. трудности выделения целостного образа слова.

Дисграфия, обусловленная недостаточностью переработки информации по левополушарному типу. Характерна:

1. несформированность фонологических процессов;
2. пропуск согласных;
3. замены или смешения согласных, сходных по звучанию и произношению;
4. искажения и пропуски слов, концов фраз.

Дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния активного тонуса коры. Характерно:

1. снижение внимания и работоспособности;
2. ошибки напоминают регуляторную дисграфию.

В настоящее время существует значительное количество классификаций дисграфий. На практике чистые виды дисграфий встречаются очень редко, в основном это смешанные формы. Для постановки качественного заключения необходимо учитывать частоту и длительность появления специфических ошибок в письме. Если ошибки единичны, а их характер не имеет проградиентного течения, можно сделать вывод о наличии эволюционной, или ложной дисграфии. Данный вид дисграфии можно рассматривать, как естественные затруднения школьника при освоении письма. Признаками незрелого навыка письма могут быть:

1. отсутствие обозначения границ предложения
2. слитное написание слов;
3. нетвердое знание букв, особенно прописных;
4. нехарактерные смешения;
5. зеркальная обращенность букв.
   1. **Симптоматика смешанной дисграфии**

Общеизвестно, насколько важным для ребенка является начало процесса обучения. Одним из важнейших условий школьной адаптации ребенка является овладение письменной речью.

В письменных работах учащихся начального звена, страдающих дисграфией, часто встречаются специфические ошибки, не похожие на ошибки грамматического характера, например, пропуски букв и слогов, не дописывание окончаний слов, внесение лишних букв или слогов в слова, перестановки букв или слогов, смешение букв или элементов букв и т.д.

Исследования Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Р.И. Лалаевой и др. показали, что около 25% учащихся массовой школы страдают нарушениями письма и чтения при обучении в начальных классах [21].

Несмотря на разработанность проблемы в вопросах форм дисграфии и методах ее коррекции, описаны они автономно. А методика для обследования предъявляется единая. Проблемным так же остается отсутствие единого подхода к пониманию иерархии причин возникновения дисграфии, факторов, влияющих на ее развитие, взаимном влиянии дефектов на течение дисграфии. В практике чаще всего встречается смешанная дисграфия. При смешанной дисграфии ошибки множественны и разнообразны. Большое разнообразие в сочетании видов дисграфии и уровня их проявлений. Но такое явление, как смешанная дисграфия исследована крайне слабо. Зачастую встречается лишь упоминание о ней, как одного из элементов классификации. Тем не менее, по первоначальному определению, смешанная дисграфия является сочетанием различных видов дисграфии. В данном случае, симптоматика смешанной дисграфии может быть отражена в наиболее часто встречающихся ошибках в письме.

Так в исследовании, проведенном Е.Ю. Хомутской и А.О. Святошенко [37] было проведено сравнение проявлений оптической дисграфии при изучении обучающимися начальной школы русского и английского языка. В этом исследовании было выявлено, проявления оптической дисграфии зачастую сочетались с проявлениями других видов дисграфии. Проведенное исследование показало, что в большинстве случаев трудности дифференциации оптически сходных букв наблюдаются у детей одновременно в работах и по русскому, и по английскому языку, однако параллелизм в проявлении оптической дисграфии при изучении родного русского и иностранного языка не является обязательным: в письменных работах на одном языке ошибки могут присутствовать, а в письме на другом – нет [37]. Что свидетельствует о различных причинах возникновения дисграфии и данные проявления в письме русских и английских слов не в полной мере можно назвать признаками оптической дисграфии.

По мнению М.Е. Хватцева [36], возникновение у ребенка оптической дисграфии связано с недоразвитием или поражением оптических речевых систем в головном мозге. При этом локализация повреждения может быть различной. У детей происходит нарушение в формировании зрительных образов буквы. Если буквы имеют сходные элементы в написании, то ребенок с оптической дисграфией не различает их при написании, при этом копирование букв остается сохранным. Автор отмечает, что неустойчивость зрительных представлений при оптических нарушениях письма могут быть и вторичными, возникшими вследствие нечетких слуходвигательных представлений.

О.А. Токарева [35] считает, что причиной неустойчивых зрительных впечатлений и представлений, затруднения запоминания и узнавания букв (дети смешивают буквы, которые имеют оптическое сходство, неверно располагают элементы букв, путают их количество) является недоразвитие у детей зрительных систем коры головного мозга. По ее мнению, чаще это нарушение проявляется у детей, перенесших заболевания мозга (энцефалит), травму, а как самостоятельное нарушение проявляется редко.

Согласно Р.И. Лалаевой [22, с. 10–48], оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза пространственных представлений. По ее сведениям, этот вид дисграфии проявляется чаще всего в замене рукописных букв, имеющих графическое сходство, состоящих из одинаковых элементов, но различающихся их расположением в пространстве; букв, состоящих из одинаковых элементов, но различающихся дополнительным элементом; в зеркальном написании букв, а также в пропусках однородных элементов при соединении букв; в неправильном расположении элементов букв.

А.Н. Корнев [21] выделяет «диспраксическую» форму дисграфии, при которой основным показателем становится неспособность овладеть графическим образом буквы. Проявляется данная форма в заменах букв, сходных по начертанию или состоящих из одинаковых элементов; в не дописывании элементов букв (особенно в том случае, если соседние буквы включают одинаковые элементы). При этом А.Н. Корнев отмечает, что смешение букв, имеющих чисто оптическое сходство, редко встречается в письме детей с нормальным умственным развитием. Основным механизмом замен сходных букв он считает инертность двигательного стереотипа, а фактором, провоцирующим данные ошибки, наличие у букв одинаковых начальных элементов [21, с. 130 - 135].

И.Н. Садовникова приходит к выводу, что в большинстве случаев смешение сходных букв обусловлено несформированностью динамической и кинетической сторон двигательного акта; при этом кинестезии не могут иметь направляющего значения при реализации двигательной стороны письма, и дети смешивают буквы, имеющие абсолютное тождество в начертании первого элемента. Воспроизведя начальный элемент буквы, дети затем неверно выбирают количество однородных элементов или последующий элемент, в результате чего и возникают замены букв на письме. И.Н. Садовникова обозначает такой тип ошибок как кинетические [33, с. 30–33].

Т.В. Ахутина [3] дает нейропсихологический анализ зрительно-пространственной дисграфии. Возможность объединять в единое целое, соотносить движение с пространственными координатами, запоминать общее взаиморасположение элементов, схватывать целостный образ, зрительно-моторные координации зависят от работы правого полушария. Т.В. Ахутина выделила следующие особенности, связанные с недостаточной сформированностью «правополушарной» холистической стратегии обработки зрительной и зрительно-пространственной информации:

– зеркальное написание букв;

– затруднения в ориентировке в тетради;

– несоответствие элементов букв по размеру;

– колебания в высоте и наклоне букв;

– замена между собой оптически сходных букв.

Т.В. Ахутина отмечает, что трудности, которые испытывает ребенок во время письма, у каждого ребенка могут выражаться в разной степени, и не у всех в тяжелой [4].

Л.С. Цветкова подчеркивает, что неречевые оптические формы нарушений

письма связаны с дефектами зрительного и зрительно-пространственного восприятия. Нарушение процесса письма происходит в звене перешифровки выделенного из слова звука в адекватный графический знак. В качестве наиболее часто встречающихся у детей нарушений она отмечает «зеркальное письмо», когда дети путают те буквы, которые близки по конфигурации и различаются пространственной ориентацией элементов. Подобный симптом связан с повреждением или недоразвитием нижнетеменных отделов коры левого полушария, которые поздно созревают в онтогенезе. Зеркальное написание букв наиболее характерно для детей с явным или «стертым» левшеством. Помимо на письме, по мнению данного автора, у детей отмечаются бытовые трудности в определении правой и левой сторон предметов [39, с. 197–202].

Резюмируя сказанное, можно отметить, что исследователи выделяют две

группы этиопатогенетических факторов, приводящих к оптическим ошибкам: несформированность зрительных функций (зрительного, зрительно-пространственного восприятия, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений) и несформированность двигательного акта (инертность двигательного стереотипа, несформированность динамической и кинетической сторон двигательного акта). Ребенок не узнает графического облика буквы, не может соотнести ее с необходимым звуком, в разный период времени одна и та же буква может восприниматься им по-разному. Во время письма наблюдается смешение букв, имеющих графическое, акустическое сходство и близких по артикуляционным признакам.

* 1. **Практические исследования особенностей письменной речи**

**младших школьников со смешанной дисграфией**

Все вышеизложенное было неоднократно подтверждено различными исследованиями на базе современных школ. Так исследование Г. В. Литвиновой базе МБОУ СОШ № 7 и СОШ № 15 г. Петропавловска-Камчатского, проведенное с учениками 2-3 классов позволило выявить дисграфические ошибки в различных видах текста (в основном в изложении, при списывании, в диктанте), свидетельствующие о влиянии на письмо индивидуальных особенностей мозговой организации школьников.

Анализ письменных работ учеников 2-х классов показал, что дисграфия наблюдается у 28,3 % испытуемых. Наибольшую распространенность имеют смешанная дисграфия и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза (26,7 %). В диктанте 61,5 % учащихся допустили ошибки смешанного вида дисграфии, ошибки оптической и артикуляторно-акустической дисграфии не выявлены. В изложении только два вида дисграфии имели место: 13,3 %, испытуемых показали ошибки дисграфии на почве нарушенного языкового анализа и синтеза и у 86,7 % детей наблюдалась смешанная дисграфия. Наибольшее количество ошибок допускалось учениками в списывании и изложении. В письме под диктовку ошибки допустили меньше детей. Данный вид работы предполагает более четкое проговаривание учителем всех «опасных и трудных» слов. Наибольшее количество дисграфических ошибок допускается ученикам в самостоятельных видах работы - списывании и изложении.

Анализ письменных работ, выполненных учениками 3-х классов, показал, что дисграфия имеется у 29 % испытуемых. Наибольшее количество ошибок отмечается по типу смешанной дисграфии (54,5 %). При анализе диктантов выявлен еще один вид дисграфии — дисграфия оптическая. Но в целом, наибольшую распространенность имеет смешанная дисграфия — 53,8 %.

В изложении 80 % детей допустили ошибки, характерные для смешанной дисграфии. Результаты анализа диктантов свидетельствуют, что преобладает смешанная дисграфия - 83,3 %, акустическая дисграфия выявлена у 16,7 % детей. Большинство ошибок в изложении относятся к смешанной дисграфии - 62,5 %.

Общая характеристика ошибок в письме учащихся начальной школы позволила определить, что при смешанном виде дисграфии встречаются ошибки, свойственные различным видам дисграфии. Так ошибки акустического ряда, такие как: замена букв, соответствующих акустически близким звукам, находящихся в сильной фонетической позиции: свистящие - шипящие, звонкие - глухие согласные, гласные о–у, е–и, пропуски мягкого знака (или написании

лишнего) сочетаются с ошибками оптического ряда. Наиболее выраженными ошибками в письме выступили различное расположение элементов в пространстве, количество элементов, зеркальное написание, пропуск элементов букв при соединении, неправильное расположении элементов.

Так же, вышеперечисленные особенности письма сочетались с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза, которые появлялись:

1. в нарушении фонемного анализа и синтеза (пропуск или добавление согласного при стечении, пропуск или добавление гласных);
2. нарушении слогового анализа и синтеза (пропуск, добавление, перестановка слогов);
3. нарушении границ предложения;
4. раздельном написании слов с приставками, слитном написании слов с предлогами.

Анализ трудностей, выявленных у испытуемых независимо от пола, позволил утверждать следующее.

• Пространственные ошибки на письме всегда сочетаются с аналогичными дефектами в гностической сфере, праксисе, рисунке.

• Нарушения регуляторных функций, трудности концентрации и переключения внимания становятся причиной неспособности ребенка распределить внимание между техникой письма и законченностью мысли, что затрудняет определение границы предложений (отсутствует точка, нет заглавной буквы).

• Несформированность стереотипа слежения взора слева направо у детей с явным или скрытым левшеством приводит к перестановке букв, зеркальному написанию.

• Пропуски и смешение букв с этих позиций объясняются не столько нарушением распознавания акустических или артикуляционных характеристик звуков, сколько пропусками или трудностями автоматизированной двигательной программы.

Нами также было проведено аналогичное исследование, которое проходило на базе МАОУ лицей пгт Афипского МО Северский район. В нем приняли участие 152 ученика 2-х классов, 85 мальчиков и 67 девочек. У всех обследуемых детей по заключениям медицинских карт не выявлены дефекты в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах. Обследование проводилось по методике Мазановой Е.В. За основу данной методики взяты речевые пробы экспресс-диагностики Фотековой Т.А.

Детям были предложены следующие виды заданий:

1. Списывание рукописного текста.

2. Запись названий картинок.

3. Слуховой диктант.

4. Экспресс-диагностики по Фотековой Т.А.

В процессе обследования велся учет лишь специфических ошибок, а орфографические ошибки не учитывались. Подача текстового материала осуществлялась с учетом возрастных особенностей детей.

Алгоритм проведения слухового диктанта был следующим:

1. Дается установка на запоминание первого предложения с одного раза. Учитель читает предложение, четко проговаривая незнакомые орфограммы. Их должно быть в предложении не более двух (во избежание перегрузки запоминания). Остальное произносится в соответствии с орфоэпической нормой.

2. Учащиеся сразу же повторяют предложение про себя (как и в случаях со зрительным запоминанием, именно первые мгновения обеспечивают предельную точность запечатления).

3. Учащиеся записывают предложение в тетрадь по памяти.

4. То же самое со вторым предложением и т. д.

5. Проверка под руководством учителя.

Результаты обследования письменной речи учащихся 2 классов. Были выявлены специфические ошибки на уровне буквы и слога у 17% учащихся (26 человек), 18 мальчиков (11,8%) и 8 девочек (5,2%):

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Виды ошибок | Доля встречаемости |
| 1. | Замена букв | 92,8% |
| 1) | По артикуляционному сходству | 22,48% |
|  | Т-д | 15,17% |
|  | З-с | 2,4% |
|  | С-ш | 1,2% |
|  | К-г | 2,4% |
|  | В-ф | 1,2% |
| 2) | По графическому сходству | 29% |
|  | Б-д | 1,2% |
|  | А-о | 27,8% |
| 3) | Пропуск ь | 15,9% |
| 4) | Не дописывание букв, слогов | 3,7% |
| 5) | Зеркальное написание | 3,7% |
| 6) | Замена согласных в сильных позициях | 18% |
|  | В начале слова | 8% |
|  | Перед сонорными согласными | 10% |
| 2. | На уровне слова | 4,8% |
| 1) | Слитно написание слова с предлогом | 4,87% |
| 3. | На уровне предложения | 2,4% |
| 1) | Слитное написание слов | 2,4% |

По результатам исследования письма младших школьников можно сделать вывод о том, у большинства детей дисграфия является смешанной, т.е. ошибки носили комбинированный характер. Также, наибольшими долями всех выявленных ошибок были замены согласных по артикуляционному сходству (22,48%), по графическому сходству (29%) и замены согласных в сильных позициях. Выявленные особенности письма младших школьников со смешанной формой дисграфии подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

**Выводы по главе II**

В данной главе нами была рассмотрена этиология дисграфии, современные подходы к классификации, сложность симптоматики. Выявлено, что по настоящий момент не существует единого подхода к классификации данного явления. Отдельные виды дисграфии изучены достаточно полно, но автономно друг от друга. Явление смешанной дисграфии по настоящий момент представляется мало изученным. Остается неясным первичность и взаимовлияние дефектов внутри данного вида дисграфии. Так же существует большой диапазон подходов к диагностике и коррекции дисграфии, но их эффективность невелика, растянута во времени и находится в большой зависимости от начала коррекционных мероприятий.

В исследованиях современных авторов отмечается, что обособленной симптоматики того или иного вида практически не встречается. Это объясняется тесной взаимосвязью факторов формирования письма и взаимозависимой симптоматикой явлений дисграфии.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Теоретический анализ литературы в области логопедии указывает на то, что формирование письма у детей в первые годы обучения нередко осложняется дисграфией. Дисграфия рассматривается как специфическое нарушение, характеризующееся целым комплексом симптомов. Наиболее значимым симптомом в этом комплексе признано наличие устойчивых ошибок письма особого характера, допускаемых детьми при выполнении различных видов письменных работ. К другим не менее важным симптомам дисграфии относятся разные по своей природе речевые нарушения, которые чаще всего выражены в меньшей степени, чем нарушение письма: диссоциация между нормальным уровнем развития общего показателя интеллекта (IQ) и низким уровнем владения письмом, преобладание невербального показателя интеллекта над вербальным при их особой структуре, несвойственное детям с нормой; несформированность ряда показателей в развитии высших психических функций (программирование, регуляция, контроль, переработка слуховой и зрительной информации и др.); нарушения автоматизации приобретенного письменного умения; невозможность спонтанного преодоления нарушения без проведения специально организованной логопедической работы; сниженная работоспособность. При диагностическом обследовании перечисленные симптомы дисграфии являются критериями ее выделения.

Вместе с тем специфика нарушения овладения навыком письма при дисграфии в полной мере не изучена. До настоящего времени остается нерешенным вопрос, является ли форма дисграфии, выявленная у учащегося в начале обучения, постоянной, или она изменяется к окончанию начальной школы. Также стоит заметить, что единый взгляд на выявление форм дисграфии и научное обоснование отграничения дисграфии от дизорфографии тоже отсутствует. Отметим, что в настоящем исследовании с учетом новых сложившихся реалий в выявлении дисграфии ее формы определяются по типологии ошибок, нарушающих овладение фонематическим принципом письма, имеющих единый механизм возникновения.

Сравнительный анализ психолого-педагогической, логопедической и дефектологической литературы по проблеме нарушения письменной речи младших школьников показывает, что все дети со смешанной форой дисграфии в письменных работах допускают устойчивое сочетание таких дисграфических ошибок как: ошибки звукового анализа, моторные, акустико-артикуляционные (или фонематические), зрительно-моторные.

Приведенные нами результаты теоретического анализа наглядно свидетельствуют о том, что в изолированном виде ни одна из форм дисграфии не существует. Гипотеза доказана.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Алмазова Анна Алексеевна, Бабина Галина Васильевна, Любимова Марина Михайловна, Соловьёва Татьяна Александровна Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования // Проблемы современного образования. 2017. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-gotovnosti-detey-k-obucheniyu-pismu-i-chteniyu-kontseptsii-i-rezultaty-issledovaniya .
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М.: Изд-во «Ось-89», 2005, - 229 с.
3. 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;
4. 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;
5. Баль Н.Н. Обследование чтения и письма у младших школьников/ Мн., 2001, - 173 с.
6. Барташникова И.А., Барташников А.А. «Учись играя»/ Харьков: Фолио, 1997, - 96 с.
7. Богомолова А.И. Нарушение произношение детей. – М., - 1979, - 119 с.
8. Большакова С.Е. Логопедическое обследование ребенка. – М. – 1995, - 216 с.
9. Волкова Г. А. Логопедия. - М., 1999.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
11. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций – СПб, – 2001, - 236 с.
12. Дьяконов И. М. ПИСЬМО // Большая российская энциклопедия. Том 26. Москва, 2014, стр. 278
13. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Книга для логопедов. – М.: Просвещение, 1991;
14. Зегебарт Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии, М., Генезис, 2007, - 216 с.
15. Зиндер Л.Р. Введение в теорию письма // Прикладное языкознание. Л., 1996.
16. Иваненко С.Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжелых нарушениях речи.: Кн. для логопеда. – М., Просвещение, - 1987, - 96 с.
17. Иншакова О.Б., Иншакова А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ // Практическая психология и логопедия. – 2003. - № 1-2;
18. Иншакова Ольга Борисовна Изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения // Специальное образование. 2018. №1 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenchivost-form-disgrafii-u-shkolnikov-v-period-nachalnogo-obucheniya>.
19. Истрин В.А. Развитие письма. М., 1961.
20. Копрова Т. П. Проблемы дисграфии в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. - 2014. - №3. - С. 103-108. - URL https://moluch.ru/archive/62/9639/ (дата обращения: 27.10.2018).
21. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995;
22. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – С.Пб, - 1999, - 253 с.
23. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб, - 1997, - 264 с.
24. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб, - 1961, - 248 с.
25. Логопедия: учебник для студентов дефектологических фак. пед. высш. учебн. заведений/ Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
26. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. - Изд. 3-е, перераб. и доп. - М.: «Ось-89», 2003. - 96 с.
27. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.,1962. С. 64.
28. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М., 2002.
29. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб., 2006.- 128 с.
30. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
31. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии. Спб, - 2001, - 322 с.
32. Русский язык: Энциклопедия. М., 1979. - С.205
33. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997 - С.3-4
34. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. – М., ВЛАДОС, - 1997, - 325 с.
35. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Хрестоматия по логопедии: учебное пособие: в 2 т. Т. II. / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997. С. 456–469.
36. Хватцев М.Е. Алексия и аграфия // Хрестоматия по логопедии: учебное пособие: в 2 т. Т. II. / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997. С. 337–375.
37. Хомутская Екатерина Юрьевна, Святошенко Алена Олеговна Проявления оптической дисграфии при изучении русского и иностранного языков // Поволжский педагогический вестник. 2017. №1 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-opticheskoy-disgrafii-pri-izuchenii-russkogo-i-inostrannogo-yazykov>.
38. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М., - 1997, - 433 с.
39. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Юристъ, 1997. 256 с.