**ДИСГРАФИЯ НА ПОЧВЕ АКУСТИЧЕСКОЙ АГНОЗИИ И ДЕФЕКТОВ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА**

***Полазинцева Ирина Дмитриевна***

*Учитель – логопед*

*МБДОУ «Детский сад «Мишутка» г.Десногорска.*

**Аннотация.**

Целью сообщения дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха является повышение компетентности в вопросах диагностики, коррекции и профилактики нарушения процесса письма у дошкольников, расширение и уточнение знаний педагогов по данной проблеме.

Форма представления: сообщение-консультация.

В 1980-е годы профессор Р.И. Лалаева предложила собственную классификацию, в которой обозначила акустическую дисграфию термином «дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания». Согласно опубликованным исследованиям, ошибки на письме, обусловленные несформированными фонематическими процессами, встречаются у 10% младших школьников.

Это расстройство письма проявляется в разнообразных формах, как-то:

1. Буква не воспринимается как графема (как сигнал фонемы).

2. Буква не связывается с соответствующим ей звуком, и наоборот.

3. Буквы не соединяются в слова или записываются беспорядочно.

4. Нарушен звуко-буквенный и словесный анализ (способность разлагать фразу на слова, а слова на звуки и буквы).

5. Нарушен словесный и звуко-буквенный синтез (соединение слов в фразы, букв и слогов в слова).

6. Скорость письма чрезвычайно замедлена. Как правило, списывание сохранено, устная же речь нарушена, что подтверждает акустический, а не оптический характер данных нарушений. Следует отличать это нарушение от ошибочного письма при тугоухости, моторном косноязычии и расстройстве зрения.. Между аграфиями и дисграфиями различие состоит в том, что в первом случае имеется полное отсутствие осмысленной записи вплоть до отказа писать, во втором случае письмо осуществляется, но с грубыми и своеобразными ошибками, не связанными со знанием грамматических правил и не встречающимися у обычного школьника.

Уже через полгода обучения грамоте можно убедиться в патологии у данного ребёнка, так как в этот срок его сверстники успевают обучиться чтению и письму. Если он и заучивает с неимоверным трудом несколько букв или слов, то скоро их забывает. Он остаётся по нескольку лет в одном и том же классе без всякого успеха в грамоте. Некоторые из детей, вовремя не получившие специальной помощи, остаются неграмотными до 14–19 лет, а иногда на всю жизнь (бросают школу). Иные из таких детей в течение 3–4 лет пребывания в I классе усваивают лишь названия отдельных букв, но сложить из них слова не могут. Другие же, как правило, грязно, неряшливо пишут извращённые, сплошь и рядом непонятные буквосочетания сходных по начертанию букв (механический набор букв: *куа* – палец, *отек* – стена, *шап* – шкап, *тега* – доска, *ктна* – картина и т. п.). Читают крайне медленно (10–30 букв в минуту, тогда как установленная норма 100–200 букв). Между тем механически списывать, а также рисовать, записывать цифры и делать арифметические действия они могут вполне нормально.

Вокруг этого дефекта, как и в других случаях речевой инвалидности, образуется болезненный психический комплекс (упадочное настроение, капризность и т. п.).

В основе некоторых случаев дисграфии лежит отягчение (алкоголь, нервные болезни, иногда, по Ткачёву, наличие других, менее достоверных отягощений). Физиологический механизм дефекта заключается в том, что нарушены ассоциативные связи между аппаратами зрения и слуха, тогда как эти связи между зрительными раздражителями вполне нормальны (дети легко списывают с печатного текста и печатным шрифтом с рукописного), а также нормальны связи в области слуха (произнесённые учителем звуки они легко запоминают и сочетают в слова). Обычно эти дети интеллектуально нормальные, иногда даже одарённые, хорошо успевающие по другим предметам. Они тяжело переживают свой дефект и нередко, отчаявшись в успехе, упорно отказываются учиться писать. С. Мнухин отмечает, что такие дети плохо заучивают стихи и слабо воспроизводят графический ритм, а также затрудняются в рядообразованиях (перечисление по порядку дней недели, букв алфавита и т. п.).

В ошибках дисграфиков в общем встречаются все виды фонетических нарушений устной речи (замены, перестановки и т. п.) и синтаксических (слияние двух слов в одно, пропуски слов, предлогов и т. п.).

Типичной для этих детей является упорная сохранность их своеобразных ошибок в последующие этапы обучения, когда в основном они уже владеют письмом. Так, при написанной фразе *Злая собака кусается,* тот же ученик пишет: *Вы востухо ледали олы* (после двухлетнего специального обучения) !.

Иногда в течение всей жизни, даже при систематическом и правильном обучении, письмо и чтение остаются несовершенными.

Причины описанных ошибок разнообразны.

Общая причина нарушений письма – недостаточность развития понимания разнообразных соотношений элементов данной языковой системы. Такими элементами являются фонемы, как обобщённые акустические и кинестетические стереотипы звуков речи. В случае дисграфии возникают стереотипы единичные, неполноценные:

1) недостаточность фонематического анализа, что особенно сказывается в случаях оппозиционных звуков, приводящая к замене одних букв другими (это иногда наблюдается и в норме), к пропускам одного из таких смежных звуков *(свело* – сверло, *лапа* – лампа); 2) запись только одного из элементов аффриката, расщепление звука *(тиси* – часы, *яйсо* –-яйцо). Многие ошибки происходят под влиянием наиболее сильных в том или ином отношении слуховых раздражителей, исходящих от одного из звуков слова. Часто это ударный слог, иногда – фрикатив (с соответствующей буквы начинается механическое складывание букв–бухштабирование), например: *шбка*– пушка, *катус* – рука.

Недифференцированное слуховых восприятий звукового состава слова ведёт и к необычным искажениям фраз *(карека* – скоро будет ёлка). Иногда дисграфия сигнализирует незамеченную тугоухость.

Для правильного письма, как полагает Левина, нужен вполне завершённый и более тонкий фонематический анализ, чем для чтения, тем более – для устной речи. Этим и объясняется наличие расстройства письма при нормальном произношении у данной категории детей.

Методика обследования.

1. В зависимости от состояния письма даётся диктант слов или фраз, затем пересказ и сочинение. В текст должны входить все звуки в разных комбинациях (оппозиционные звуки в паронимах, в одном слове, в фразе, стечение согласных в одном слоге и т. п.). При затруднении в письме предлагается составление слов из букв разрезной азбуки. Для уточнения исследования проводится в ограниченных рамках и списывание.

2. Предлагается прочесть аналогичный материал, и учитываются особенности чтения.

3. Проверяется обычными методами устная речь с обязательным повторением трудных и новых слов, слогов с оппозиционными звуками.

4. Исследуется обычным путём состояние звукового анализа с учётом недостаточного опыта дисграфика в этом деле (надо помочь ему понять задание).

**Методика коррекции.**

Необходимо возможно раньше, до поступления в школу, начинать работу для предупреждения недочётов письма.

Основным приёмом является исправление произношения, притом преимущественно путём развития фонематического анализа, особенно в отношении смешиваемых звуков.

Одновременно с этим, ввиду недостаточности слухового анализа, ведётся работа по дифференциации артикуляций (кинестетических, осязательных и зрительных ощущений).

Возможно раньше включается в это занятие и письменное обозначение звука (буква).

Хотя в норме воспитание графемы идёт вслед за фонемой, у дисрафиков, ввиду неполноценности фонематических стереотипов, буква вводится до появления фонемы. Она опирается не на диффузный ещё слух, а на более реальный и точный элемент звука – его артикуляцию. В то же время оптический стереотип слова помогает аграфику удержать при воспроизведении в памяти надлежащий порядок букв в слове: буква помогает процессу звукового анализа.

Полезно на первых порах до написания буквы или слова писать их пальцем в воздухе, делая это точно и неторопливо.

Занятия с теми дисрафиками, которые успевают по другим предметам, следует вести по особой программе, чтобы не задерживать их продвижения по этим предметам.

Образец занятий с дисграфиками при отсутствий у них акустической дифференциации свистящих звуков с шипящими (на основе приёмов логопеда Е. С. Андреевой).

**I этап урока.** Вычленение звука и связь его артикуляции с движением руки.

1) Вычленение звука ш из слова данной фразы;

2) связь звука с буквой (подвижная синего цвета буква помещается на классной доске);

3) анализ артикуляции перед зеркалом;

4) связь положения языка ири произнесении звука ш с условным движением руки (рука ковшиком кверху); то же при произнесении **ша-ша.**..;

5) те же этапы проделываютея со звуком с (буква чёрного цвета, кисть

руки вниз);

6) логопед произносит один из этих слогов, а ученики проделывают каждый раз соответствующее движение рукой (ша-са, ши-сы);

7) данные вразбивку слоги пишутся под диктовку;

8) ученики по заданию логопеда придумывают слова со звуками с высоким и низким положением кончика языка.

 **II** **этап урока.** Закрепление связи звука с буквой, развитие быстрой связи фонемы с графемой.

Под диктовку определённых слов ученик отмечает крестиками наличие и кружочками отсутствие под соответствующими цветными буквами на классной доске услышанный в слове звук:

Продиктованные слова: ш с

шуба, шапка, пашня + о

сани, весна, нос о +

**III** **этап урока**. Произнесение учеником звука по данной артикуляции (воспроизведение по данной части целого). Это упражнение даёт максимальный эффект, закрепляя нужную связь.

1) Логопед пишет на классной доске букву а, ученик читает её;

2) логопед спрашивает о положении языка, губ при с и предлагает положением языка и выпяченными губами, т.е. синюю букву,– произносится ша;

3) сочетается с а звук с низким положением языка при «улыбающихся» губах, т. е. чёрная буква,– произносится са.

Аналогично проделываютея упражнения со всеми гласными звуками.

**IV этап урока**. Предупредительный анализ с последующим диктантом (один ученик или логопед пишет на доске, а остальные – в тетради).

1) Ученик повторяет слово по слогам: *Са-ша ша-лун.*

*Са-ша*

*са*

*с*

2) логопед спрашивает о положении языка, губ при с и предлагает показать на доске букву (чёрную или синюю), какую надо написать;

3) предлагается написать слог са или ша. Так же поступают с остальными слогами;

4) проводится проверочный диктант с анализом сделанных ошибок и с правильной записью их (3 раза), с выделением ошибочно написанной буквы цветным карандашом.

На дом задаётся списывание с подчёркиванием смешиваемых букв синим

и чёрным карандашом.

Таким образом воспитывается дифференциация глухих и звонких звуков. После вычленения звонкого звука его связывают с ощущением дрожания гортани, прикасаясь к последней рукою. То же проделывается с оппозиционным звуком. Затем перед зеркалом устанавливается одинаковость артикуляции обоих звуков и их различие (вибрация). Далее звонкий звук связывается с красной буквой, а глухой – с синей.

Дотрагиваясь до той или иной части тела логопед спрашивает, какой первый звук в названии указанного. После ответа даётся задание: «Подбери к нему глухой звук. Что получится?» *(Бровь* – *кровь, волосы* – *полосы, глаз* – *класс, зуб* – *суп, гость* – *кость.)* После этого пишутся под диктовку слоги с оппозиционными звуками, причём перед написанием звонкого звука ученики касаются левой рукой гортани. Последующие этапы (II, III и IV) проводятся аналогично этим же этапам в описанном уже уроке.

На дом задаётся списывание с подчёркиванием букв красным и синим карандашом.

Подобным же образом воспитываются дифференцировки **р**– л, ы – и, а также твёрдых и мягких звуков. В трудных случаях для различения твёрдых и мягких звуков подбираются «опорные идеограммы», например для л и ль *(лоб* и *лицо)* при л дети показывают на лоб, а при ль–на лицо.

Опорными идеограммами называются хорошо заученные письменные слова, в которых первая буква, соответствующая дефектному звуку, пишется безошибочно, например: *чайник, цапля.* Такие слова-карточки помещаются на стене. При сомнении, какую букву писать (ч или ц), ученик спрашивает, что писать: *чайник или цапля?* Иногда и логопед может предварительно задать такой же вопрос. Хороши опорные слова с соответствующими картинками, о которых предварительно проводится рассказик. Такие картинки особенно полезны для олигофренов. С течением времени нужда в этом «костыле» (обходном пути) постепенно отпадает. Ещё лучше, если «костыль» начинается с опоэтизированной буквы, своей формой напоминающей нужное звучание *(ж-жук, з-змея* и т. п.).

**Прогноз и профилактика**

Устранение дисграфии – длительный и кропотливый процесс. Он может быть успешен только при целенаправленных, систематических занятиях, обоюдных усилиях со стороны логопеда и ученика. Прогноз тем благоприятнее, чем раньше в начальном звене школы выявлена дисграфия и начата ее коррекция. В противном случае ученик с акустической дисграфией неизбежно попадет в категорию слабоуспевающих.

Профилактику акустической дисграфии необходимо вести с дошкольного детства. Она включает плановые осмотры дошкольников логопедом, целенаправленное развитие фонематических процессов при их нарушении, [подготовку к школе](https://www.krasotaimedicina.ru/treatment/speech-therapy/school). Взрослым следует внимательно относиться к своей и детской речи, постараться минимизировать неблагоприятные воздействия на ЦНС ребенка на всех этапах его развития.

**Литература.**

1. Проблема акустической дисграфии у младших школьников/ Жулина Е.В., Смольянинова С.Г.// Проблемы современного педагогического образования. – 2018.

2. Нарушения фонематического слуха у младших школьников с акустической дисграфией/ Константинова Е. А., Федько Ю. И.// Царскосельские чтения. – 2017.

3. Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников/ Лалаева Р.И., Венедиктова Л.Р. - 2001.

4. Особенности фонематического восприятия речи и их отражение на письме/ Белоус Е.Н. - 2011.

5. Проф. М.Е. Хватцев «Логопедия. Пособие для студентов педагогических институтов и учителей специальных школ» Изд. 5 1959год.