**2. Нарушения письменной речи**

История вопроса прошла примерно вековой путь развития с того времени, как А.Куссмауль (1877) впервые указал на аномалии письма, отграничив их от умственной отсталости. С тех пор многие исследователи описывали данную патологию, различно определяя её природу.

Некоторые исследователи объясняют расстройства письменной речи нарушением центрального отдела какого-либо из анализаторов, осуществляющих функцию письменной речи. Это точка зрения М.Е.Хватцева, С.СЛяпидевского, О.А.Токаревой. Названные исследователи подчёркивают также значение состояния основных нервных процессов для формирования навыков чтения и письма. Во всех случаях нарушений, по мнению данных исследователей, тщательное изучение выявляет ведущее нарушение одного из анализаторов.

Р.А.Ткачёв (1933), М.Е.Хватцев (1959), Ж.Дюсера (1969), Ж.Беназе (1969) и др. указывают на возможность существования дислексии и дисграфий, вызванных нарушением синтеза раздражений, поступающих через зрительный и слуховой анализаторы, в то время как связи между зрительными раздражениями, равно как и между слуховыми, нормальны. Ж.Ажуриагерра, М.Суле, Ф.Кошер указывают, что в этом случае дислексия есть одно из следствий расстройства, могущего иметь место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени. По словам Ж.Ажуриагерра, важнейший фактор дислексии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и во времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности. К.Лонай подчеркивает, что дислексия основывается на совокупности функциональных недостаточностей: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма. По его словам, не найдётся дислексика, который не обнаружил бы аномалий в одной из этих функций.

Ошибки чтения и письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова. Такая изменчивость нарушений, по мнению А.М.Фишо, показывает, что ни один из факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другими.

Многие исследователи, в частности Ф.Ростан (1951), М.Маннони (1964) и др., отмечают, что нарушения чтения и письма сопровождаются аффективными нарушениями, которые тем значительнее, чем позже диагностированы дислексия и дисграфия. По мнению названных исследователей, ребёнок с нарушениями чтения и письма нуждается в снисходительности, нежности, а не в дисциплинарных мерах, которые укрепляют его оппозицию и агрессивность, являющиеся маскировкой неуверенности в себе. Несмотря на вторичный характер, эти аффективные реакции могут быть необратимыми. Сказанное не вызывает сомнений, если помнить, что аффективность является важным двигателем всей психической деятельности ребенка.

Обри Рудинеско (1950) установила новый патогенетический тип дислексии. Сторонники этой концепции дислексии как симптома неврологической незрелости рассматривают возможность патогенеза, где ведущими являются аффективные факторы. Эта точка зрения была развита Гюттоном (1963). Изучив случаи дислексии, патологическую основу которой составляет недостаточность или запаздывание пространственной интеграции частей тела, Гюттон показал роль аффективного феномена в интеграции телесной схемы.

Такое разнообразие научных толкований патогенетической природы нарушений чтения и письма говорит о сложности данной проблемы и невозможности однозначного её решения. Сказанное подтверждается мнением Ж.Ажуриагерра, утверждающего, что невозможно найти универсального объяснения, применимого ко всем случаям таких нарушений: встречается дислексия с расстройством латерализации и без него, с пространственными нарушениями и без них, с аффективными расстройствами и без таковых, с расстройствами речевого развития и без них. Однако каждый из этих типов дисфункции может играть роль в нарушении чтения, и чаще всего речь идёт о сочетании дисфункций. Многообразие патогенетических факторов рассматриваемых нарушений позволяет некоторым исследователям утверждать, что нет дислексии, есть дислексики (Рудинеско-Трела, 1950).

М.Ван-Куцем (1963), Ж.Беназе (1969), Ж.Дюсера (1969) считают дислексию частью комплексного синдрома. Все указанные ранее дисфункции: нарушения латералиты, пространственно-временной ориентировки, моторные нарушения, дефекты речи и слухового внимания, по мнению данных исследователей, наряду с дислексией, являются симптомами одного комплексного синдрома; по этой причине их нельзя рассматривать как патогенетические факторы дислексии.

В литературе, посвященной нарушениям письменной речи у детей, нет единого мнения как в определении природы данных нарушений, так и в отношении терминологии.

В зарубежной литературе качественной характеристике ошибок не придается значения. Ошибки играют значимую роль лишь при отнесении дизорфографий к одному из подтипов. Е.Вгоdег (1973) выделяет следующие подтипы: дисфонетический (среди ошибок преобладают инверсии порядка или расположения), дисэйдетический (как слышат, так и пишут) и смешанный дисфонетический-дисэйдетический.

Представители французской школы исследователей (S.Borel-Maisonny) считают дисграфию («дизофография» по зарубежной терминологии) первичным, более глубоким расстройством, а дислексию - вторичным и более легким расстройством. Англо-американские специалисты нарушения письма считают второстепенным расстройством и даже не выделяют его терминологически.

Немецкие исследователи нарушения чтения и письма обозначают общим понятием Lese-Rechtschreibschwache, не разделяя эти два синдрома.

В отечественной дефектологической литературе дислексии отличают от дисграфий, но при описании и анализе механизмов почти отождествляют их.

Алексия и аграфия в детском возрасте описаны клиницистами-невропатологами: Р.А.Ткачевым, С.С.Мнухиным. Так, Р.А.Ткачев подчеркивает при этом нарушении роль слухообразной связи. А по мнению С.СМнухина затруднения при овладении детьми чтением и письмом возникают вследствие нарушения функции целостного структурообразования.

С.С.Мнухин в работе «О врожденной алексии и аграфии» говорит о том, что нарушения чтения и письма встречаются не только у умственно отсталых, но и у интеллектуально полноценных детей. Но при различных степенях умственной отсталости алексия и аграфия встречаются заметно чаще, чем у нормальных детей.

Значительный вклад в изучение дисграфий внес известный отечественный невропатолог К.Н.Монахов (1914), который связал дисграфий с общим характером речевого расстройства. По мнению этого автора, дисграфий можно рассматривать как результат афатического расстройства сенсорного характера, а не только как потерю оптико-моторных образов.

В 30-х годах XX столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В этот период подчеркивается определенная зависимость между этими нарушениями, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха - с другой (Ф.А.Рау, М.Е.Хватцев, Р.М.Боскис, Р.Е.Левина).

Представления о сущности и механизмах нарушений устной и письменной речи в нашей стране складывались и развивались постепенно, вместе с развитием психологии, психофизиологии, педагогики, психолингвистики, коррекционной педагогики.

Успешному научному поиску способствовали исследования, направленные на выявление системного строения речевой деятельности. Было доказано, что речевая деятельность представляет сложное целое, составные элементы которого взаимодействуют и обусловливают друг друга; вскрыты психологические механизмы, лежащие в основе процессов письма (Л.С.Выготский, 1934; А.Р.Лурия, 1950; Д.Б.Эльконин, 1956; И.Н.Жинкин, 1958; В.В.Виноградов; Л.В.Щерба и другие). В процессе этих исследований было доказано, что овладение грамотным письмом возможно только на основе достаточной сформированности устной речи.

Разработанная Р.М.Боскис и Р.Е.Левиной (1936) теория акустической агнозии, а также анализ языкового сознания (1940) у детей явились важным вкладом в развитие отечественной логопедии. Р.М.Боскис и Р.Е.Левиной впервые была осуществлена разработка научных и практических проблем, связанных с патологией акустического гнозиса у детей с определением роли фонематического фактора в аномальном развитии произношения и речевой системы в целом.

Исследования Р.М.Боскис, Р.Е.Левиной 1936), А.Р.Лурия (1950) и др. определили роль слухового, кинестетического и зрительного анализаторов в формировании процесса письма: именно они обеспечивают дифференциацию звуков на слух, правильное их проговаривание, выработку тонких двигательных навыков и сохранение зрительного образа букв. Нарушения этих анализаторов или их взаимодействия ведут к трудностям в процессе формирования письма. Выявлены также соотношения между степенью нарушения звуко-слогового восприятия и состоянием письма: чем тяжелее нарушены фонематические процессы, тем больше страдает письмо (Р.Е.Левина, 1959; 1961; Л.Ф.Спирова, 1959; Г.В.Чиркина, 1969 и другие).

Причинно-следственные связи между нарушениями письма и устной речи трактовались по-разному. Первоначально утверждалось, что существует прямая зависимость между недостатками письма и дефектами произношения (Ф.А.Рау, 1928; М.Е.Хватцев, 1940; А.И.Яунберзинь, 1956 и другие).

Последующими исследованиями было уточнено, что неполноценное произношение приводит к формированию неточных звуковых образов слов, что, в свою очередь, вторично отражается на письме (Р.М.Боскис, Р.Е.Левина, 1936, 1961, 1968; М.Е.Хватцев, 1948; А.Р.Лурия, 1950; Л.К.Назарова, 1952; Л.Ф.Спирова, 1957; Н.А.Никашина, 1959; С.Н.Шаховская, 1964; А.В.Ястребова, 1976, 1987 и другие).

На формирование правильного письма существенным образом влияет и степень готовности фонематических процессов (Р.Е. Левина, 1940; Т.Г.Егоров, 1953; Б.Г.Ананьев, А.И.Сорокина, 1955; С.П.Редозубов, 1954; Н.С.Рождественский, 1959 и другие).

Если ребенок не в состоянии выделять и дифференцировать нужные звуки, то он лишается основной предпосылки письма и обучать его письму обычными методами и с обычной легкостью невозможно, так как звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний, превращение звуковых вариантов в четкие фонемы является первым необходимым звеном для осуществления сложного процесса письма (А.РЛурия, 1950).

Овладение звуковым составом слова и формирование произношения происходят в едином процессе. Еще К.Д.Ушинский обращал внимание на то огромное значение в процессе овладения ребенком грамотой, которое принадлежит четкости произношения и слуховой дифференциации звуков.

Учащиеся с недоразвитием фонетико-фонематической системы лишены необходимых условий для ее развития и отстают в обучении.

Л.Ф.Спировой (1959) проведено сравнительное изучение готовности к звуковому анализу детей с нормальной и недостаточно развитой речью. Ею выявлено, что отклонения в формировании фонематических представлений, являющихся основой звукового анализа, имеются у многих детей с недостатками звукопроизношения. Это может служить предположением, что для процесса письма необходим высокий уровень фонематического развития.

Исследования Л.П.Назаровой (1952) выявили роль четких кинестезии на начальных этапах обучения письму. Установлено, что проговаривание перед записью является одним из эффективных приемов предупреждения и устранения ошибок в письме учащихся. Нарушения письма как следствие дефекта артикуляции у детей с органическими нарушениями анализируются в работах О.В.Правдиной, Г.В.Чиркиной, З.А.Репиной и других авторов. Исследования позволили выявить особенности письма детей с нарушениями строения и дефектности артикуляционного аппарата, разработать пути преодоления и предупреждения нарушений письма.

Г.В.Чиркиной (1969) выявлены факторы, определяющие степень нарушений письма и индивидуальные различия в дисграфии, обусловленной последствиями нарушений артикуляционного аппарата.

Ряд зарубежных авторов также придает большое значение развитию устной речи, дефекты которой являются причиной многих нарушений письма (H.Spicnek, 1961; М.Зееман, 1962; L.ZeIinkova-Ahsolonova, 1964; A.Vohen, 1966; R.Becker, 1975). H.Spicnek придает большое значение звуковому анализу и синтезу, для правильного произношения необходим хорошо развитый фонематический слух. L.Zelinkova-Absolonova в качестве основных причин нарушений письма также называет недостатки навыков слухового анализа и несформиро-ванность процесса дифференциации звуков. R.Becker отмечает, что причинами нарушений чтения и письма являются неудовлетворительное развитие фонематической, кинестетической и моторной функции.

Все эти авторы видят необходимость работы по развитию фонематического слуха и звукового анализа с целью предупреждения и преодоления нарушений письма.

В работе Р.Е.Левиной (1961) сформировано положение о готовности ребенка к овладению грамотой, представлены основные направления, связывающие нарушения чтения и письма не только с недостатками произношения, но и с неблагополучным состоянием устной речи в целом.

Положение о характерном для детей с недоразвитием речи отклонении в овладении звуковым составом слова было расширено Р.Е.Левиной в связи с анализом орфографических затруднений. Р.Е.Левиной был сделан вывод, что корни нарушений письма следует искать не только в отклонениях фонематического восприятия, но и в особенностях лексико-грамматического развития речи ребенка.

В связи с этим Р.Е.Левина подчеркивает необходимость при анализе расстройств чтения и письма учета состояния устной речи и особенностей ее формирования.

На основе такого понимания природы дефекта Р.Е.Левина выдвинула в качестве ведущего педагогического принципа преодоления нарушений чтения и письма единство процесса коррекции устной речи, чтения и письма. Это положение внесло дополнение в практику преодоления нарушений письма, задачей которой явилось формирование обобщений не только о звуковом, но и о морфологическом составе слова с целью создания у ребенка готовности к усвоению письма.

Анализ нарушений звукопроизносительной стороны речи, фонематического восприятия и лексико-грамматических нарушений учащихся с недоразвитием речи и возможности предупреждения нарушений чтения и письма содержатся в исследованиях Р.Е.Левиной, 1961; Р.И.Шуйфер, 1962; И.К.Колповской, 1964, 1970; Н.А.Никашиной, 1965; Л.Ф.Спировой, 1965, 1966, 1976; Г.В.Чиркиной, 1966; А.В.Ястребовой, 1962, 1976, 1984; А.П.Вороновой, 1985; О.Е.Грибовой, 1990 и др.

Многие авторы исследовали процессы неправильного развития отдельных компонентов речи: особенности языкового анализа – Л.Ф.Спирова; усвоение слоговой структуры – А.К. Маркова; понимание грамматических форм слов – Г.И. Жаренкова; словаря – И.О.Соловьева; общее недоразвитие речи у дошкольников – Г.А.Каше; общее недоразвитие речи у дошкольников шестого года жизни – Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина и другие; общее недоразвитие речи у учащихся первых классов общеобразовательных школ – В.К.Зимичева; готовность к овладению чтением детьми с нарушениями речи – Н.Л.Крылова; готовность к овладению письмом – И.К.Колповская.

Принимая во внимание важность этих исследований, тем не менее отметим, что ребенок усваивает не отдельные стороны и компоненты речи, а речь «целиком». Это же отмечалось у Л.С.Выготского: «Путь речевого развития не есть путь развития элементов речи. В каждом языке есть различные системы, по которым строятся типы отношений, значащих звуковых единиц. Ребенок усваивает систему их отношений. Внутри ее он овладевает различными типами отношений и сразу овладевает структурой».

З.Еленкова-Абсолова приходит к выводу, что ошибки, которые допускают дети с недостатками произношения на письме, обусловливаются сниженной аналитико-синтетической деятельностью слухового, моторного, кинестетического анализатора (либо снижением восприятия или их комбинацией), а также недостаточным развитием второй сигнальной системы, что ограничивает нормальную функцию речи и отражается не только в произношении, но и письме.

Поскольку чтение и письмо по общей структуре ассоциативной цепи - процессы очень сходные, это позволяет говорить о единстве патогенетических механизмов их расстройств. Исследователи отмечают, что нарушения чтения и письма редко встречаются изолированно – обычно они взаимосвязаны (Р.ЕЛевина, 1949, 1961; Р.М.Боскис, 1950; К.Лонай, 1952, 1964; Ж.Ажуриагерра, 1951,1964; М.Е.Хватцев, 1959 и другие).

Распространенность дислексии среди популяции детей школьного возраста, по данным разных авторов, варьирует в значительных пределах от 1-2% (Z.Matejcek, 1973), 2% (S.Orton, 1929) до 10% (B.Hallgren, 1950; Rabinovitch R et al., 1954) и 5 - 15% (L.Bender, 1957). Имеется различия распространенности дислексии в странах с разным языком. Наиболее высок этот показатель в англоязычных странах (10 - 15%) и в Венесуэле (33%) (L.Tarnopol, M.Tarnopol, 1981). Минимальная распространенность в Китае и Японии (1%) (K.Makita, 1968).

Показатели массового исследования некоторых авторов отчетливо свидетельствуют о превышении частоты появления дисграфий по сравнению с дислексиями (Kosc L., 1983.). По данным А.Н.Корнева, при безвыборном обследовании письма и чтения у 186 учащихся первых классов дислексия была обнаружена у 10% детей (включая легкие ее формы), а дисграфия - у 21% (А.Н.Корнев, 1997). По данным специальной литературы, дисграфия встречается в 2 - 3 раза чаще дислексии (В.А.Ковшиков, Ю.Г.Демьянов, 1967; Valtin А., 1981; L.Kosc, 1983). Дислексия в большинстве случаев сопровождается нарушениями письма. Однако далеко не всегда дисграфий сопутствуют серьезные затруднения в чтении (Valtin A. et. al., 1981). В литературе описаны и случаи так называемой «чистой» дислексии, при которой письмо не страдает (Z.Matejcek, 1972). Группы синдромов хотя часто и перекрываются, но не совпадают. Есть основания полагать, что дисграфия и дислексия могут иметь существенно разные причины и механизмы.

В европейских странах (G.W.Hynd, 1989) отмечают 10% детей с нарушениями чтения и письма. В Германии, по данным Р.Беккер, нарушения чтения имеются у 3% детей начальных классов и у 22% детей в речевых школах. По данным С.Ф.Иваненко (1984), одна треть детей из общего числа с нарушениями речи имеют нарушения чтения и письма.

Несмотря на сложность теоретических положений об истоках дислексии и дисграфий, в исследованиях, посвященных расстройствам чтения и письма, сравнительно полно раскрыта речевая симптоматика указанных нарушений, а также их связь с дисфункциями неречевого характера. Однако, в настоящее время нет достаточно чёткого разграничения доминирующих отклонений и их соотношений с другими компонентами, лежащими в основе письменной речи.

Коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование и развитие компонентов, лежащих в основе процессов чтения и письма, может способствовать овладению полноценными навыками письменной речи.

Под термином дисграфия понимается частичное расстройство письма. В применении к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях формирования, становления навыка письма. Основным симптомом дисграфии является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких трудностей у учащихся не связано ни с умственной отсталостью, ни с тяжёлыми нарушениями слуха, ни с регулярностью школьного обучения.

Многие исследователи сходятся во мнении, что нарушение письма и чтения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, чувства ритма. Как важный фактор исследователи отмечают у детей с нарушениями письма и чтения трудность анализа и воспроизведения точной пространственной и временной последовательности.

Специфические ошибки письма, т.е. ошибки, не связанные с применением грамматических правил, сохраняются в письме школьников и в последующие годы обучения, хотя и в несколько изменённом виде, т.к. дисграфия к тому времени осложняется дизорфографией. И сказанного вытекает важность раннего выявления дизграфии.

Письменная речь в отличие от устной формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. механизмы письменной речи складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения. Овладение грамотой – это сложная умственная деятельность, которая требует определённой степени зрелости многих психических функций ребёнка.

Письмо, как таковое, включает ряд специальных операций:

1. Анализ звукового состава слова, подлежащего записи. Первое условие письма – определение последовательности звуков в слове. Второе – уточнение звуков в т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в чёткие обобщённые речевые звуки - фонемы.
2. Следующая операция письма заключается в переводе фонем (слышимых звуков) в графемы (письменные знаки) с учётом пространственного расположения их элементов.
3. На последнем этапе письма происходит «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи.

Удельный вес каждого из этих моментов не остаётся постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых его этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план.

Начальный период обучения грамоте имеет целью воспитание сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинестетическом образе слова.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности фонетико-фонематических процессов и лексико-граматического строя речи ребёнка. Недостатки звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят более или менее отчётливое выражение в письме в виде смешания букв, искажения слоговой структуры слов, ошибок в словообразовании, согласовании, управлении, в бедности синтаксических построений в письменной речи школьников.

**Ошибки на уровне буквы и слога.**

Среди наиболее типичных ошибок в письме младших школьников – пропуск букв и слогов. Он свидетельствует о том, что ученик не вычленяет составе слова всех его значимых компонентов: *санки – «снки»* Пропуск двух и более букв (как гласных, так и согласных) – следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: *девочка – «девча».*

***Замены*** букв указывают на то, что ученик выделил в составе слова определённый звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место:

* при нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;
* при нечётком различении звуков, имеющих акустико–артикуляционное сходство;
* при нечётком различении букв, имеющих сходство в начертании.

Постоянная замена одной буквы другой встречается редко. Обычно наблюдается смешение букв, когда один и тот же звук обозначается в письме то верно, то ошибочно.

Контроль за ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и двигательным ощущениям – кинестезиям. Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезий позволяет пишущему вносить поправки в движения ещё до совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений.

Смешение букв по кинетическому сходству может повлечь за собой снижение качества письма в целом. У учащихся «размываются» неокрепшие ещё связи между звуком и буквой. У части детей младших классов смешение букв переходит из письма в чтение как рукописного, так и печатного текста.

***Перестановки*** букв и слогов являются выражением трудности анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура при этом может оставаться без искажений: *ковром – «корвом».*

***Встаки*** гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (чаще в случаях, когда один из этих согласных взрывной): *«шекола», «девочека».* Эти вставки можно объяснить призвуком, который появляется при медленном проговаривании слов.

**Ошибки на уровне слова.**

Трудности на уровне анализа и синтеза слышимой речи, неспособность уловить и выделить в речевом потоке устойчивые речевые единицы приводят детей к ошибкам на уровне слова. Так, ошибочно определяются ошибки на уровне границы слов.

***Раздельное*** написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

* Когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или слог напоминают предлог, союз, местоимение *«и дут», «я сный».* По-видимому, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании предлога, союза;
* При сочетании согласных из-за их меньшей артикуляционной слитности происходит разрыв слова: *«б рат», «д ля».*

***Слитно*** обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом: *«кдому», «усосны».*

Нередки и случаи слитного написания двух самостоятельных слов: «*кругомтихо», вседети».*

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноимённой буквы в составе обоих слов, иначе говоря, ребёнок сбивается с замысла письма. Многократно проговаривая при письме слова, он на повторяющемся звуке сбивается на следующее слово. При этом, как правило имеет место пропуск части первого слова: «было лето – былето».

Неизбежно отражаются в письме учащихся трудности ***морфологического*** анализа и синтеза. Ошибки обнаруживаются при попытке подбора проверочных слов: *«рукав - рукавы».*

Ошибки на уровне предложения (словосочетания).

В письменных работах учащихся нередко отсутствует обозначение границ предложений или эти границы обозначаются произвольно.

В определённой мере подобное написание объясняется тем, что поначалу внимание ребёнка не может продуктивно между многими задачами письма: графическими, логическими, фонематическими и др. имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Нередки случаи несогласованности членов предложения в роде, числе, падеже: «ворона перезимовало».

Неумение выделить ведущее слово в словосочетании приводит к случайному согласованию слов в предложении (даже в записи под диктовку): *«Засыпанным снегом лес был сказочно красив».*

По теории механизмов речи, на корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова. Смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в долговременной памяти в такой комбинации. При составлении сообщения из слов необходимо умение удерживать исходные элементы в кратковременной памяти – для их синтеза. Сужение объём оперативной памяти у детей, страдающих дисграфией, приводит их к ошибкам согласования и управления при операции составления сообщения из слов.

Таким образом, обзор ошибок письма учащихся показывает, что дисграфия есть одно из проявлений системного нарушения речи, охватывающего все стороны речевого развития ребёнка, а также состояние ряда его неречевых функций и затрудняющего усвоение языковых знаний и умений не только в начальной школе, но и на последующих ступенях обучения – при изучении морфологии и синтаксиса.