

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Теоретические аспекты проблемы дисграфии у младших школьников	7
1.1. Дисграфия как специфическое нарушение письма.....	7
1.2. Теории патогенеза дисграфии.....	13
1.3. Особенности коррекции дисграфии у младших школьников. (Обзор методик).....	18
Выводы по Главе I.....	25
ГЛАВА II. Исследование состояния письма у младших школьников с акустической дисграфией	27
2.1. Характеристика нарушений письма у младших школьников с акустической дисграфией.....	27
2.2. Организация и методика исследования письменной речи у младших школьников.....	32
2.3. Анализ полученных результатов.....	36
Выводы по Главе II.....	39
ГЛАВА III. Логопедическая тетрадь в коррекционной работе по преодолению акустической дисграфии у младших школьников (2класс)	
3.1. Теоретическое обоснование применения логопедической тетради.....	40
3.2. Проект логопедической тетради по преодолению акустической дисграфии у младших школьников (2класс).....	
Вывод по Главе III.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С началом обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами *дисграфии*.

Дисграфия – это состояние, при котором у детей, как правило, с достаточным уровнем интеллектуального и речевого развития, нарушается формирование навыков графической символизации речи в соответствии с фонетическим принципом написания и грамматическими правилами согласования слов в предложении.

Характерным признаком дисграфии является наличие стойких повторяющихся ошибок на письме, которые возникают у обучающихся общеобразовательной школы, не имеющих нарушения интеллектуального развития, зрения и слуха.

Эти ошибки разделяются на несколько групп:

- искажения букв;
- замены букв по принципу оптического и акустического сходства соответствующих им звуков;
- искажения звуко-слоговой структуры слова;
- нарушение слитности написания отдельных слов в предложении;
- аграмматизмы на письме.

По данным Т. Аристовой [2], в 1950-1960-е годы статистика дисграфий среди учащихся младших классов российских общеобразовательных школ не превышала 10%, а сегодня (2017г.) дисграфия встречается у учащихся младших классов общеобразовательных школ уже в 50% случаев и более.

Проблема дисграфии у младших школьников изучена достаточно широко. Однако, и сегодня наблюдается ряд противоречивых споров между отечественными и зарубежными учеными в отношении сопоставления терминов «дисграфия» и «дислалия» (А. Корнев [23]).

Впервые о такой проблеме в конце XIX- начале XX веков заговорили такие ученые, как Куссмауль А., Морган В., Беркан О., Гинельвунд Л., Варбург Ф., Рашбург П. и др.

Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения нарушения чтения у детей, следует отметить такие имена: Ткачева Р.А., Мухина С.С., Хватцева М.Е., Левина Р.Е., Корнев А.Н., Лалаева Р.И. и др.

Дисграфии в научной литературе рассматриваются с разных сторон:

- как следствие зрительных нарушений, неспособности быстро перерабатывать визуальную информацию (Ф. Веллютино, Е. Григоренко, О. Иншакова, Р. Лалаева, О. Левашов, Р. Левина, Г. Чиркина и другие);
- как следствие нарушения фонематических процессов, заключающиеся в трудностях обработки звуковой стороны речи, которые препятствуют овладению звуковым составом письма (Т. Бессонова, Л. Бенедиктова, Л. Ефименкова, Р. Лалаева, Р. Левина, Г. Мисаренко, И. Садовникова, Л. Спирина, О. Токарева, А. Ястребова и другие).

По мнению ряда зарубежных авторов (Г. Рид, П. Моррис и другие), дисграфия – это синдром, который имеет неврологическое происхождение.

Наблюдаемая статистика проявления дисграфий у младших школьников говорит о том, что, не смотря на то, что проблемой дисграфии занимается большое количество отечественных ученых, детей с данным синдромом становится все больше. Это требует изучения причин данного явления и поиска новых эффективных подходов к профилактике и

коррекции дисграфий у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных способов и приёмов коррекции акустической дисграфии у обучающихся 2 классов.

Объект исследования – процесс коррекционно-развивающей работы по преодолению акустической дисграфии у младших школьников.

Предмет исследования – совершенствование коррекционно-развивающего процесса по преодолению акустической дисграфии у обучающихся вторых классов общеобразовательной организации.

Цель исследования – разработка проекта логопедической тетради для коррекции акустической дисграфий у младших школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить специальную литературу по проблеме преодоления акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

2. Изучить и выявить состояние письма у детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией.

3. Теоретически обосновать и разработать проект логопедической тетради по устранению акустической дисграфии у младших школьников.

Методологической базой и теоретической основой нашей работы являются работы по проблеме нарушений письменной речи (А.Н.Корнев, И.Н.Садовникова, Т.А.Фотекова); научные теории о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б. Ананьев, Л. Выготский, А. Леонтьев, А. Лурия и другие); психолингвистические теории, объясняющие причины дисграфий как следствие несформированности отдельных языковых операций, недостаточной сформированности процессов интеграции различных компонентов языковой системы (Р.И. Лалаева); психогенетическая теория, согласно которой нарушения письменной речи часто носят наследственный характер. Были приведены доказательства, что дети с нарушениями письменной речи обладают нормальным интеллектом (Р.

Эустис, Д. Хиншельвуд, С. Ортон, С. Стивенсон, С. Томас); клиническая теория объясняет причины нарушений письменной речи у детей как последствия ММД, вследствие ранних локальных повреждений мозга (Л. Бадалян, Н. Заваденко и другие); согласно нейрофизиологической теории, одной из причин дисграфий является несформированность коркового ритмогенеза, который отражает значительную незрелость развития электрической активности коры (В. Алферова, Р. Мачинская и др.).

Методы исследования:

теоретические:

- анализ психолого-педагогической, лингвистической и психолингвистической литературы по проблеме дисграфий;
- изучение и обобщение педагогического опыта по преодолению нарушений письма у младших школьников;

эмпирические:

- педагогический эксперимент;
- наблюдение, анализ продуктов деятельности (письменных работ второклассников по русскому языку);
- списывание текста с образца;
- написание текста под диктант;
- сенсibilизированный тест.

Практическая значимость работы заключается в разработке проекта логопедической тетради, которая может быть применена в работе по коррекции акустической дисграфии в условиях школьного логопункта, а также полученные данные могут быть полезны для учителей русского языка в младших классах общеобразовательной школы с целью профилактики и коррекции дисграфических ошибок в письменных работах.

Экспериментальная база: МАОУ «СОШ №80» г. Перми, обучающиеся 2 класса.

ГЛАВА I. Теоретические аспекты проблемы дисграфии у младших школьников

1.1. Дисграфия как специфическое нарушение письма.

Письмо – это сложный психофизиологический процесс речевой деятельности.

Как вид деятельности письмо включает три основные операции:
— символическое обозначение звуков речи (фонем);
— моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
— графо-моторные операции. [3]

Каждая из них является самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение. Особенность письма заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций (три принципа письма).

Перечисленные три навыка, на основе которых ребенок овладевает письмом, не равноценны по степени значимости в патогенезе дисграфии.

Наиболее частой причиной трудностей в письме является неспособность к моделированию звуковой структуры слова с помощью букв.

Реализация этого навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в 2 этапа: сначала устанавливается временная последовательность фонем, из которых состоит слово, а затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв. Этот процесс протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. [5]

Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

Кроме того, фонематический анализ и буквенная запись слов являются сукцессивными процессами, которые страдают даже при легких резидуально-

органических поражениях ЦНС. Если способность к удержанию в кратковременной памяти временной последовательности звуков или символов у ребенка нарушена, это неизбежно сказывается на овладении письмом. [7]. Навык символизации страдает у детей сравнительно реже. Этот навык формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символической игре, изобразительной деятельности. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания.

Графо-моторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Например, наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что дезорганизует и все предшествующие операции. [14]

Формирование графо-моторных навыков напрямую зависит от зрительно-моторной координации. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. [13]

Сформированность процесса письма в норме зависит от того, насколько развиты и сформированы все речевые и неречевые функции, относящиеся к правильному образованию процесса письма. К таковым относятся: нормированное звукопроизношение, дифференциация фонем, фонематический, слоговой, языковой и зрительный анализ и синтез, лексико-грамматическая система речи и пространственные представления. [14]

Если какая-либо функция окажется несформированной, то это может привести к нарушению письма. Данный вид нарушения письма характеризуется распадом или недоразвитием высших психических функций, которые отвечают за сам процесс письма и именуется как дисграфия. [37]

Авторы, занимающиеся данной проблемой, по-разному трактуют понятие дисграфии. Мы склоняемся к определению Р. И. Лалаевой,

которая обозначает дисграфию как частичное специфическое нарушение процесса письма. [29]

В понятийно-терминологическом словаре логопеда это понятие более раскрыто. В нем «дисграфия [due- + греч. grapho писать, изображать] — частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме». [45]

Единого мнения на то, когда можно диагностировать дисграфию у младшего школьника, нет. Но большинство авторов склоняются к мнению, что наличие или отсутствие данного нарушения письма следует относить ко второму полугодю второго класса обучения в школе. На данном этапе обучения уже можно выявить основные симптомы дисграфии, т.е. специфические ошибки на письме.

Остановимся подробнее на том, что же относится к специфическим ошибкам на письме. В первую очередь, нужно сказать, что эти ошибки не относятся к орфографии, поэтому они и называются специфическими. Во-вторых, дисграфические ошибки имеют очень устойчивый характер, то есть повторяются в письменных работах школьника неоднократно. [28]

Разные авторы разграничивают дисграфические ошибки на определенные группы, в зависимости от несформированности той или иной функции процесса письма.

Мы воспользовались классификацией дисграфических ошибок И.Н.Садовниковой, поскольку она удобна в детальном изучении. Автор выделяет «три группы дисграфических ошибок: на уровне буквы и слога, на уровне слова и на уровне предложения». [45]

Рассмотрим каждую из этих групп.

Первая группа дисграфических ошибок относится к ошибкам на уровне буквы и слога.

К этой группе относятся ошибки, возникающие в результате несформированности звукового, или его еще называют, фонематического анализа. Они отражаются на письме в виде таких специфических ошибок, как: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов. [45]

К этой же группе относятся ошибки фонематического восприятия. Они отражаются на письме как смешение букв по акустико-артикуляционному сходству, по кинетическому сходству.

Своеобразными ошибками данной группы являются *персеверации и антиципации*. Персеверации заключаются в повторении буквы или слога. Антиципации – в преждевременной записи звуков, входящих в конечные слоги слова. Персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже — гласный — заменяет вытесненную букву в слове.

Примеры персевераций в письме:

- а) в пределах слова: «магазин», «колхозниз», «за машиной» (колхозник, машиной);
- б) в пределах словосочетания: «у деда Модоза»;
- в) в пределах предложения: «Девочка кормила петуха и курм»

Примеры антиципации в письме:

- а) в пределах слова: «на девевьях», «дод крышей», «с родными местами».
- б) в пределах словосочетания, предложения: «Жукчат ручейки». «У нас дома есть» - «У насть...». «Жалобко замяукал котенок» — жалобно...».

Возможна персеверация и антиципация слога (и даже слова): «стутупали» — ступали, «спуспуклись» — спускались; «мелго мелкой рыбы» — много мелкой рыбы. В основе ошибок указанных двух видов лежит слабость дифференцировочного торможения.

Вторая группа дисграфических ошибок относится к ошибкам на уровне слова.

В основе этих ошибок лежит раздельное или слитное написание частей слова, а так же слитное написание служебных слов. Наблюдаются ошибки

смещения границ слов, нарушения звукового анализа – контаминации слов, то есть объединение слогов из различных слов. Ошибки, связанные с нарушением анализа и синтеза частей слов, называются морфемными аграмматизмами. [45]

Третья группа дисграфических ошибок относится к ошибкам на уровне предложения.

Одна из таких специфических ошибок является ошибка в отсутствии обозначения границ предложения, то есть заглавных букв и точек. Но большая часть ошибок на уровне словосочетания и предложения – это аграмматизмы. Аграмматизмы проявляются в нарушении связи слов и неверном употреблении предлогов. [45]

Все описанные выше ошибки можно отнести к тому или иному виду дисграфии.

Мы склоняемся к классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена и уточненной Р.И.Лалаевой. [25; 27;43].

Лалаева Р.И. определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [28].

По Садовниковой И.Н дисграфия - как частичное расстройство письма (у младших школьников - трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [43].

Дисграфия по Корневу А.Н. - стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим

принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [25].

Наличие различных точек зрения на симптоматику и механизмы нарушений письменной речи у школьников проявляется в том, что существует несколько классификаций данного нарушения. При этом каждая классификация учитывает лишь один из аспектов дисграфии, но не может охватить все случаи, все разнообразие индивидуальных сочетаний в структуре дефекта, в его симптомокомплексе (Т. Ахутина, Е. Григоренко, А. Корнев, Е. Логинова).

Мы склоняемся к классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена и уточненной Р.И.Лалаевой. [31]

В данной классификации выделяются следующие виды дисграфии:

- артикуляторно-акустическая,
- дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания,
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза,
- agramмтическая дисграфия,
- оптическая дисграфия.

В основе **артикуляторно-акустической** дисграфии лежат специфические ошибки, которые имеют под собой природу нарушенного звукопроизношения [31]. Таким образом, как школьник произносит звуки, так и записывает их. Если у ребенка отсутствует тот или иной звук в устной речи, то и на письме он будет пропускать графическое изображение этого звука, то есть, букву. В случае деформированного произнесения звуков, на письме это будет отображаться в виде замены букв, то есть, как говорит, так и пишет.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания или **акустическая** дисграфия проявляется в заменах букв, звуки которых близки фонетически. В основном заменяются свистящие и шипящие, звуки по глухости-звонкости и аффрикаты. Когда нарушена дифференциация

согласных по твердости-мягкости, то возникают ошибки обозначения мягкости согласных. Много ошибок встречается в замене гласных, порой даже ударных. [29]

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза представляет собой нарушение, которое отражается на письме в виде разнообразных ошибок. Все они появляются в результате несформированности фонематического, слогового или языкового анализа и синтеза. К таким ошибкам причисляют: пропуски, добавления, замены, перестановки букв и слогов. На уровне предложения относят ошибки в раздельном или слитном написании частей слова, а так же слитное написание служебных слов. [29]

Аграмматическая дисграфия возникает вследствие недоразвития грамматического строя речи (морфологических, синтаксических представлений). Ошибки данного вида дисграфии относятся к неверному употреблению суффиксов, неправильному выбору падежных окончаний, нарушению последовательности слов в предложении. Аграмматизмы проявляются в нарушении связи слов и неверном употреблении предлогов. [39].

Коптической дисграфии причисляются ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения. Данный вид дисграфии возникает в результате недоразвития зрительного гнозиса, аналитико-синтетических процессов и пространственных представлений. [32]

1.2. Теории патогенеза дисграфии

В настоящее время существует несколько теорий патогенеза дисграфии.

В одной из теорий патогенез нарушений письменной речи связывается со зрительными нарушениями, неспособностью быстро перерабатывать визуальную информацию (Ф. Веллютино, Е. Григоренко, О. Иншакова, Р.

Лалаева, О. Левашов, Р. Левина, Г. Чиркина и др.). В ряде исследований объективно подтверждено наличие дефицита зрительного восприятия, нарушения зрительно-моторной координации и визуальной обработки слова у детей с дислексией, обнаружены подкорковые нарушения в магноцеллюлярной зоне таламуса, влияющие на скорость обработки информации в магноцеллюлярном пути визуальной системы (Р. Лалаева [27]).

Однако полученные в рамках данной теории экспериментальные данные являются противоречивыми и требуют дальнейшего междисциплинарного изучения (С. Леонова [30]).

В другой теории возникновение нарушений письменной речи связывается с фонематическим дефицитом, трудностями обработки звуковой стороны речи, которые препятствуют овладению звуковым составом письма.

Этой точки зрения придерживается большинство отечественных авторов (Л. Бенедиктова, Л. Ефименкова, Р. Лалаева, Р. Левина, Г. Мисаренко, И. Садовникова, Л. Спирина, О. Токарева, А. Ястребова и др.).

Н. Волоскова [11] полагает, что дисграфия является языковым нарушением, которое обусловлено нарушением способности использования языка для кодирования неязыковой информации.

С психолингвистической точки зрения, Р. Лалаева [28] выделяет несколько процессов и операций, нарушение которых может приводить к расстройству языковой способности и, как следствие, к возникновению дисграфии: несформированность отдельных языковых операций, нарушение сукцессивно-симультанной интеграции языковых операций, недостаточная сформированность процесса интеграции различных компонентов языковой системы.

Тем не менее, в данный момент отсутствуют объективные данные, подтверждающие ту или иную теорию.

В частности, в исследовании В. Гончаровой [15] выделено две группы детей с дисграфией. У части школьников нарушение чтения обусловлено

несформированностью устной речи, у других учащихся - несформированностью зрительных функций (гностических или моторных).

Однако, несмотря на то, что зрительные нарушения и нарушения устной речи не являются взаимодополняющими, чаще всего они встречаются одновременно, что приводит к возникновению смешанной дисграфии.

По мнению ряда зарубежных авторов (G.Reid, J.Wearmouth, P. Morris) дисграфия является синдромом, который имеет неврологическое происхождение. Для него характерны неадекватные фонологические способности, дефицит кратковременной памяти, проблемы визуальной обработки, трудности в автоматизации навыков.

А. Корнев [25; 26] считает, что систематика дисграфии разработана недостаточно и представлена преимущественно педагогическими вариантами. По его мнению, дисграфия – это синдром, который следует определять, как состояние, при котором у детей, с достаточным уровнем интеллектуального и речевого развития, нарушается формирование навыков графической символизации речи в соответствии с фонетическим принципом написания и грамматическими правилами согласования слов в предложении.

Автор выделяет два вида дисграфий: *дисфонологические*, в которых ведущим механизмом являются фонологические нарушения, и *метаязыковые*, имеющие в своей основе нарушение металингвистических процессов.

По мнению Т. Ахутиной [5;6], письменную речь необходимо рассматривать как сложную функциональную систему в соответствии с принципом системного строения высших психических функций (ВПФ). В состав письменной речи входит много компонентов, каждый из которых опирается на работу различных участков мозга. Каждый компонент играет особую роль, поэтому недоразвитие любого из них ведет к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом. Автор выделяет несколько вариантов дисграфий у детей:

- регуляторную, связанную с несформированностью произвольной регуляцией действий;
- дисграфию, связанную с трудностью поддержания рабочего тонуса;
- зрительно-пространственную дисграфию (по правополушарному типу).

Некоторые исследователи отмечают, что применительно к младшим школьникам правильнее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью, поскольку в этом возрасте дети лишь начинают осваивать данный навык (С. Иваненко, И. Садовникова). Так, Е. Каморина[22] предлагает при уточнении структуры дефекта при нарушении письма у детей учитывать несколько показателей: возраст обследуемого ребенка, степень выраженности нарушений и их качественную специфику. При этом диагноз дисграфии предлагается ставить не ранее второго полугодия второго года обучения в возрасте 8-8,5 лет.

Проблема нарушений письменной речи изучается в различных аспектах.

С клинической точки зрения, нарушения письменной речи у детей рассматриваются как последствия минимальной мозговой дисфункции (ММД), причиной которой являются ранние локальные повреждения мозга (Л. Бадалян, Н. Заваденко и др.). При ММД у детей наблюдается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, которые обеспечивают сложные интегративные функции. При этом общее интеллектуальное развитие детей с ММД находится на уровне нормы, но у детей наблюдаются значительные трудности в школьном обучении и социальной адаптации. ММД может проявляться в возрастной незрелости отдельных ВПФ и их дисгармоничном развитии, а также в виде нарушений формирования навыков письма, чтения или счета. Чаще всего эти нарушения сочетаются между собой, а также с нарушениями устной речи, которые выявляются у школьников либо в момент обследования, либо в анамнезе.

О. Елецкая [17] подчеркивает, что у детей младшего школьного возраста с ММД достоверно выше вероятность наличия дисграфии по

сравнению с их здоровыми сверстниками. В то же время А. Корнев [25] указывает, что группа детей с ММД достаточно неоднородна и включает в себя детей не только с трудностями обучения, но и детей с расстройствами внимания, патологией поведения, с двигательными нарушениями и другими синдромами, следовательно, в данной группе выделить единые механизмы нарушений письма и чтения невозможно.

С нейрофизиологической точки зрения, одной из причин дефекта речевого развития при нарушениях чтения и письма является несформированность коркового ритмогенеза, который отражает значительную незрелость развития электрической активности коры (В. Алферова, Р. Мачинская и др.). Однако А. Корнев [25] подчеркивает, что нарушения биоэлектрической активности у детей с дисграфией непостоянны и определяются, как правило, при функциональных нагрузках.

Это, по его мнению, свидетельствует о преимущественно функциональной неполноценности мозговых систем, возникшей в результате задержки их созревания.

В исследовании А. Щукина [53] указано, что у детей с нарушениями чтения и письма выявлено несоответствие возрастным нормативам функциональной зрелости лобно-таламической ассоциативной системы, что обуславливает нарушения внимания и низкую способность к произвольной регуляции деятельности. Кроме того, у многих детей на ЭЭГ имеются признаки снижения порога судорожной готовности, при этом локальные изменения преобладают в задних отделах левого полушария (затылочной, теменной, височно-теменно-затылочной и задней височной областях).

При регистрации вызванных потенциалов у младших школьников с нарушениями письменной речи было выявлено нарушение процесса переработки информации в левой центрально-височно-теменно-затылочной области [53].

Таким образом, существует большой симптомокомплекс причин, приводящий к формированию дисграфий. Значительную роль в

возникновении дисграфии играют генетические факторы, раннее поражение центральной нервной системы, которое впоследствии может проявляться в ММД, дисгармоничном развитии ВПФ, их незрелости к моменту школьного обучения. Каждая из этих причин, а тем более их сочетание, может стать причиной трудностей в формировании письменной речи.

1.3. Особенности коррекции дисграфии у младших школьников (обзор методик)

В современной логопедии существует целый ряд направлений, методов коррекционной работы, направленных на преодоление нарушений письменной речи. Логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей учащихся с дисграфией (Л. Ефименкова, Р. Лалаева, Г. Мисаренко, Л. Парамонова, И. Садовникова, А. Ястребова и др.).

Однако некоторые авторы подчеркивают, что логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи до сих пор строится по симптоматическому принципу, без учета ведущего механизма нарушения, поскольку дисграфия рассматривается преимущественно как языковое нарушение (А. Корнев [25] и др.). Поэтому методы коррекции нарушений письма и чтения направлены, в основном, на коррекцию нарушений устной речи, лежащих в основе нарушений письма: на постановку звукопроизношения, выработку дифференциации фонем, формирование навыков языкового анализа. Это приводит к определенному разрыву между теорией и практикой логопедии. Так, многие случаи дисграфии не могут быть объяснены лишь недоразвитием устной речи, поскольку у части детей с дисграфией или дислексией нарушения устной речи либо не выявляются, либо не являются выраженными в той степени, при которой они могли бы привести к возникновению нарушений письменной речи.

А. Корнев [25; 26] предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии. Данный подход включает следующие направления:

психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор подчеркивает, что, по мнению ряда исследователей, психотерапия должна являться одним из ведущих направлений работы с детьми. При этом психотерапевтическая работа должна проводиться не только с ребенком, но и его семьей. Коррекция нарушения письменной речи строится с учетом принципов лечебной педагогики (Е. Мастюкова). Логопедическое направление работы реализуется на основе методик, описанных в работах Р. Лалаевой, И. Садовниковой и др. В качестве самостоятельного направления А. Корнев выделяет формирование функционального базиса навыков чтения и письма. Оно включает следующие разделы:

- развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой;
- развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления;
- формирование зрительно-графических способностей;
- развитие сукцессивных способностей ребенка (*сукцессивные* операции – это операции различения, запоминания и воспроизведения временных последовательностей, вербальных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений);
- развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания [25].

Содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р. Лалаевой [28], зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения. Так, при артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и фонематической дислексии коррекционная работа строится в два этапа. На первом этапе прорабатывается каждый из смешиваемых звуков, на втором этапе логопед работает над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых

звуков. Кроме того, предусматривается работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие произносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематической дислексией проводится по трем направлениям:

- развитие анализа структуры предложения,
- развитие слогового анализа и синтеза и
- развитие фонематического анализа и синтеза.

При разработке методики Р.И. Лалаевой за основу был положен психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности. [28]

Отличительной чертой психолингвистического анализа является не анализ по элементам, а анализ по единицам (Л.С. Выготский). При этом под единицей понимается психологическая операция. Процесс порождения речевого высказывания складывается из динамической организации операций в сложные речевые действия и в целом в еще более сложную деятельность.

Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохранный интеллект, так и интеллектуальную недостаточность. Эта методика позволяет более тонко диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у детей. В модифицированном виде она может быть использована для изучения особенностей речевого развития детей других возрастных групп. Работа по данной методике проводится в несколько этапов. Обследование школьников осуществляется в два этапа: на предварительном выявляются дети с нарушениями письма, на втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями, проводится дифференциация

расстройств письма и чтения. На этапе коррекционной работы Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова используют следующие принципы: принцип учета механизма данного нарушения, принцип опоры на различные анализаторы и сохранное звено нарушенной психической функции, принцип комплексности и системности, поэтапного формирования психических функций и др.

В методике, предложенной И.Н. Садовниковой [45], коррекционная работа на фонетическом уровне направлена на развитие фонематического восприятия и формирование навыков звукового анализа слов. И.Н. Садовникова в своей методике в разделе "Обследование" выделяет такие пункты, как "особенности учебной деятельности" и "школьная зрелость" и выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.[45]

Л. Ефименкова, Г. Мисаренко [19; 38] полагают, что основным направлением коррекционной работы на первом этапе обучения является формирование связной речи, поскольку в течение первого года обучения дети не овладевают в достаточной степени чтением и письмом. На этом этапе основное внимание уделяется работе над словом, которое рассматривается с точки зрения его лексического и грамматического значения; предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением; формированием связной речи. На втором году обучения логопед переходит к устранению нарушений письма у учащихся вторых классов. Данное направление работы предусматривает работу над звуко-слоговым составом слова, развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического

восприятия. Кроме того, продолжается работа над словом, которое на этом этапе рассматривается с точки зрения его лексического значения и морфологического состава. Развитие связной речи проводится внутри каждой темы в виде работы над деформированными текстами, изложениями, сочинениями по картинкам и т. п.

Предлагаемая **Е.В. Мазановой** система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. Е.В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо:

- уточнить и расширить объем зрительной памяти,
- формировать и развивать зрительное восприятие и представления,
- формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения,
- развивать зрительный анализ и синтез,
- развивать зрительно-моторные координации,
- учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв. [36]

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и

различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

- Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа:
- организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы),
 - подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнезиса),
 - основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв),
 - заключительный (закрепление полученных навыков).

Методика Т.А. Фотековой по обследованию состоит из трех серий.

Первая серия: исследует предпосылки письменной речи. Она включает пробы на языковой и звукобуквенный анализ, требующие определить количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове и т.д.

Вторая серия: направлена на оценку письма. Первоклассники должны написать под диктовку буквы, свое имя и два слова (стол, ствол). Учащимся 2-3-х классов предлагается небольшой диктант.

Третья серия: Проверяет навыки чтения.[51]

Методика А.В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и

синтеза звуко-слогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап - восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания) [58].

В настоящее время разрабатываются программы оказания психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том числе с дисграфией (М. Поваляева [42]). Коррекционная работа с детьми предусматривает решение многих задач: развитие когнитивных способностей, коррекцию неблагоприятных личностных особенностей, развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений, психосоматическое оздоровление, психолого-педагогическая работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на домашнем обучении. Авторы используют в работе методы телесно-ориентированной терапии, арттерапии, элементы нейролингвистического программирования, двигательные и когнитивные приемы, возрастнопсихологическое консультирование. Программа подбирается для каждого ребенка индивидуально. По данным авторов, положительный результат появляется уже через 15 занятий и проявляется в исчезновении учебных и личностных проблем.

Выводы по Главе I

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что дисграфия является частичным специфическим нарушением процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки.

Нарушения письма (дисграфия) у детей младшего школьного возраста изучаются давно, но и сейчас это одна из самых актуальных проблем логопедии, ведь дисграфия является одной из самых распространенных форм речевой патологии у младших школьников. Нарушения письма оказывают влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае чрезвычайно важно для построения логопедической работы с детьми.

Анализ методик показал, что систематическая специально организованная работа по развитию письменной речи младших школьников, может формировать у учащихся все коммуникативно-речевые умения.

Необходимо отметить, что дисграфия, по мнению многих авторов, обусловлена условиями жизни и обучения ребенка. Поэтому возникновение в последние годы тенденции к увеличению расстройств письменной речи у детей можно приостановить с помощью применения педагогических методов. Педагогика, логопедия, медицина должны в совокупности обеспечить необходимую коррекционную базу для профилактики и исправления речевых ошибок на письме у младших школьников общеобразовательных школ.

На основании полученных данных нами были сделаны следующие выводы:

1. Понимание механизмов дисграфии и ее эффективная коррекция требуют психолого-педагогического изучения специфических ошибок письма, особенностей устной речи, а также нейропсихологического анализа других психических функций школьников.

2. Младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи и других психических функций представляют собой неоднородную группу.

3. Комплексный (психолого-педагогический и нейропсихологический) подход к анализу дисграфии у детей позволяет обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи и других психических функций.

ГЛАВА II. Исследование состояния письма у младших школьников с акустической дисграфией

2.1. Характеристика нарушений письма у младших школьников с акустической дисграфией.

Как известно, письменная речь выступает вторичной и более поздней, по времени, формой существования языка. Она формируется только при условиях целенаправленного обучения грамоте, а затем совершенствуется. Само письмо представляет собой достаточно сложную форму речевой деятельности и многоуровневый процесс.

Для овладения письменной речью необходимо установление связей между слышимым и произносимым словом, поскольку сам процесс письма осуществляется работой четырёх анализаторов:

- речедвигательного,
- речеслухового,
- зрительного,
- двигательного.

Процесс письма тесно связан с процессом устной речи и может осуществляться только при достаточно высоком уровне её развития. По определению А.Р. Лурия, чтение - это особая форма импрессивной речи, а письмо – особая форма экспрессивной речи.

Компоненты протекания процесса письма:

- мотивация;
- замысел;
- анализ слова (определить в слове последовательность звуков, перевод воспринятых звуков в чёткие и обобщённые речевые звуки – фонемы).

Нарушения письма (дисграфии) продолжают оставаться самими распространёнными формами речевой патологии школьников младших классов общеобразовательной школы. У большинства обучающихся, посещающих занятия на школьном логопункте общеобразовательной школы,

чаще всего встречается акустическая (фонематическая) дисграфия, связанная с недоразвитием фонематической системы.

Акустическая дисграфия (дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания) связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. При акустической дисграфии воспринимаемые фонемы искажаются, хотя элементарный слух и звукопроизношение остается в норме. В зависимости от тяжести поражения височной области звуки человеческой речи могут совсем не дифференцироваться как несущие фонематическую нагрузку, а могут представлять лишь незначительные искажения в восприятии акустически близких звуков, такие расстройства в нейропсихологии получили название речевой акустической агнозии (или сенсорной афазии). В тех случаях, когда поражаются более глубокие отделы левой височной доли, фонематический слух может оставаться в норме, но при этом страдает слухо-речевая память. Нарушения речевого слуха и фонематического восприятия отрицательно влияют на такие процессы, как понимание устной речи, использование экспрессивной речи и, как следствие, формирование письменной речи.

В случае нарушения какой-либо из операций (слухового анализа, кинестетического анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает весь процесс фонемного распознавания. В устной речи звуки произносятся правильно, на письме проявляются в виде смешений или даже полных замен букв на письме (например: цапля-тапля и т.п.). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных, вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (например: любит-лубит и т.п.). Частыми ошибками является замена гласных, даже в ударном положении (например: туча-точа, лес-лис и т.п.) (по Р.И.Лалаевой)

Нарушение письма, связанное с недоразвитием фонематического слуха, которое проявляется в заменах звуков (букв), сходных акустически и

артикуляторно. При этом подлежат взаимным заменам звуки, имеющие примерно одинаковую частоту колебаний.

По акустическому сходству смешиваются следующие фонемы:

- парные звонкие и глухие согласные: [б-п],[в-ф],[г-к],[д-т],[з-с],[ж-ш];
- свистящие и шипящие:[с-ш],[з-ж],[с'-щ] ;
- аффрикаты: [ч-щ],[ч-ц],[ч-т'],[ц-т],[ц-с];
- сонорные:[р-л];
- заднеязычные: [г-к-х];
- гласные I и II ряда: [а-я, о-ё, у-ю, ы-и];
- лабиализованные гласные: [о-у, ё-у].

Причем смешиваются между собой и с любым из своих компонентов. Этот вид дисграфии отражается и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме, в следствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (письмо - «писмо», любит - «лубит», лежат - «лижат»). Частыми ошибками на письме являются замены гласных в ударном положении:ю-у(лучи-«лючи»),е-и(лес-«лис»).

Фонематический слух близок по значению фонематическому восприятию. Если *фонематический слух* – это распознавание звуков по их акустическим признакам, то *фонематическое восприятие* – это умственные действия по звуко-слоговому анализу. При нарушении фонематического слуха следует нарушение письменной речи. Ученик пишет слова так же дефектно, как он их слышит, смешивает близко звучащие фонемы так, что слово часто меняет свой смысл. Роль слухового анализа в осуществление письма, являющегося непосредственной функцией височной доли коры головного мозга, огромна и необходима для нормального осуществления сложного психологического строения письма. Очевидно, что нарушение психофизиологического процесса письма будет тем больше, чем большую роль данное частное условие играет для его нормальной работы. А.Р.Лурия, подчёркивает, что высшая форма фонематического слуха проявляется в

способности выделять звуки в слове и устанавливать последовательность звуков, что формируется в процессе обучения.

Недоразвитие дифференцированного слуха и речи ребёнка в последствии вызывает затруднение при обучении письму. При отсутствии умения выделить и достаточно правильно различить нужные звуки ребенок лишается одной из важных предпосылок правильного письма.

Практика показывает, что отставание в фонематическом развитии создает серьезные препятствия для успешного усвоения учеником программного материала по письму. У него оказываются недостаточно сформированными практически обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормой в речевом развитии вырабатываются ещё до 7 лет. Но, однако, порождение предпосылок акустической дисграфии наблюдаются ещё в дошкольном возрасте. Если ребёнок к семилетнему возрасту не различает на слух близкие акустические звуки, то в последствии на письме будут замены букв. Для решения этой важной проблемы необходимо принять соответствующие меры, направленные на профилактику нарушений письменной речи, в частности, акустической дисграфии.

Однако о механизмах акустической дисграфии не существует единого мнения, что обусловлено сложностью процесса фонематического распознавания. Применительно к младшим школьникам правильно будет говорить не о расстройствах письменной речи, как о болезненном состоянии, а трудностях овладения письменной речью. Значительную роль в логопедической системе по преодолению и предупреждению акустической дисграфии мы отводим комплексному изучению причин, вызывающих акустические расстройства на письме. Это изучение причин с различных сторон: медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной. Выявление объективных причин позволяет создать социальную и речевую перспективу каждому ребёнку, помочь в раскрытии его способностей.

Какова причина затруднений в овладении письменной речью при акустической (фонематической) дисграфии? В основе возникновения стойких, часто повторяющихся ошибок лежат серьёзные объективные причины:

социально – экономического характера

- слабая готовность ребёнка к школе;
- нерегулярность школьного обучения;
- недостаточное внимание к развитию ребёнка в семье;
- двуязычие в семье;
- неправильная речь окружающих;
- неблагоприятная семейная обстановка;
- ослабленное соматическое здоровье (длительные заболевания в ранний период развития).

психофизического характера

- нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;
- функциональная асимметрия мозга (переучивание леворукости на праворукость);
- недоразвитие слухового внимания и памяти;
- недоразвитие фонематического восприятия (затруднения в овладении слоговым и звуко-буквенным анализом);
- недоразвитие фонематического слуха (трудности в различении звуков родного языка по акустическим признакам);
- недоразвитие слухового восприятия.

Ни одна из причин не является самой решающей, но каждая причина имеет какое-либо значение в совокупности. Затруднения в учебной деятельности отражаются в изменении характера ребёнка: агрессивность и отказ от выполнения заданий в школе и дома. Эти негативные реакции маскируют у ребёнка чувство собственной неполноценности и тревоги. В школьном возрасте значительно усиливается нагрузка на нервную систему,

что может впоследствии привести к срывам и неврозам; нарушениям в поведении и защитной агрессивности. В совокупности комплексного изучения причин акустических расстройств на письме или их предпосылок у учащихся младших классов общеобразовательной школы и специальных школ, необходимо определить структуру коррекционной работы, сроки коррекционного воздействия и её эффективность.

Причинная обусловленность дисграфии рассматривается с точки зрения сформированности у ребенка тех операций, которые необходимы для овладения грамотой, то есть фонематическим анализом письма.

Основная задача школьного логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность учащихся. Огромную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителей начальных классов. Эффективность профилактики дисграфии напрямую зависит от того, насколько слаженно будут взаимодействовать учитель-логопед и учитель начальных классов, насколько едины будут подходы в их работе.

2.2. Организация и методика исследования письменной и устной речи у младших школьников.

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня сформированности процессов письма и устной речи у младших школьников 2 класса.

Основные задачи эксперимента:

- 1) исследование навыка письма у детей младшего школьного возраста;
- 2) выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования;
- 3) выявление нарушений письма (отсутствие или наличие специфических ошибок, их характер и степень выраженности);
- 4) исследование устной речи.

Обследование проводилось в ноябре 2017 г. на базе средней общеобразовательной школы №80 г.Перми. В диагностике приняли участие 30 обучающихся 2 класса.

В ходе обследования, помимо изучения школьных тетрадей, детям предлагалось выполнить письменные задания в присутствии логопеда, чтобы иметь возможность видеть сам процесс их выполнения и степень имеющихся у ребенка затруднений, колебаний. Этот момент обследования особенно важен, поскольку в большинстве случаев наблюдается резко выраженное различие в качестве выполнения учащимися классных и домашних работ. Последние бывают не только более аккуратными по своему оформлению, но и содержат значительно меньше дисграфических и иных ошибок, что объясняется неограниченностью времени их выполнения и помощью со стороны родителей.

Для диагностики *письменной* речи мы взяли методику Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [27]. Приведенный в схеме для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2 класса массовой школы.

Обследование письменной и устной речи у младших школьников осуществляется в два этапа. *На первом (предварительном) этапе* ставится задача выявления детей, страдающих нарушениями письма. Для этого предлагаются различные виды письменных работ. (см. Приложение 1)

Исследование процесса письма происходит на основе письменных работ детей, в каждом виде которых необходимо определить количество и характер дисграфических ошибок.

На втором этапе нами было проведено обследование *устной* речи младших школьников с нарушениями письма. Задачей этого этапа является дифференциальная диагностика расстройств письма: определение симптоматики, механизмов и вида дисграфии. Для диагностики устной речи мы взяли методику Фотековой Т.А. и Ахутиной Т.В. [51]

Данная методика разработана для диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. Она имеет

тестовый характер и позволяет получить речевой профиль ученика, понять психологические механизмы обнаруженных трудностей.

Авторы предлагают стандартизированный метод обследования речи с балльно-уровневой системой оценки и рекомендуют речевые задания в виде тестов и критерии оценки их выполнения. Статистическая обработка данных позволяет вывести усредненные показатели, характерные для детей с разными нарушениями.

Данная методика, направленная на исследование устной речи, состоит из шести серий:

Первая серия: *исследование сенсомоторного уровня речи.*

Она включает пробы проверки фонематического восприятия, исследование состояния артикуляционной моторики, проверку сформированности звукослоговой структуры слова [см. Приложение 3].

Максимальная оценка за выполнение заданий всей серии – 30 баллов.

Вторая серия: *Исследование навыков языкового анализа.*

Включает пробы на выявление понятий *звук, слог, слово, предложение.*

Максимальный балл за серию -10 баллов.

Третья серия: *исследование грамматического строя речи.*

Она включает в себя пробы на повторение предложений, верификацию предложений, составление предложений из слов в начальной форме, добавление предлогов в предложение, образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах [см. Приложение 3]. Максимальная оценка за выполнение всей серии заданий – 50 баллов.

Четвёртая серия: *исследование словаря и навыков словообразования.*

Включает пробы на знание детенышей животных, образование прилагательных от существительных (относительных, качественных, притяжательных) [см. Приложение 3]. Максимальная оценка – 50 баллов.

Пятая серия: *Исследование понимания лексико-грамматических отношений.*

Она включает в себя пробы на понимание обращенной речи.

Максимальная оценка – 10 баллов.

Шестая серия: *исследование связной речи*.

Рассказ по серии сюжетных картинок и пересказ текста [см. Приложение 3]. Максимальная оценка – 30 баллов.

Критерии оценки:

1 балл — правильная форма;

0,5 балла — самокоррекция;

0,25 балла — коррекция после стимулирующей помощи;

0 баллов — неправильная форма слова или отказ.

Цель методики: определить уровень сформированности речевых умений и навыков у детей младшего школьного возраста.

Отличие от традиционной диагностики:

— результаты выражены в количественной форме,

— балльно-уровневая система оценки.

Достоинства:

— удобна для диагностики;

— удобна для уточнения структуры дефекта и оценки степени выраженности нарушений (через речевой профиль);

— удобна для построения индивидуальной коррекционной работы;

— удобна для комплектования подгрупп для занятий;

— удобна для отслеживания динамики речевого развития.

Методика разработана в двух вариантах: полном и сокращенном (экспресс). Включает: 6 серий проб, каждая проба оценивается отдельно, высчитывается сумма баллов за каждое задание, затем сумма за серию, заключение делается на основе суммарного значения за все обследование.

Максимальное количество баллов – 200. При обработке результатов выводится процент успешности выполнения заданий.

Выделяются 4 уровня успешности выполнения:

4 – 100-80%

3 – 79,9-65%

2 -- 64,9-50%

1—49,9% и ниже.

Чтобы получить индивидуальный речевой профиль следует: количество баллов за серию умножить на 100 и разделить на максимально возможный результат.

1, 3, 4 серия – 50 б.,

2, 5 серия – 10 б.,

6 серия – 30.

Таким образом, данные методики позволяют оценить состояние устной и письменной речи учащихся, что позволит определить как нарушения письма, так и предпосылки их возникновения.

2.2. Анализ полученных результатов

Для выявления нарушений письма и видов дисграфий у учащихся 2 класса была использована методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [27]

На первом этапе для выявления детей, страдающих нарушениями письма, мы исследовали письменные работы учащихся, а именно списывание с печатного текста, диктанты, изложения.

Для определения количества детей, страдающих дисграфией, нам понадобилось проанализировать количество и характер ошибок. Мы отграничили дисграфические ошибки от недисграфических.

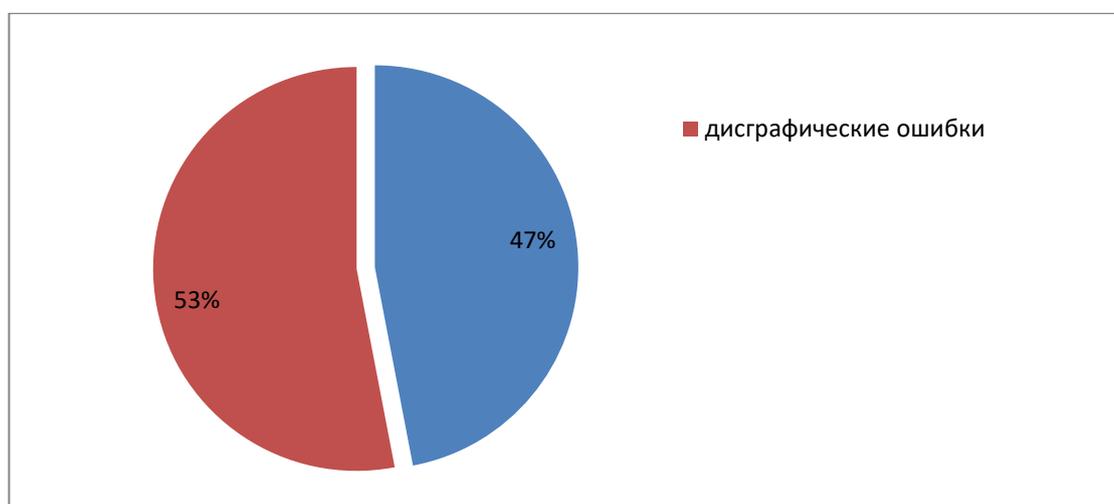
Исследование процесса письма происходило на основе письменных работ детей.

В качестве группировки ошибок мы опирались на конкретный вид дисграфии, которому присущи ошибки данного характера, так как одной из наших задач обследования было определение преобладающего вида дисграфии.

Так, ошибки языкового анализа и синтеза повлекут за собой дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза; ошибки оптического характера – оптическую дисграфию; замены букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки – артикуляторно-акустическую дисграфию; замены букв, обозначающих фонетически близкие звуки – акустическую дисграфию; аграмматизмы – аграмматическую дисграфию.

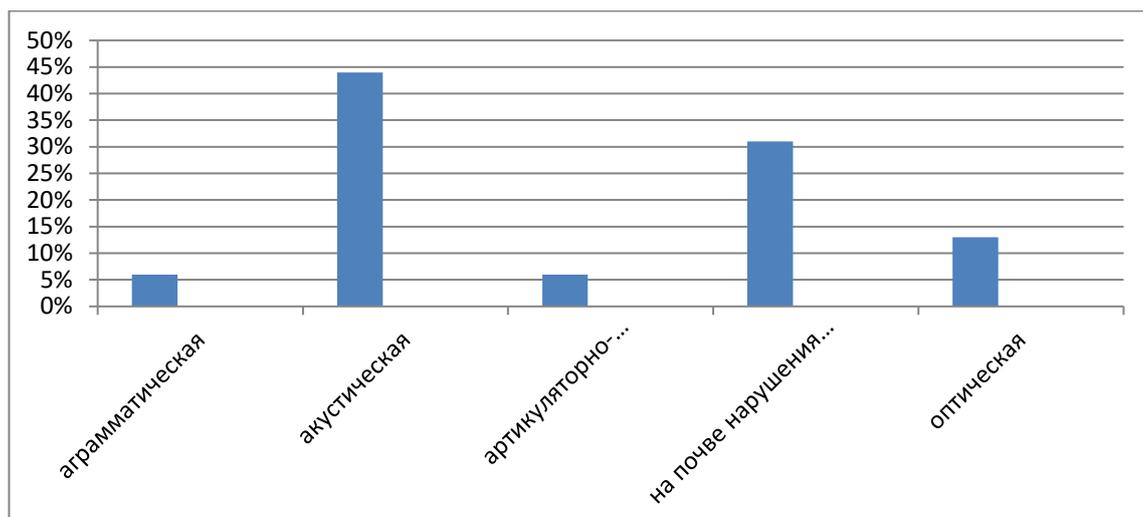
На основе полученных данных выяснилось, что из 30 обследуемых детей 16 имеют дисграфию (53%). (см. Диаграмма 1.)

Диаграмма 1



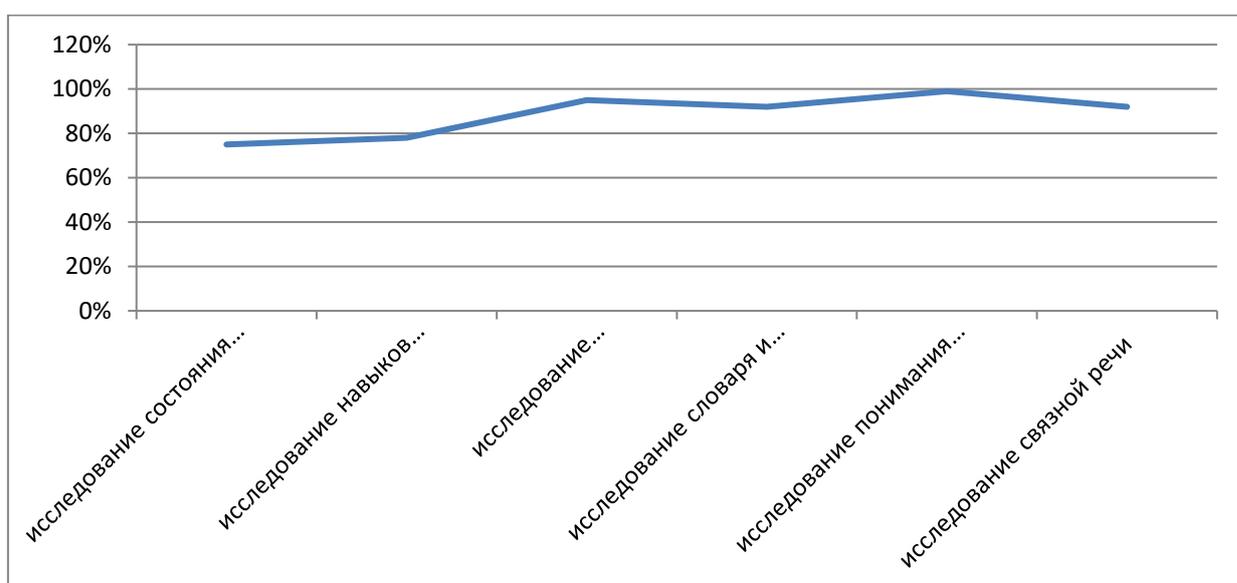
Количество специфических ошибок, допущенных во всех трех видах письменных заданий, было суммировано у каждого ученика. С учетом количества и характера ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, из 16 учащихся у 7 наблюдается акустическая дисграфия, что составляет 44% от общего количества детей, имеющих дисграфию; 5 человек имеют дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза – 31 %; 2 человека – оптическую (13%); 1 – аграмматическую (6%), 1 – артикуляторно-акустическую (6%). (см. Диаграмма 2)

Диаграмма 2



Задача *второго этапа* - определение вида дисграфии у учащихся на основе анализа всей симптоматики и в т.ч. характера дисграфических ошибок.

Анализ симптоматики по направлениям обследования показал, что у данной группы детей преобладает акустическая дисграфия. Данные отображены в таблицах [см. Приложение 3]



Выводы по Главе II.

В результате обследования письменной и устной речи обучающихся, нами было отмечено, что практически у половины класса присутствуют специфические ошибки. С учетом ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, мы выявили, что из 30 детей 16 из них имеют дисграфию (53%). У 7-и из них наблюдается акустическая дисграфия (44%), 5 человек имеют дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза (31%), 2 человека – оптическую (13%), 1 – аграмматическую (6%), 1 - артикуляторно-акустическую (6%).

Самой распространенной формой дисграфии у данной группы детей является акустическая дисграфия. Этот вид дисграфии обусловлен нарушением фонемного образования. Нам показалось интересным, что у большинства детей с предпосылками акустической дисграфии отсутствуют нарушения звукопроизношения и есть эпизодические ошибки фонематического восприятия, но при этом на письме присутствуют ошибки, которые свидетельствуют о наличии акустической дисграфии. Причиной предположительно может являться недостаточная коррекционная работа в дошкольном учреждении, когда при эффективной работе над звукопроизношением, недостаточно внимания уделялось развитию фонематического восприятия. Вследствие этого, у ребенка сформировался правильный артикуляционный уклад, но акустический образ и представления о фонеме оказались недостаточно выработанными.

Таким образом, на основании проведенного обследования у обучающихся 2 класса нами было выявлено, что преобладающим видом дисграфии у детей является акустическая. Это составляет 44% от числа детей, имеющих дисграфию.

ГЛАВА III. Логопедическая тетрадь в коррекционной работе по преодолению акустической дисграфии у младших школьников (2класс)

3.1. Теоретическое обоснование применения логопедической тетради.

Изучение и коррекция специфических нарушений письменной речи (дисграфия и дислексия) у детей младшего школьного возраста в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом в начальных классах общеобразовательных школ увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

В связи с этим требуется внедрение в практику новых, более прогрессивных методов обучения. Эти методы должны быть такими, чтобы у детей возник интерес к изучаемому, а средства подачи знаний, процесс получения и способ их преподавания стояли бы на уровне современной науки. Это значит, что в учебный процесс необходимо привлекать новые средства обучения [52]. Результат образовательного процесса во многом зависит от того, насколько он обеспечен разнообразными средствами обучения. Трудно представить себе современного преподавателя, не использующего в своей практике ничего, кроме учебника. Несомненно, педагог, заинтересованный в успешном усвоении детьми новых знаний, старается максимально использовать разнообразные средства, тем самым делая изучаемый материал более доступным и наглядным. В каждом конкретном случае требуется своя система средств обучения, то есть своя система дидактического обеспечения [34]. Дидактическое обеспечение – это предметная поддержка учебного процесса, которая представляет совокупность ресурсов, среди которых можно выделить следующие: учебники, справочники, сборники заданий, рабочие тетради, демонстрационные и раздаточные пособия, различные наглядные пособия, учебное кино, презентация, компьютерные программы, тесты. В последнее время все более популярными и перспективными средствами обучения являются рабочие тетради. Рабочая тетрадь – это учебное пособие, имеющее

особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе над усвоением материала. Ее использование в учебном процессе способствует:

- качественному усвоению материала,
- приобретению и закреплению практических умений и навыков,
- формированию у детей навыков самостоятельной работы,
- развитию мышления, активизации познавательной деятельности [46].

Можно выделить следующие дидактические возможности рабочих тетрадей:

- оперативное предъявление детям заданий для выполнения упражнений,
- рекомендации и указания для выполнения заданий,
- индивидуализация учебного процесса.

Упражнения в рабочей тетради должны быть специально подобраны, чтобы обеспечить активную и продуктивную работу обучающегося как в школе, так и дома. Система задач представляет собой совокупность заданий, охватывающую основное содержание работы, отвечает программным и общепедагогическим требованиям. При этом решающее значение имеет этапность заданий, построенная с учетом того, что каждое новое упражнение включает выработку нового навыка или закрепление понятий, правил. Такая система заданий позволит наиболее быстро выработать у детей требуемые навыки [35].

Таким образом, рабочая тетрадь – это дидактический комплекс, предназначенный для самостоятельной работы детей в классе и дома непосредственно на ее страницах. Рабочая тетрадь способствует дифференциации и индивидуализации процесса обучения. Использование рабочих тетрадей при обучении является одним из современных способов ведения учебного процесса. Оно позволяет проводить проверку усвоения материала, контроль мыслительной деятельности и проверку полученных

знаний. Современное коррекционное образование, как и общее, должно быть не только эффективным, но и комфортным.

Логопедическая тетрадь, в отличие от классической предметной, не относится непосредственно к определенному учебнику. Она является дополнительным практическим пособием. Использование практического печатного средства совместно с другими инструментами коррекционного обучения позволяет оптимизировать учебный процесс и ускорить получение результата. Рабочая логопедическая тетрадь служит своеобразным тренажером для ребенка с нарушением речи. Она обеспечивает постоянство практики, что повышает эффективность коррекционного обучения в целом. Рабочие тетради по логопедии преследуют две основные цели: оптимизацию процесса выполнения заданий (учитывается количество задач и минимальное время, которое требуется для их решения) и тематическое оценивание. В отношении логопедии на первое место выходит эффективный результат. Выполненные задания имеют важное диагностическое значение. Они указывают на коррекционную динамику, оцениваются преимущественно не в числовом эквиваленте [43].

Основная задача логопеда в школе состоит в том, чтобы своевременно выявить и предупредить нарушения письма и чтения, а при невозможности пропедевтической работы своевременно устранить специфические ошибки с целью недопущения их перехода на дальнейшее обучение.

Анализируя работы детей с акустической дисграфией, можно сделать вывод о том, что у детей данной группы встречаются следующие замены или смешения букв на письме:

- звонкие - глухие согласные (Б - П, В - Ф, Г - К, Д - Т, З - С, Ж - Ш);
- лабиализованные гласные (О - У, Ё - Ю);
- соноры (Л, М, Н, Р, Й);
- свистящие и шипящие (С - Ш, З - Ж, СЬ - Щ);

— аффрикаты, которые в свою очередь смешиваются между собой и составляющими их компонентами (Ч - Щ, Ч - Ц, Ч - Ть, Ц - Т, С - Ц, Ч - Ш, Ц - ТС).

Основными задачами коррекционного обучения детей с акустической формой дисграфии являются следующие:

- 1) Развитие фонематического восприятия.
- 2) Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.
- 3) Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие.
- 4) Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
- 5) Определение положения звука по отношению к другим.

Планируемый результат:

- узнавать и различать гласные и согласные звуки;
- обозначать гласные; твердые, мягкие, глухие и звонкие согласные на письме;
- использовать гласные буквы И, Я, Ё, Ю, Е или Ъ для обозначения мягкости согласных на письме;
- различать на слух и в произношении смешиваемые звуки;
- производить фонетический разбор слова; производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- записывать слова с гласными буквами И, Я, Ё, Ю, Е, а также буквами Ъ и Ь;
- подбирать слова на заданный звук;
- сравнивать слова со сходными звуками;
- строить звуковые схемы слогов и слов;
- составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;
- восстанавливать предложения и текст с заданными звуками;

— самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты, изложения и сочинения с использованием оппозиционных звуков.

Предлагаемая последовательность ознакомления со звуками и буквами отличается от традиционной школьной программы и опирается на порядок появления и формирования звуков в онтогенезе: сначала изучаются и дифференцируются гласные звуки, затем согласные (сначала свистящие, а затем - шипящие, аффрикаты и соноры).

Работу над мягкими и твердыми согласными связывают с дифференциацией гласных А - Я, О - Ё, У - Ю, Э - Е. Работу по дифференциации звонких и глухих согласных целесообразно начинать со звуков, при произнесении которых легко ощущается работа голосовых связок. Строить ее нужно в следующей последовательности: З - С, Ж - Ш, В - Ф, Б-П, Д-Т, Г-К.

В процессе работы дети овладевают анализом все более и более сложных слов. Они учатся вслушиваться в звуки речи, сравнивать слова по звуковым моделям, находить в них сходство и различие.

Форма занятий может быть фронтальной и подгрупповой, но также не исключена возможность частичного или полного использования предлагаемого материала на индивидуальных занятиях по устранению акустической дисграфии.

В каждое занятие включены задания по развитию высших психических функций (внимания, памяти, мышления).

Выполнение детьми заданий в рабочих тетрадях создает условия для решения следующих специальных задач.

- 1) Обогащение зрительных представлений.
- 2) Развитие зрительно-двигательной координации.
- 3) Стимуляция познавательной активности.
- 4) Включение мыслительных операций.
- 5) Развитие неречевых процессов.

Коррекционно-логопедическая работа традиционно проводится в три этапа.

- I. Подготовительный.
- II. Основной.
- III. Заключительный.

Основные задачи и направления работы подготовительного этапа.

- Развитие слухового и зрительного внимания.
- Развитие слуховых дифференцировок.
- Развитие фонематического восприятия.
- Уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане.
- В случае необходимости проводится коррекция звукопроизношения.

Основные задачи и направления работы основного этапа.

- Развитие слухового и зрительного внимания.
- Развитие фонематического анализа и синтеза.
- Развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

Основные задачи и направления работы заключительного этапа.

- Закрепление полученных знаний.
- Перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности.

3.2. Проект логопедической тетради по преодолению акустической дисграфии у младших школьников (2класс)

Коррекционная работа при акустической дисграфии включает в себя следующие этапы:

- узнавание неречевых звуков;
- различение одинаковых слов, фраз, звуков по высоте и силе голоса;
- различение слов, близких по звуковому сходству;

- дифференциация слогов;
- дифференциация фонем;
- развитие навыков элементарного звукобуквенного анализа и синтеза слов.

Навыки звукового анализа даются в детском саду, но есть дети, которые не получили таких знаний. С ними работа начинается со знакомства со звуком и буквой, с остальными школьниками продолжается углубленный анализ более сложных слов.

С первых занятий внимание детей привлекается к работе артикуляционного аппарата, отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, даются упражнения по узнаванию гласных в ряду других гласных, в ряду слогов и слов. Далее дети упражняются в определении гласного в середине слова (например, выделить звук [ы] в словах дым, нёс, был, сыр, соль, мел, мыть, бык, пыль). Важным моментом является вычленение гласного звука на слух в любой позиции.

Дальнейшая работа над звуковым анализом слов проводится с согласными звуками:

- узнавание согласного звука в начале слова;
- в конце слова;
- в середине слова (эти задания вызывают наибольшие затруднения у учащихся)

Дети дописывают недостающую букву; диктуют слова без последнего согласного (логопед легким стуком карандаша обозначает отсутствующий звук), образуют новые слова, заменяя первый (или второй) согласный каким-либо другим согласным (кот вот; шары, дары, пары), из первых звуков названий картинок составляют слова.

Работая над воспитанием звукового анализа слов, логопед ставит сложные задачи, а именно:

- сравнить сходство звуков по артикуляции,

- разграничить акустическое смешение парных звонких и глухих согласных,
- дать понятие мягкого и твердого согласного,
- выработать фонематическое представление о гласных и согласных звуках,
- научить выделять гласный и согласный звук в любой позиции.

Эти задачи решаются посредством применения различных упражнений, игр, заданий, повторений, проведения устных и письменных диктантов, придумывания предложений с заданным словом, подбором слов с нужным звуком, дописыванием недостающих букв, рассматриванием слога и слова, как составляющих звуковых единиц.

Различение согласных по твердости – мягкости требует особенного внимания, так как при всей важности этого различия оно не нашло прямого отражения в буквенном составе русского алфавита. Твердые и мягкие согласные попарно имеют одну общую букву. Твердость или мягкость согласного выражается не в букве согласного, но в букве следующего гласного и в наличии или отсутствии мягкого знака. Поэтому различая на слух твердые и мягкие согласные звуки, на письме нужно научить детей различать гласные буквы а-я, о-е, э-е, у-ю, ы-и. Логопед подбирает различные упражнения.

Взяв за основу логопедические тетради Е.В.Мазановой и И.Ю.Оглоблиной, мы разработали проект логопедической тетради по коррекции акустической дисграфии у младших школьников.

В данном пособии представлен практический материал для проведения коррекционных занятий с обучающимися младших классов общеобразовательной школы, направленных на преодоление специфических трудностей в овладении письменной речью.

Задания и упражнения направлены на совершенствование фонематического слуха, развитие анализа и синтеза слов, на формировании умения ставить ударение в словах, на обогащение словарного запаса ребёнка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников является актуальной в наше время, потому что количество детей с речевыми нарушениями неуклонно растет. Многие отечественные ученые Лалаева Р.И., Фотекова Т.А., Садовникова И.Н., Корнев А.Н., Парамонова Л. Г., Мазанова Е.В. и др., изучая дисграфию, определяют ее как частичное специфическое нарушение процесса письма[18,19,35,41,47].

Нарушения письма (дисграфия) у детей изучаются давно, но и в настоящее время это одна из самых актуальных проблем логопедии, ведь нарушения письма являются одной из самой распространенной формой речевой патологии у младших школьников. Нарушения письма оказывает влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей так и в формировании ряда функций неречевого характера (процесса латерализации, пространственных и временных ориентировок, двигательных функций руки, слухо-моторной координации). Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфии от ошибок письма иного характера чрезвычайно важно для построения логопедической работы с детьми.

Основная задача школьного логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность учащихся. Огромную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителя класса.

Необходимо заметить, что дисграфия, по мнению многих авторов, обусловлена условиями жизни и обучения ребенка. Поэтому возникновение в последние годы тенденцию к увеличению расстройств письменной речи у детей, можно остановить с помощью применения педагогических методов. Педагогика, логопедия, медицина должны в совокупности обеспечить необходимую коррекционную базу для

профилактики и исправления речевых ошибок на письме у младших школьников общеобразовательных школ.

На основании полученных данных нами сделаны следующие выводы:

1. Понимание механизмов дисграфии и ее эффективная коррекция требуют психолого-педагогического изучения специфических ошибок письма, особенностей устной речи, а также нейропсихологического анализа других психических функций школьников.

2. Младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи представляют собой неоднородную группу.

3. Комплексный (психолого-педагогический и нейропсихологический) подход к анализу дисграфии у детей позволяет обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи .

Работа учителя - логопеда должна строиться с учётом всех основных принципов: патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного нарушения), принципу учёта "зоны ближайшего развития" (по Л.С. Выготскому), принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы, принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции, принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушения речевой деятельности, принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушений и письма, принцип комплексности, принцип системности, принцип деятельностного подхода, принцип поэтапного формирования психических функций, онтогенетический принцип.

Работа учителя-логопеда строится в зависимости от вида дисграфии. Наиболее часто встречается *акустическая* дисграфия. Для преодоления этого вида дисграфии существует единственно надежный путь - воспитание четкой слуховой дифференциации не различаемых на слух звуков. Пока это не достигнуто, ребенок будет продолжать писать наугад. Поэтому необходимо

любыми способами довести до его сознания разницу в звучании звуков путем возможно более яркого ее подчеркивания.

В написании работы, перед нами стояла определенная цель: изучение особенностей нарушений письма у детей младшего школьного возраста, а также разработка проекта логопедической тетради по преодолению акустической дисграфии. Поэтому в нашей исследовательской работе освещаются как теоретические аспекты изучения проблемы речевого развития, также и логопедической работы детей младшего школьного возраста с дисграфией. Здесь были проанализированы работы: Лалаевой Р.И., Токаревой О.О., Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В., Грибовой О.Е., Парамоновой Л.Г., Мазановой Е.В. и др. [2,11,19, 31,35,44,47]

На развитие дисграфии, как нарушения письменной речи, влияют такие факторы, как: большая распространенность среди учащихся первых классов нарушений овладения письмом; отсутствие своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма. А также многообразием причин возникновения и сложностью механизмов дисграфии, привлекающие к ней внимание специалистов из разных областей науки (логопедов, психологов, нейропсихологов).

В рамках работы, нами был разработан проект логопедической тетради по преодолению акустической дисграфии у младших школьников. Для определения эффективности коррекционной работы по исправлению дисграфии у младших школьников был проведен констатирующий эксперимент.

В настоящее время коррекционное образование должно быть эффективным и комфортным. Для более успешного процесса обучения, повышения результативности разработаны специальные средства. Одним из которых представляются рабочие тетради, благодаря которым, более успешно достигаются поставленные цели как на занятиях с логопедом, так и дома совместно с родителями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Азова, О.И.* Диагностика письменной речи у младших школьников / О.И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. *Аманатова, М. М.* Справочник школьного логопеда. – Ростов-н/Д: Феникс, 2009. – 318 с.
3. *Ануфриев, А.Ф.* Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 2007. - 229 с.
4. *Аристова, Т.А.* Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методич. пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2014. – 208 с.
5. *Ахутина, Т.В.* Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М. Г. Храковской. - СПб.: «Акционер и К», 2014. – 246 с.
6. *Ахутина, Т.В.* Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова.- М., 2008. - 128 с.
7. *Ахутина, Т.В.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - СПб.: Питер, 2012. – 320 с.
8. *Бадалян, Л.О.* Невропатология. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368с.
9. *Баранок, О.А.* Коррекционные упражнения для младших школьников с дисграфией// Логопед. – 2009.- №8. – с. 108-116.
10. *Брагинский, В.А.* Почему не каждому даётся грамота? // Начальная школа. – 2015. – № 4. – С. 20 – 22.
11. *Волоскова, Н.Н.* Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. - М.: МПГУ, 2008. - 146 с.
12. *Выготский, Л.С.* Предыстория письменной речи. Антология гуманной педагогики.// Л.С.Выготский.- М.: Изд-во Шалвы Амонашвили,2007.-222с.
13. *Гвоздев, А.Н.* Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.,2007. – 472 с

14. *Глозман, Ж.М.* Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам [Электронный ресурс] / Глозман Ж.М. -Саратов: Вузовское образование, 2013. — 288 с. — (ЭБС «IPRbooks»). -48 Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11251>.
15. *Гончарова, В.А.* Особенности нарушений письменной речи у младших школьников // Логопедия. – 2015. - № 3(9). – С. 80-83.
16. *Грибова, О.Е.* Технология организации логопедического обследования: Методич. пособие. 3-е изд. – М.: АИРИС ПРЕСС, 2008. – 91 с.
17. *Елецкая, О.В.* Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.
18. *Ефименкова, Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Книга для логопедов. – М.: Просвещение, 2010. – 336 с.
19. *Ефименкова, Л.Н.* Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова // Логопедия сегодня. – 2013. - №4. – С. 83-86.
20. *Иншакова, О.Б.* Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. – СПб.: Образование, 2007. – 319 с.
21. *Иншакова, О.Б.* Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: Пособие для логопеда. – М.: Владос, 2007. – 112 с.
22. *Каморина, Е. А.* Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству // Логопед. – 2014. - № 2. – С. 88 – 95.
23. *Киселёва, Н.Ю.* Формирование операций контроля при коррекции дисграфии // Логопед. – 2008. - № 7. – с. 94 – 105.
24. *Клейменова, О.А.* Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников // Логопед. – 2014. -№5. – С. 88- 101.
25. *Корнев, А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: ИД «МиМ», 2007. – 286 с.

26. *Корнев, А.Н.* Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб.: Гиппократ, 2008. – 224 с.
27. *Лалаева, Р.И.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2011. – 224 с.
28. *Лалаева, Р.И.* Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2008. – 224 с.
29. *Лалаева, Р.И.* Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 304 с.
30. *Леонова, С. В.* Психолого-педагогическая коррекция речи у дошкольников [Текст]/С. В. Леонова; М.: ВЛАДОС, 2007. - 128 с.
31. *Леонтьев, А.А.* Некоторые вопросы лингвистической теории письма // Вопросы общего языкознания/ Отв.ред. В.М. Жирмунский.- М.: Наука, 2007.-С.70-79.
32. *Логинова, Е.А.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.А. Логинова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 208 с.
33. *Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.заведений / под ред. Л.С. Волковой.* – М.: ВЛАДОС, 2008. - 703 с.
34. *Логопедия: Методическое наследие.* – Кн. IV: Нарушения письменной речи. Дислексия, дисграфия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 303 с.
35. *Лурия, А.Р.* Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. - М.: Академия, 2008. – 340 с.
36. *Мазанова, Е.В.* Коррекция акустической дисграфии. - М.: Издательство ГНОМ, 2013

37. *Меттус, Е.В.* Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс). Книга для логопедов и психологов. – СПб.: КАРО, 2008. – 112 с.
38. *Мисаренко, Г.Т.* Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков // Логопед. – 2014. - № 2. – С. 98-104.
39. *Оглоблина, И.Ю.* Игровые задания и упражнения в предупреждении нарушений письменной речи младших школьников // Логопед. – 2015. - № 5. – С. 116 – 122.
40. *Парамонова, Л.Г.* Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-пресс, 2006. – 128 с.
41. *Парамонова, Л.Г.* Предупреждение и устранение дисграфии у детей. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 140 с.
42. *Поваляева, М.А.* Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 158 с.
43. *Понятийно-терминологический словарь логопеда /* Под редакцией В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОКС, 2007. – 400 с.
44. *Пятница, Т.В.* Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 173 с.
45. *Садовникова, И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 2007
46. *Садовникова, И.Н.* Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2007. — 400 с: ил.
47. *Садовникова, И.Н.* Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Электронный ресурс] / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 280 с. – (Университетская библиотека онлайн). - Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=210584&sr=1
48. *Селиверстов, В.И.* Понятийно-терминологический словарь логопеда [Электронный ресурс] / В.И. Селиверстов. – М.: Владос, 2015. –

- 288 с. - (Университетская библиотека онлайн). - Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=429766&sr=1.
49. *Спирова, Л. Ф.* Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / ЛФ. Спирова, А.В. Ястребова // Дефектология. – 2008. - № 5. – С. 34-37.
50. *Спирова, Л.Ф.* Коррекция нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. – 2007. - №2. – С. 19-23.
51. *Фотекова, Т.А.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. /Т.А.Фотекова, Т.В.Ахутина.- М.:Айрис-Пресс, 2007.- 176с.
52. *Щукин, А.В.* Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб, 2008 – 20 с.
53. *Щукин, А.В.* Особенности интеллекта у младших школьников с дисграфией. – [Электронный ресурс] / А.В. Щукин, О.В. Елецкая // Современные научные исследования и инновации. - 2012. – №2. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/02/7130>.
54. *Хватцев, М.Е.* Логопедия. Книга 2 [Электронный ресурс] / Хватцев М.Е. — М.: Владос, 2009.— 293 с.— (ЭБС «IPRbooks»). – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/18489>
55. *Яворская, О.Н.* Игры, задания, конспекты занятий по развитию письменной речи у школьников 7-10 лет. – СПб: КАРО, 2007. – 112 с.
56. *Яковлева, Н.Н.* Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н.Н. Яковлева. - СПб.: КАРО, 2011. - 160 с. - (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19456>.
57. *Ястребова, А.В.* Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.:Когито-Центр 2008– 138 с.
58. *Ястребова, А.В.,* Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд.2-е. - М.: АРКТИ, 2007. - 131 с

59. *Яструбинская, Е.А.* Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // *Логопедия.* – 2014. - №2(4). – С. 60-70.