

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра дошкольной педагогики и психологии

### Выпускная квалификационная работа

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Работу выполнила:  
студентка 543 группы  
направления подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование,  
профиль «Дошкольное образование»  
Кожина Кристина Васильевна

\_\_\_\_\_  
(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»  
зав. кафедрой О.Н. Тверской

\_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 г.

Руководитель:  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
дошкольной педагогики и психологии  
Тверская Ольга Николаевна

\_\_\_\_\_  
(подпись)

ПЕРМЬ

2017

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты изучения дидактической игры как средства коррекции нарушений письменной речи младших школьников.....	6
1. Понятие письменной речи.....	6
2. Классификация нарушений письма у младших школьников.....	12
3. Особенности письменной речи младших школьников.....	24
4. Применение дидактической игры в коррекционной работе при нарушениях письменной речи у детей младших классов .....	28
Вывод по Главе I.....	34
Глава Глава II. Опытнo-экспериментальное исследование нарушений письма у младших школьников.....	35
1. Цель, задачи и методика констатирующего эксперимента.....	35
2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	37
Вывод по главе Главе II.....	39
Глава III. Коррекция письма у младших школьников при помощи дидактической игры.....	40
1. Теоретическое обоснование необходимости коррекционной работы с детьми .....	40
2. Дидактическая игра как средство коррекции дисграфии.....	44
3. Контрольный эксперимент.....	53
Вывод по Главе III.....	55
Заключение.....	56
Библиографический список.....	58
Приложение.....	.....

## Введение

Проблеме нарушений письменной речи у детей посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее изучения не снижается. Интерес ученых обусловлен многими факторами и в частности такими, как:

- большая распространенность среди обучающихся первых классов трудностей в овладении навыком письма и дальнейшее их перерастание в стойкие дисграфии;
- необходимость организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма;
- многообразие причин возникновения и сложность механизмов нарушений письма и чтения, привлекающие к ней внимание специалистов из разных областей науки (логопедов, психологов, нейропсихологов, клиницистов).

Логопедические методики профилактики, диагностики и коррекции нарушений у детей навыка письма и письменной речи остаются почти неизменными на протяжении уже многих десятилетий. Традиционный педагогический подход предполагает связь нарушений письменной речи либо с неполноценным лингвистическим развитием детей, либо с оптико-пространственными нарушениями. Между тем, практика работы логопедов с современным поколением младших школьников, страдающих дисграфией и дислексией, свидетельствует о необходимости внесения существенных изменений в организацию и содержание логопедической работы.

По мнению многих исследователей, нарушения письма и основываются на совокупности дисфункций: дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических процессов и их произвольности, мелкой моторики рук, телесной схемы, чувства ритма.

Нередко встречаются дизонтогенетические формы дислексии и дисграфии, при которых наблюдается запаздывание созревания функциональных систем, участвующих в овладении навыком чтения и письма.

По мнению Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой дисграфия является следствием нарушения устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматического строя [30, 44, 50].

О.А. Токарева, Н.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева отмечают у школьников со специфическими нарушениями письма помимо речевых дефектов, наличие оптических и оптико-пространственных трудностей. Некоторые авторы описывают также нарушения моторики, слухо-моторных и оптико-моторных координаций у школьников с дисграфией [25, 41, 47].

Одной из основных задач педагогической работы с детьми, испытывающими трудности в обучении грамоте или имеющими предрасположенность к нарушениям письма и чтения, является формирование у них психологической готовности, полноценного психологического базиса письменной речи, достаточного уровня общего развития и умственных способностей.

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и, в частности, учителя-логопеда, педагога-психолога. Деятельность учителя-логопеда и педагога-психолога имеет много общего и направлена на решение образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

**Объект** – процесс формирования письма у младших школьников.

**Предмет** исследования: состояние письма у младших школьников.

**Цель** исследования: изучить особенности дидактической игры как средства коррекции нарушений письменной речи младших школьников.

**Гипотеза** исследования: предполагается, что специально-разработанная дидактическая игра позволит улучшить письменную речь младших школьников.

Для реализации цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть понятие письменной речи.
2. Изучить особенности письменной речи младших школьников.
3. Рассмотреть дидактическую игру как средство коррекционной работы при нарушении письменной речи у младших школьников.
4. Провести опытно-экспериментальное исследование нарушений письменной речи младших школьников.

**Теоретико-методологической основой** исследования послужили работы Р.Е.Левиной, Р.И.Лалаевой, А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой, А.В.Ястребовой, Т.Б.Филичевой, М.Е.Хватцева, Г.В.Чиркиной, и других.

В работе исследуются следующие **методы исследования**:

- теоретические: анализ и обобщение психолингвистической, психолого-педагогической и дефектологической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: биографический (анализ анамнестических данных, изучение психолого-педагогической документации); анализ полученных результатов (наглядных, словесных, практических);
- количественная и качественная обработка полученных данных экспериментального исследования.

Цель и задачи исследования определили структуру работы, которая состоит из введения, трех глав и заключения.

Список литературы состоит из 50 источников.

## **Глава 1. Теоретические аспекты изучения дидактической игры как средства коррекции нарушений письменной речи младших школьников**

### **1.1. Понятие письменной речи**

Понятие письменная речь делится на чтение и письмо. Чтение и письмо тесно связаны друг с другом, как в своем развитии, так и в постоянном употреблении: в процессе письма пишущий прочитывает написанное им и тем самым контролирует свое письмо; читающий читает ранее написанное им или другим лицом.

Н.И. Жинкин в своих трудах писал, что речь – это канал развития интеллекта. Чем раньше будет усвоен язык, тем проще будет усваивать знания [6]

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных элементов входят чтение и письмо. И.Н. Садовникова в своей книге пишет «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков» [40].

А.Р. Лурия определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи [40].

Русское письмо относится к алфавитным системам письма. Алфавит ознаменовал переход к символам высших порядков и определил прогресс в развитии абстрактного мышления, позволив сделать речь и мышление объектами познания.

Р.М. Грановская отмечает, что письменность может позволить выйти за ограниченные пространственные и временные рамки речевой коммуникации, а также сохранить воздействие речи и в отсутствие одного из партнеров. Так возникает историческое измерение общественного самосознания [15].

И устная, и письменная речь представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь развивается только путем целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы

закладываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Сохранение в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга. Как отмечает А.Р.Лурия, «удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы»[ 32].

В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речи двигательного и слухового анализаторов, то письменная речь « является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием». Таким образом, Б.Г.Ананьев приходит к выводу, что письменная речь является зрительной формой существования речи. В ней моделируется, обозначается определёнными графическими знаками звуковая структура слов устной речи [1].

В осуществлении процесса письма обязательно задействованы высшие психические функции: произвольное внимание, логическая память, смысловое восприятие, отвлеченное мышление и т. д.

Упрощенная психолого-лингвистическая модель процесса порождения письменной речи может представляться следующим образом:

-МОТИВ

-программирование (общее содержание, последовательность, формулировка первой мысли)

-оформление мысли в предложение, семантический этап переходит в языковой

-анализ предложения на слова (выделение границ слов)

-звуковой анализ структуры слов

-соотнесение выделенных фонем с графемами

-воспроизведение графем с помощью движений руки, как описывается в работе А.Н. Корнева [22].

К процессу письма имеет отношение весь мозг, все корковые отделы. Наибольшее участие принимают следующие участки коры головного мозга:

-лобная доля (левое полушарие) отвечает за организацию произвольных движений, за двигательную организацию речи (центр Брока), за планирование и регуляцию деятельности.

-Височная доля: слуховой, гностический центр речи (центр Вернике). Височная доля играет важную роль в организации механизмов памяти.

-Затылочная доля отвечает за восприятие и переработку зрительной информации, за организацию сложных процессов зрительного восприятия

-Теменная доля отвечает за восприятие и анализ чувственных раздражителей, за пространственную ориентацию (кожно-мышечно-кинестетическое чувство)

-В нижней теменной извилине расположен центр праксиса, т. е усвоенных в процессе целенаправленных упражнений и автоматизированных движений (механический элемент письма).

Все мозговые зоны функционируют по принципу динамической локализации. Это обуславливает возможность компенсации нарушенной деятельности какого-либо из звеньев данной системы, обеспечивая письмо, как отмечает в своей работе Р.Е.Левина [30].

Письменная речь усваивается сознательно в процессе обучения. Для возможности обучения обязательно созревание мозговых структур, имеющих отношение к письму, чтению, подготовленность психологических процессов, участвующих в письменной речи.

Обучение письму и чтению проводится одновременно. Выделяют 4 основных этапа в процессе овладения письмом:

-Ориентировочный (дошкольный возраст). На этом этапе ребенок приучается обращаться с бумагой, карандашом, ручкой. У него развиваются движения руки, зрительный анализатор. Ребенок начинает осознавать письмо, как средство общения.

-Аналитический (добукварный и букварный периоды школьного обучения), который делится на 2 подэтапа: элементарный (развитие моторики при написании элементов букв и их соединений) и буквенный (укрепляется связь звука с буквой)

-Аналитико-синтетический (послебукварный период). Осуществляется переход к соединению букв в слоги, слова.

-Синтетический (средняя школа). Письмо автоматизируется, техника отступает на второй план, основной акцент - на изложение мысли в письме. Письмо становится полноценным средством общения, отмечает в своих работах А.Р. Лурия [32].

М.М. Безруких [5] говорит о том, что письмо — одно из наиболее комплексных умений, которые формируются в процессе обучения. Важнейшим элементом обучения письму является формирование графического навыка письма, параллельно с которым идет формирование орфографических навыков.

Графический навык — это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графический навык позволяет писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Неправильно сформированный графический навык создает комплекс трудностей письма:

небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но порой невозможна.

Письмо имеет сложнейшую психофизиологическую структуру и включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений (способность дифференцировать звуки, звуко-буквенный анализ и т. п.).

На начальном этапе обучения письму дети должны усвоить понятие о буквах — графических знаках (печатных, письменных, заглавных и строчных), научиться правильно, четко и достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильную позу, правильные движения руки, правильную траекторию движений и т. п. Одновременно необходимо правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать и соотносить их с буквами, т. к. параллельно с графическим идет формирование орфографического навыка. К сожалению, пока ни психология, ни физиология, ни педагогика не располагают данными о том, какое из звеньев этой сложной структуры имеет решающее значение при обучении, но, тем не менее, ясно, что “выпадение” любого из звеньев затрудняет формирование навыка. Чисто “техническое” выполнение самого процесса письма осложняется тем, что у детей 6—7-летнего возраста слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено отвердение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция движений, а также низка выносливость к статическим нагрузкам (непременной составляющей письма). Кроме того, у многих детей не сформированы механизмы пространственного восприятия и зрительной памяти, зрительно-моторной координации и звуко-буквенного анализа, что создает дополнительные трудности.

Письмо — один из самых сложных видов человеческой деятельности и научиться писать совсем не так просто, как кажется.

Письмо начинается с замысла. Нужно мысленно создать план письменного высказывания, определить общую последовательность мыслей и постоянно удерживать ее. Каждое предложение, которое необходимо записать, надо разделить на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова. Чтобы правильно написать слово, необходимо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. На начальных этапах овладения письмом важно проговорить каждое слово. Проговаривание (громкое, шепотное или внутреннее) помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

## **1.2. Классификация нарушений письма у младших школьников**

С каждым годом в начальных классах увеличивается количество учащихся с нарушениями письма.

Впервые нарушение письма как самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 году.

В конце 19 в. в начале 20 в. Существовали две противоположные точки зрения на нарушения чтения и письма. Одни авторы (Ф. Бахман, Г. Вольф, Б. Энглер) рассматривали эти нарушения как один из компонентов умственной отсталости. Другие (В. Морган, Д. Гиншельвуд) подчеркивали, что патология чтения и письма представляет собой изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью. Также существовала теория, объясняющие дефекты письма неполноценностью зрительного восприятия. Сторонники этого подхода (Ф. Варбург, и П. Раншбург) обозначили данный дефект термином «врожденная словесная слепота». В результате длительных исследований эти ученые пришли к выводу, что в основе патологии чтения и письма лежит ограниченное поле зрительного восприятия.

Затем в начале 20 в. была создана первая попытка объяснить дефекты письменной речи нарушениями и других анализаторов. В соответствии с этим Монахов К.Н. в 1914 году дал первую классификацию дисграфии и дислексии, назвав формы: оптическую, акустическую, моторную, идеомоторную.

Однако уже в то время появились исследователи, которые возражали против такого толкования дисграфии, например, английский ученый С. Ортон. Он указывал, что при неспособности к письму трудности наблюдаются иногда только в отношении отдельных букв, но главной помехой приобретения навыков правильного письма он считал невозможность комбинировать буквы в известной последовательности, составлять из букв слова. С. Ортон отмечал, что дисграфии и дислексии чаще всего встречаются у детей с моторными

недостатками, у левшей, у тех, у которых поздно осуществляется выделение ведущей руки, а также у детей с нарушениями слуха и зрения.

Л.Г. Неволina [35] дает следующее определение: «Дисграфия - частичное расстройство процесса письма, проявляющееся в специфических и стойких ошибках, обусловленное несформированностью или нарушением психологических функций, обеспечивающих процесс письма».

Дисграфия у детей - это, в большинстве случаев, частичное нарушение формирования и полноценного использования письма (т. е. затруднение в овладении письмом). У взрослых - расстройство навыка письма.

Принято выделять аграфию - полную неспособность овладения письмом или его полную утрату и дисграфию, при которой письмо хотя и нарушено, однако как средство общения (хоть и в искаженном виде) оно функционирует.

Степень выраженности дисграфии может быть различной (один вид ошибок или многообразие ошибок).

Дисграфия - большей частью врожденное расстройство, процесс письма изначально формируется искаженно. В случае приобретенной дисграфии, письмо было сформировано, а затем навык пострадал или исчез, что подробно описывается в опытах О.А. Токаревой [47].

В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы:

- биологические причины. Недоразвитие или поражение головного мозга в разные периоды развития ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный), патологии беременности, травматизация плода, асфиксии, менингоэнцефалиты, тяжелые соматические заболевания и инфекции, истощающие нервную систему ребенка. В результате страдают отделы головного мозга, обеспечивающие психологические функции, участвующие в процессе письма. При наличии органического повреждения головного мозга, дисграфии в большинстве случаев предшествует дизартрия, алалия, афазия или она возникает на фоне ДЦП, ЗПР, умственной отсталости, задержки психомоторного развития.

- социально-психологические причины. К таким причинам относятся недостаточность речевых контактов, педагогическая запущенность, синдром госпитализма и т.д. Это отражено в работе С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской [33]

А.Н. Корнев [22] выделяет социальные и средовые факторы дисграфии:

- завышенный уровень требований к ребенку в отношении грамотности
- возраст начала обучения грамоте (индивидуально)
- методы и темпы обучения (в идеале, должны быть индивидуальными для каждого ребенка).

Состояние психологической дезадаптации обычно возникает при сочетании этиологических факторов с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями.

В этиологии расстройств письменной речи выделяют три группы явлений:

- конституциональные предпосылки (наследственная предрасположенность)
- энцефалопатические расстройства, обусловленные вредностями пренатального, натального, постнатального периодов развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур, "поздние" вредности в большей степени затрагивают кору головного мозга, на что указывает И.И. Панченко [36].

Кроме повреждения мозговых тканей и последующего выпадения функций, в большинстве случаев наблюдаются отклонения в развитии мозговой системы, получившие название дизонтогенез (негрубые, остаточные (резидуальные) состояния). Из известных вариантов дизонтогенеза к патогенезу дисграфии имеют отношение:

- Дизонтогенез по типу ретардации (недоразвитие психологических функций или задержка развития психологических функций (замедленный темп развития)
- Дизонтогенез по типу асинхроний.

Дисграфия и аграфия могут наблюдаться как у детей, так и у взрослых. В последнем случае сформированный навык письма частично нарушается или полностью утрачивается в связи с органическим поражением определенных отделов коры головного мозга (травмы, опухоли, нарушения мозгового кровообращения и пр.). У детей поражение или недоразвитие соответствующих отделов коры чаще всего бывает связано с патологией беременности или родов у матери, рассказывает в своих трудах О.А. Токарева [47].

Следует отметить резкое увеличение распространенности дисграфии у детей за несколько последних десятилетий. Если согласно данным профессора М.Е.Хватцева [49], относящимся к 50-м годам XX века, число учащихся с дисграфией в массовых школах Ленинграда составляло около 6%, то теперь даже к концу третьего года обучения, несмотря на проводимую с детьми начиная с 1-го класса логопедическую работу, эта цифра достигает 37%, как показываются данные Е.А. Фролова [48].

Письменная речь формируется только на основе устной и между ними существует тесное взаимодействие. Основное назначение письменной речи состоит в том, чтобы как можно точнее передать устную речь. Для обеспечения такой возможности в языке имеется целая система письменных знаков (букв), каждый из которых соответствует вполне определенному звуку устной речи. Поэтому в процессе письма мы должны каждый слышимый (или мысленно представляемый) звук речи обозначить нужной буквой, строго сохраняя, к тому же, их последовательность. Только при этом условии записанное в виде буквенных знаков слово при чтении может быть вновь переведено в последовательность звуков и узнано. Если же по каким-либо причинам звуки будут обозначены не теми буквами и не в должном порядке, то при чтении мы уже не сможем воспроизвести и узнать записанное слово.

Для успешного овладения письмом (его техникой) у ребенка уже в дошкольном возрасте должны быть сформированы следующие необходимые предпосылки письма:

1. Различение на слух всех звуков речи, включая акустически и артикуляторно близкие (звонкие - глухие, мягкие - твердые, свистящие - шипящие, Р-Л-Й).

2. Правильное произношение всех речевых звуков.

3. Владение простейшими видами анализа, доступными детям дошкольного возраста, а именно:

- выделение звука на фоне слова;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец);
- выделение ударного гласного звука из начала и конца слова.

4. Достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных представлений - умение различать предметы и геометрические фигуры по форме, величине, расположению в пространстве, что необходимо для прочного усвоения зрительных образов букв, указывает Н.В. Серебрякова [42].

В случае несформированности названных предпосылок письма к началу обучения грамоте ребенок неизбежно встретится с большими трудностями при усвоении начертаний букв, при соотнесении каждой буквы с соответствующим звуком и при определении порядка следования букв при записи слова, что и приведет к появлению у него дисграфических ошибок, не связанных с незнанием грамматических правил. В дальнейшем к этому неизбежно добавятся и грамматические ошибки (таким детям труднее усваивать правила), которые будут «сосуществовать» с дисграфическими.

В зависимости от того, какие именно из перечисленных выше предпосылок письма оказались несформированными, принято выделять разные виды дисграфии. Единой классификации ее не существует, поэтому мы опишем здесь наиболее общепризнанные ее формы, чаще всего встречающиеся в практике логопедической работы.

Л.Г. Парамонова [38] предлагает следующую классификацию дисграфий:

1. Акустическая дисграфия (иначе — дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания), связанная с неразличением (или недостаточно устойчивым различением) некоторых акустически близких звуков на слух.

2. Артикуляторно - акустическая дисграфия, связанная с неразличением ряда звуков не только на слух, но и в собственном произношении ребенка (замены в устной речи одних речевых звуков другими).

3. Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока.

4. Оптическая дисграфия, связанная с трудностью зрительного различения буквенных знаков.

5. Аграмматическая дисграфия, связанная с несформированностью у ребенка грамматических систем.

Акустическая дисграфия, в основе которой лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи, приводящие к частым заменам на письме соответствующих букв. Например, если ребенок не дифференцирует на слух звуки П и Б, то он будет постоянно колебаться при выборе букв в процессе письма (Болото или Полото; Полка или Болка).

Еще до начала школьного обучения ребенок, умеющий писать только печатными буквами, заменяет (путает) на письме буквы Ш и Ж, П и Б, С и З, что связано с неразличением им на слух соответствующих звонких и глухих согласных звуков. То же самое будет наблюдаться и после усвоения им письменных буквенных знаков.

Для преодоления этого вида дисграфии существует единственно надежный путь — воспитание четкой слуховой дифференциации неразличаемых 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, что также отражено в работе Л.Г. Парамоновой [38].

Работая над преодолением акустической дисграфии, особое внимание надо обратить на воспитание слуховой дифференциации твердых - мягких и

звонких - глухих согласных. Отсутствие такой дифференциации не только приводит к буквенным заменам на письме, но и препятствует усвоению целого ряда грамматических правил. В частности, ребенок, не дифференцирующий на слух мягкие и твердые согласные, не сможет овладеть правилами обозначения мягкости согласных на письме — для него всегда будет сомнительно, надо ли писать мягкий знак в словах типа «день» и «деньки» и какая буква (А или Я) должна быть написана, например, после Л в слове «лампа». То же самое и со звонкими и глухими согласными. Если ребенок не различает их на слух, то он не сможет овладеть правилом правописания «сомнительных согласных» в конце и в середине слов (в словах типа «гриб» и «грибки»), а также правилом правописания многих приставок (в словах типа «разбежался» и «расписался»). Даже изменив слово «гриб» таким образом, чтобы сомнительная согласная была ясно слышна (грибы), ребенок все равно не избавится от сомнений при его написании, поскольку он не сможет уловить никакой разницы в звучаниях «грибы» и «гриппы».

Вся проводимая с ребенком работа по слуховой дифференциации звуков обязательно должна сопровождаться письменными упражнениями. Это могут, быть предупредительные диктовки, запись придуманных ребенком слов с дифференцируемыми звуками, вставка пропущенных «сомнительных» букв и т. п. Все эти упражнения окончательно закрепят навык безошибочного различения звуков и правильного выбора букв, что и будет свидетельствовать о преодолении данного вида дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия связана со звуковыми заменами в устной речи, которые отражаются на письме. Сам характер письменных ошибок при акустической и артикуляторно-акустической дисграфии одинаков, разница лишь в том, что во втором случае и в устной речи ребенка также имеются однотипные звуковые замены, тогда как при акустической дисграфии этого не наблюдается [38].

Артикуляторно-акустическая дисграфия обычно «вырастает» из не преодоленной до начала обучения грамоте сенсорной функциональной

дислалии, ввиду чего ее нередко называют «косноязычием в письме». Так, чаще всего именно так он и пишет эти слова. Ошибочному написанию во многом способствует неправильное проговаривание слов в процессе письма (ребенок как бы сам себе диктует: «сарф», «лакета» и т.п. В то же время некоторые хорошо знакомые и неоднократно встречавшиеся при письме слова могут быть написаны правильно за счет опоры, например, на зрительный образ слова. Иногда наблюдаются случаи так называемого «пережиточного» косноязычия в письме, когда ребенок уже после овладения правильным звукопроизношением по-прежнему продолжает допускать замены букв в процессе письма.

Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока связана с тем, что ребенок затрудняется в сплошном потоке устной речи выделить какие-то отдельные слова и затем разделить эти слова на составляющие их слоги и звуки. А без четкой ориентировки в звуковом составе слов для обозначения каждого конкретного звука не может быть выбрана соответствующая буква и тем более определен их порядок. В итоге правильная запись слов, не говоря уже о фразах, становится невозможной.

Непременным условием овладения письмом является приобретение ребенком умения членить целостно звучащий речевой поток на составляющие его элементы. Но если ребенок в дошкольном возрасте не овладел самыми элементарными формами звукового анализа, то при обучении грамоте ему, как правило, не удастся справиться с этой сложной задачей. Как следствие этого и появляется рассматриваемая форма дисграфии, ошибки при которой конкретно могут выражаться в следующем:

- запись целого предложения в виде одного (к тому же чаще всего искаженного) «слова» («цвтыстятстле» вместо «цветы стоят на столе»);
- пропуски в словах согласных букв, особенно при их стечении («трела» вместо «стрела»);
- пропуски гласных букв («трктор» вместо «трактор», «картна» вместо «картина»);

- вставка лишних букв («стлол» вместо «стол», «слоинс» вместо «слон»);
- перестановка букв («турба» вместо «труба», «лапма» вместо «лампа»).
- разделение слова на части («о zero» вместо «озеро»), отмечают в работе С.С. Ляпидевский и С.Н. Шаховская [33].

Оптическая дисграфия связана с трудностью усвоения ребенком зрительных образов букв, многие из которых кажутся ему «похожими». Корни этих трудностей чаще всего уходят в дошкольный возраст и связаны с несформированностью зрительно-пространственных представлений. Так, если ребенок не научился в свое время отличать длинную ленту от короткой, то ему будет трудно заметить, что у письменной буквы П палочка короткая, тогда как у Р — длинная; если он не усвоил, что предметы могут располагаться слева и справа друг от друга и т. п., то ему будет трудно понять, что овал у буквы Ю располагается справа, а не слева. Все это не может не затруднить усвоение ребенком начертаний букв.

Аграмматическая дисграфия связана с несформированностью у ребенка грамматических систем словообразования и словоизменения, что, прежде всего, находит отражение в его устной речи, проявляясь в неправильном согласовании слов. Эти затруднения не могут не переноситься и на письмо. Вот конкретные примеры неправильных согласований, взятые из письменных работ учащихся разных классов: «Дети учится школе»; «Шишка упала с деревом»; «Грибы растут под елки». С большими трудностями для таких учащихся сопряжено изучение склонений имен существительных, прилагательных, числительных, а также усвоение правил согласования слов в роде, числе, падеже. И до тех пор, пока у ребенка не будут сформированы необходимые грамматические обобщения, такого рода аграмматизмы не исчезнут у него ни в устной речи, ни на письме.

Мы рассмотрели отдельные виды дисграфии, проследив при этом их непосредственную связь с нарушением тех или иных операций процесса письма и тем самым несколько упростив понимание вопроса. В практике же логопедической работы чаще всего приходится иметь дело со смешанной

формой дисграфии, в основе которой лежит несформированность не одной, а сразу двух или нескольких операций письма, что значительно усложняет общую картину нарушения.

Можно выделить несколько типов ошибок, которые делают дети 3-го класса.

### 1. Ошибки на уровне буквы и слога

Ошибки звукового анализа могут проявляться как пропуск, перестановка или вставка лишних букв и слогов. Пропускают дети чаще гласные, и ошибки выглядят так: «Санки – снки, молоко – млко, девочка – девча».

Пропуск может быть на месте встречи одинаковых букв на границе слов: стал лакать – ста лакать.

Перестановки: фрунты – фрутки, ковром – корвом, от школы – то школы. Перестановки встречаются чаще в словах со скоплением согласных: двор – довр, кран – карн.

Иногда ребенок добавляет лишнюю букву, скорее всего ту, что уже есть в слове: дружно – дуружно. Иногда просто «разбавляет» гласной скопление согласных: девочка – девочика, ноябрь – ноябарь.

В основе ошибок фонематического восприятия лежат трудности различения сходных фонем.

Дети часто путают:

- парные звонкие и глухие согласные: зима – сима;
- лабиализованные гласные о – у: ручей – рочей; ё – ю: клюква – клёква, самолёт – самолёт;
- заднеязычные г – к – х: сухой – сугой, черемуха – черемуга;
- сонорные р – л: смелый – смерый; й – л (мягкий): тут бывает сойка – тут бывалет солька;
- свистящие и шипящие с – ш: шишки – шиски; з – ж: железо – железо; с (мягкий) – щ: щенок – сенок;

- аффрикаты ч – щ: роцца – роча; ч – ц: грачи –граци; ч – т (мягкий): чертит – черчит: ц – т: птицы – пщицы; ц – с: курица – куриса.

## 2. Ошибки на уровне слов

Очень распространенная ошибка – слитное написание слов, особенно служебных: ветки елии сосны. Иногда ребенок не разделяет в потоке речи и два самостоятельных слова: всталосолнце.

Границы слова могут не только исчезать, но и смещаться: у Деда Мороза – у дедмо Рза.

Иногда ошибки обнаруживаются при самостоятельном словообразовании, то есть дети придумывают несуществующие слова: как однокоренное к слову «лед» – лёдик, рука – рукища; цветок, растущий в поле – поленой, хвост медведя – медведий.

## 3. Ошибки на уровне предложений

Если ребенок не чувствует законов грамматической связи слов, он будет допускать ошибки в согласовании (большая белая пятно) и управлении (на ветки деревьях). Или при перечислении нескольких однородных членов предложения: ...учит честности, смелости и беречь природу. Нередки ошибки при употреблении предлогов: пошел школу, гриб рос перед деревом (вместо «под»).

Изучив методическую литературу по проблемам нарушения письма, можно отметить, что хотя и существует учение о нарушениях чтения и письма более ста лет, однако, многие вопросы остаются не выясненными. Хорошо изучена взаимосвязь между чтением и письмом, но недостаточно изучены причины нарушений, а также вопросы коррекции данных нарушений остаются актуальными и сейчас. Для того, чтобы начать обучение ребенка письму, необходимо, чтобы он достиг определенного уровня зрелости. Хронологически этот этап совпадает с моментом поступления ребенка в школу.

У многих детей кроме специфических нарушений письма наблюдаются дисграфические и дизорфографические ошибки. Нередко дети, прошедшие

коррекционный курс по устранению дисграфии, избавлялись от дисграфических ошибок, но на первый план выступали орфографические. Подобные нарушения письма оказываются довольно стойкими к педагогической коррекции.

В различных трудах исследователей существуют различные классификации дисграфии. В основе их лежат нарушения письма, связанные с развитием пространственных представлений, тактильных, слуховых, кинестетических и т.д. Анализ научных трудов показывает, что самое важное – начать своевременную коррекционную работу. В логопедическую работу входит не только формирование речевой функции, но также должно уделяться большое внимание развитию других психических процессов: памяти, внимания, мышления и т.д. Авторами разработаны методики комплексной коррекции по устранению нарушений чтения и письма.

### **1.3. Особенности письма у младших школьников**

Становление письменности происходит в ходе школьного обучения. Письмо является неотъемлемой частью нашей современной жизни. Это и форма речевой деятельности, и способ передачи информации, и одна из ведущих форм социальной коммуникации. Несомненно, оно играет определяющую роль в развитии ребенка, являясь основным видом учебной деятельности.

Навык письменной речи стимулирует прогнозирование школьной успеваемости детей, стимулирует активность мозга, совершенствует мелкую моторику. Его освоение вырабатывает хороший почерк, оказывает положительное влияние на оценку обучающихся.

В младшем школьном возрасте ребенок должен:

- владеть обязательными общеучебными навыками;
- следить за верным речевым, пунктуационным и орфографическим оформлением работы в процессе самого письма;
- владеть навыком правильного использования и подбора языковых средств в речи;
- владеть навыком работы с разнообразными видами справочной литературы и словарей;
- уметь верно и последовательно излагать свои мысли в письменных работах творческого характера.

Этому должны научить детей педагоги, так как речь педагога – это эталон для учеников с точки зрения выразительности, логической четкости и литературной нормы.

В начале школьного обучения типичный ребенок достаточно владеет устной речью, объем словаря – 3-7 тысяч слов, пользуется как простыми, так и сложными предложениями, располагает монологом.

Ситуативность – ведущая характерная черта их речи, обусловленная игрой – основным видом деятельности. У детей с патологией развития

характерны некомплектность лексико-грамматической и фонетико-фонематической стороны речи, скудность словарного запаса, неумение правильно построить предложение, торможение навыка анализа и синтеза слов.

Нарушением письма у детей называется дисграфия. Особый интерес к изучению дисграфии связан также с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и, одновременно, нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков - письма.

Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой формой речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся.

Дисграфия может конвоироваться как речевой, так и неречевой симптоматикой. Это проявляется в нарушениях познавательной деятельности, памяти, восприятия и внимания, в неврологических и психических нарушениях. Она обуславливает и патологии формирования личности.

Учащиеся младших классов могут допускать следующие виды дисграфических ошибок [22, 25, 41]

- искажения букв;
- замены букв по оптическим признакам (т = п, м = л, у = ч, у = и, в = д, и = у, ж = х, ы = ь);
- замены букв по артикуляционным признакам (с = з, к = г, к = х, ш = ж, т = д);
- искажения звукобуквенной структуры слова (мльшей – малышей, звей – зверей, окла – около, првый – первый);
- нарушения в обозначении мягкости согласных (дифференциации твердых/мягких согласных) (нари – норы, прижек – прыжок, бельченьк – бельчонок);

- нарушения структуры предложения: слитное написание предлогов со словами (узкнест – из гнезд, всумурках – в сумерках, наохоту – на охо-ту);
- орфографические ошибки (лесята – лисята – проверяемая безударная гласная в корне слова, матирю – матерью – разделительный мягкий знак и т.п.).

Большее количество детей-дисграфиков младшего школьного возраста характеризуются недостаточной комплектностью предпосылок к овладению письмом. В конечном итоге, это является пусковым механизмом зарождения дисграфии.

Патологии процесса письма у детей – дисграфиков выражаются не как «узко локализованные», а как комплексные расстройства деятельности. Данная специфика дисграфии у младших школьников вызывает неподдельный интерес в отношении ее коррекции и изучения.

Изучение дисграфии у учащихся младших классов содействует сложному представлению о возможностях осуществления междисциплинарного подхода, обуславливающего систематизацию и интерпретацию разработок диагностических методик и личностно-ориентированных стратегий коррекционного и предупреждающего воздействия.

На сегодняшний день дисграфия рассматривается как расстройство навыка формирования у школьников добавочного и сложного вида психической активности и полностью отвечает практической интерпелляции. Это обусловлено не только возрастающим количеством детей, пока еще называемых по традиции «с нарушением письменной речи», но и ростом числа современных школьников с качественно новыми особенностями возникновения высших психических процессов и функций, форм психической активности.

В психологии известно, что процесс письма – далеко не простой психологический акт, вне зависимости от того списывание простого текста ли это, письмо под диктовку или свободное письменное изложение.

Абсолютно все психологические механизмы процесса письменной деятельности включают в себя общие элементы:

- письменности всегда предшествует задача (вне зависимости от того, поставлена ли она учащемуся педагогом или она возникла у него самого);

- основную задачу следует запомнить и отделить от посторонних факторов (учащийся должен быть ориентирован в написанном – что уже написано, а что еще только предстоит написать; должен сохранить нужный порядок написания фразы).

И в силу того, что письменность является сложной психической деятельностью, чьи звенья не отнюдь не всегда осознаются отчетливо, анализ психологического состава навыка письма остается сложным процессом. Даже самые искусные наблюдатели не могут определить роль моторных и зрительных баз в их речи, роль проговаривания шепотом или вслух записываемого текста и значения звукового анализа подлежащего записи материала. Поэтому психологическое содержание процесса письма очень важно и подлежит тщательному изучению. Оно содействует выявлению известных трудностей у учащегося в процессе овладения навыком письма и выработке приемов, помогающих овладеть этими трудностями.

## **1.4. Применение дидактической игры в коррекционной работе при нарушениях письменной речи у детей младших классов**

Из всего существующего многообразия различных видов игр именно дидактические игры самым тесным образом связаны с учебно-воспитательным процессом.

Игры, создаваемые взрослыми и используемые во время занятия с целью обучения и воспитания, называются обучающими или дидактическими.

По характеру используемого материала дидактические игры делятся на игры с предметами, настольно-печатные и словесные.

Дидактические игры широко применяются не только на уроках в начальной школе, но в коррекционной работе. Применение игр на логопедических занятиях позитивно отражается на качестве коррекции и обучения, так как способствует:

- постановке и автоматизации звуков в ходе игры;
- овладению звукобуквенным анализом и слоговым составом слов;
- развитию лексико-грамматических средств речи в рамках определенных тем;
- развитию сенсорных представлений;
- формированию пространственной ориентации, схемы собственного тела;
- развитию и совершенствованию высших психических функций (памяти, внимания, мышления);
- тренировке тонких дифференцированных движений пальцев и кистей рук (оказывает стимулирующее влияние на развитие речедвигательных зон коры головного мозга, что в свою очередь стимулирует развитие речи);
- сплочению детского коллектива, формированию чувства эмпатии друг к другу;

Так же игра способствует созданию эмоционального настроения, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность, дает возможность многократно повторить один и тот же материал без монотонности и скуки.

Дидактическая игра – средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала, и проводится на фронтальных, подгрупповых, индивидуальных занятиях.

Своеобразие дидактической игры и определяется рациональным сочетанием двух игровых задач: игровой и дидактической. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая задача, то деятельность теряет свое обучающее значение.

Существенным элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию игрового содержания. Соблюдение правил выступает неизменным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться только при условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешние требования взрослого.

Правила направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровую задачу.

Реализуются игровая и дидактическая задачи в игровых действиях. Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал. Результатом дидактической задачи является решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач – показатель эффективности игры.

Дополнительные компоненты дидактической игры – сюжет и роль не обязательны и могут отсутствовать. Дидактическая игра выступает одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия взрослого с ребенком. В этом состоит ее своеобразие.

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

1) Предметные игры – это игры с народной (деревянные конусы из одноцветных и разноцветных колец, бочонки, шары, матрешки, грибки и др.) дидактической игрой, мозаикой, различными природными материалами (листья, семена и т. д.). Эти игры развивают у детей восприятие цвета, величины, формы.

2) Настольно-печатные – направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развивают мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.).

Настольно-печатные игры могут быть разделены на несколько видов:

- Парные картинки. Игровая задача состоит в том, чтобы подобрать картинки по сходству.

- Лото. Они строятся по принципу парности: к картинкам на большой карте подбираются тождественные изображения на маленьких карточках. Тематика лото самая разнообразная: «игрушки», «посуда», «одежда», «растения» и т. д.

- Домино. Принцип парности реализуется через подбор карточек-картинок при очередном ходе. В игре развиваются память, сообразительность и т.д.

- Разрезанные картинки и складные кубики. Игры направлены на развитие внимания, на уточнение представлений, на соотношение между целым и частью.

- Игры типа «Лабиринт» предназначены для детей старшего дошкольного возраста. Они развивают пространственную ориентацию, умение предвидеть результат действия.

3) Словесные игры. В эту группу входит большое количество народных игр типа «Краски», «Черное и белое» и др. Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь.

Важное значение имеет содержание дидактических игр. Как в детском саду, так и в школе имеются большие возможности в разработке, создании новых, варьировании старых игр. Структура дидактических игр, включающая

в себя, кроме дидактической задачи, игровые правила и действия, позволяет усложнять их по мере развития у детей психических процессов: воли, памяти, произвольного внимания и др.

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, мышление, речь) и др.;

- установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы;

- определение количества играющих (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуально);

- подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки, природный материал);

- подготовка учителя: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой;

- подготовка к игре детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимым для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);

- объяснение хода и правил игры. При этом учитель обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

- показ игровых действий, в процессе которого педагог учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то из ребят следит, когда надо закрыть глаза);

- определение роли ребенка в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра. Мера непосредственного участия взрослого в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием);

- подведение итогов игры – это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она с интересом пользоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят. При подведении итогов педагог подчеркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

Анализ проведенной игры направлен на выявление приемов ее подготовки и проведения, какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними.

## **Вывод по Главе I**

Проанализировав специальную литературу по проблеме предстоящей опытно - практической работы, можно сделать вывод о том, что письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, сложный психофизиологический, многоуровневый процесс, включающий в себя различные операции: - мотив; - смысловое программирование письменного высказывания; - языковые операции (выделение предложения, анализ предложения на составляющие слова, дифференциация фонем, фонематический анализ); - соотнесение выделенного звука со зрительным образом буквы; - анализ и сравнение букв; - моторное воспроизведение графического изображения буквы.

Несформированность одной из перечисленных операций ведет к возникновению нарушений письма, в частности к дислексии и дисграфии. Анализ литературных данных показал, что нарушения письма разнообразны по своим механизмам и симптоматике, а количество различных подходов к классификации дислексии и дисграфии свидетельствует о сложности и научной значимости данной проблемы. Недоразвитие многих речевых и неречевых функций у детей с задержкой психического развития приводит к существенным трудностям овладения чтением и письмом.

Можно корректировать письменную речь, если использовать на логопедических занятиях дидактические игры. С помощью этих игр дети легче овладевают навыками и умениями, учатся оценивать свои ответы и решения других.

## **Глава II. Опытнo-экспериментальное исследование выявления нарушений письма у младших школьников**

### **1. Констатирующий эксперимент**

В ходе констатирующего эксперимента нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление проявлений дисграфии разных видов. Для этого нужно было осуществить следующие задачи:

1. Подобрать апробированные диагностические методики для выявления состояния процесса письма у детей младшего школьного возраста.

2. Провести исследование процесса письма у детей младшего школьного возраста.

3. Провести количественный и качественный анализ результатов исследования состояния процесса чтения письма у детей младшего школьного возраста.

База проведения эксперимента «МАОУ СОШ № 122 с углубленным изучением иностранных языков» города Перми по адресу ул. Сивкова, 3б.

В исследовании принимали участие 28 человек, учащиеся третьего класса общеобразовательной школы. Возраст детей – 9-10 лет.

В своем исследовании за основу мы взяли методику И.Н. Садовниковой. Испытуемым предлагались задания, которые соответствуют следующим требованиям:

- речевой материал включает звуки всех фонетических групп;
- речевой материал предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству;
- речевой материал включает слова различной слоговой структуры.

Задание 1. Фонетический разбор слов.

Цель: исследование умения проводить фонетический разбор слов.

Инструкция: записать продиктованные слова по звукам (Приложение 1)

## Задание 2. Различение звонких и глухих согласных

Цель: исследование умения находить слова только с глухими согласными.

Инструкция: записать слова под диктовку и подчеркнуть, те слова в которых все согласные глухие (Приложение 1)

## Задание 3. Умение определять на слух часть речи (прилагательное).

Цель: исследование умения определять части речи а именно прилагательное.

Инструкция: прослушать слова, записать только имена прилагательные (Приложение 1)

## Задание 4. Составление словосочетаний

Цель: исследование умения составлять словосочетания

Инструкция: составить словосочетания со словами из «Задания 3», по схеме существительное + прилагательное (Приложение 1)

## Задание 5. Написание диктанта «Зайчик и белочка»

Цель: исследование умения писать текст под диктовку

Инструкция: написание диктанта ( Приложение 1)

Оценивание производилось только с учетом специфических ошибок с целью выявления проявления дисграфии, чтобы этим доказать актуальность данной работы.

## **2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

В исследовании принимали участие 28 детей в возрасте 9-10 лет.

В ходе исследования были получены следующие данные:

У 15% детей наблюдаются ошибки в обозначении мягкости согласных; у 23% детей встречаются смешения букв по кинетическому сходству; у 4% детей наблюдаются perseverации; у 23% детей – ошибки в отграничении речевых единиц; у 8% детей – ошибки фонематического восприятия; у 12% детей – ошибки звукового анализа; у 12% детей нет проявлений дисграфии.

Диаграмма 1. Приложение 2.

Так же было выявлено, что у одного ребенка может встречаться несколько типов ошибок. Это смешения букв по кинетическому и акустико-артикуляционному сходству и ошибки в отграничении речевых единиц; ошибки в обозначении мягкости согласных и perseverации; смешения букв по кинетическому сходству, ошибки в обозначении мягкости согласных и ошибки звукового анализа; смешения букв по акустико-артикуляционному сходству, ошибки в обозначении мягкости согласных и ошибки звукового анализа.

При анализе ошибок была использована классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург). [6]

У десяти детей (36%) встречаются чистые виды дисграфии. Это дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза (29%) и оптическая дисграфия (7%).

У пятерых детей (21%) мы не обнаружили дисграфических проявлений.

У восьми детей (43%) были выявлены смешанные виды дисграфии. У шести человек (29%) – оптическая дисграфия и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; у трех детей (7%) – дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфия на почве нарушения

языкового анализа и синтеза; у трех детей (7%) – оптическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Диаграмма 2. Приложение 3.

Таким образом, мы выяснили, что у 79 % детей класса встречаются проявления дисграфии .

Диаграмма 3. Приложение 4.

## **Вывод по Главе II**

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление дисграфии, у учащихся третьего класса. В исследовании принимали участие 28 детей в возрасте 9-10 лет. Исследование проводилось по заданиям подобранным по методике И.Н. Садовниковой. В ходе исследования выяснилось, что дисграфия встречается у 79% детей. Чистые формы дисграфии встречаются у 36% детей, у 43% детей – смешанные формы дисграфии. У 21% детей нет дисграфических проявлений.

По результатам констатирующего эксперимента, мы можем сказать, о необходимости разработки такого пособия, как дидактическая игра, которая будет направлена, на развитие нарушенных компонентов речи, и с учетом допущенных в ходе исследования дисграфических ошибок.

## **Глава III. Формирование навыков письма у младших школьников при помощи дидактической игры**

### **1. Теоретическое обоснование необходимости коррекционной работы с детьми**

В ходе констатирующего эксперимента, были выявлены проявления дисграфических ошибок: ошибки в обозначении мягкости согласных, смещения букв по кинетическому сходству, персеверации, ошибки в отграничении речевых единиц, ошибки фонематического восприятия и ошибки звукового анализа.

Целью формирующего эксперимента являлась коррекция дисграфии у учащихся третьего класса.

Исходя из поставленной цели, были определены следующие задачи: обучающие, коррекционные, развивающие и воспитательные.

Обучающие задачи:

- активизация словаря

Коррекционные задачи:

- развитие языкового анализа и синтеза: формировать умение определять количество, последовательность и место слов в предложении.

- развитие слогового анализа и синтеза: умение выделять гласные звуки в слове.

- развитие фонематического анализа и синтеза: выделение звука на фоне слова; вычленение звука в начале, в середине, конце слова; определение последовательности, количества и места звука в слове.

Развивающие задачи:

- развитие моторики

- развивать образное и пространственное мышление

Воспитательные задачи

- воспитание любви к животным

- воспитание осознанной потребности к знаниям

Основной целью работы с дидактическими играми является уменьшение дисграфических ошибок, то есть развитие всех сторон речи и формирование навыка произносительного анализа и синтеза языковых единиц; развитие связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям, совершенствование лексико-грамматического и фонематического оформления.

Также надо выделить основные направления коррекционной работы при дисграфии. В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием устной речи и нарушениями письма у детей существует тесная взаимосвязь. Поэтому для устранения нарушений необходима единая система коррекционного воздействия. Н.А.Никашина, Л.Ф.Спирова, Р.И.Шуйфер в своих работах, посвященных проблеме преодоления патологии письменной речи у детей, подчеркивают, что устранение недостатков письма должно осуществляться комплексно.

Основные направления коррекции нарушений письма

1. Развитие фонематического восприятия. Дифференциация оппозиционных звуков и слогов проводятся не только на слух, но и закрепляется в письменной речи. Формирование фонематического восприятия проводится с обязательным участием также и речедвигательного анализатора. Поэтому одновременно с развитием фонематического слуха осуществляется и работа над звукопроизношением.

2. Работа над звукопроизношением. Прежде всего необходимо устранить все недостатки в произношении фонем (искажения, замены, отсутствия звука). Иногда встречаются дети, у которых звукопроизношение оказывается сохранным. В таких случаях следует отрабатывать более четкую (почти - утрированную) артикуляцию, чтобы включать речедвигательный анализатор. Кроме того, необходимо помнить, что при нарушенном

фонематическом слухе даже сохранные звуки не могут артикулироваться абсолютно четко.

3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Работа по развитию фонематического восприятия переходит в работу по развитию навыков звукового анализа. Последняя проводится всегда на материале правильно произносимых детьми звуков. Основными видами этой работы являются:

а) выделение из предложения слов, из слов слогов, а затем и звуков. Такой анализ должен сопровождаться составлением схемы целого предложения (длинная черта - предложение, короткие черточки - слова, самые маленькие черточки - слоги, точки - звуки);

б) дописывание недостающих букв, слогов;

в) отбор слов по количеству слогов (в один столбик записываются односложные слова, в другой двусложные и т.д.);

г) придумывание слов на заданный звук и запись их, подбор к каждому слову другого с оппозиционным звуком и т.д.

4. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Обычно этот этап начинают с того, что учат детей разным способам образования новых слов, например образованию слов с помощью различных приставок от одной глагольной основы (у-шел, при-шел, за-шел, пере-шел); с помощью одной приставки от разных глагольных основ (при-шел, при-нес, при-летел, при-бе-жал и т.д.). Другой вид словарной работы - подбор однокоренных слов. Такая работа резко улучшает правописание безударных гласных, так как облегчает ребенку подбор проверочных (однокоренных) слов.

Главная задача - сочетать упражнения по звуковому анализу каждого слова с уточнением его значения и упражнениями в письме и чтении. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.

5. Развитие грамматических навыков. Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов, составление предложения по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложения и т.д.

6. Развитие связной речи, как устной, так и письменной.

Коррекция недостатков письма требует постоянных систематических занятий, отнимает у детей много сил и времени, в результате чего может снизиться общая успеваемость. Поэтому значительно легче и целесообразнее предупреждать нарушения письма, чем их преодолевать.

## 2. Дидактическая игра как средство коррекции дисграфии

Формирующий эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ № 122 с углубленным изучением иностранных языков» города Перми.

Для реализации поставленных целей и задач коррекционно-развивающей работы нами была осуществлена подборка серии дидактических игр, на развитие нарушенных компонентов речи при дисграфии. Первая серия игр направлена на развитие фонематического восприятия, вторая серия на обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им, третья серия

### 1. Игры на фонематическое восприятие

#### 1) Игра «Мячик мы ладошкой «стук», повторяем дружно звук»

Цель: развитие фонематического восприятия, быстроты реакции, закрепление знания гласных звуков. - Когда услышите звук [А], стукните мячом об пол. Поймав мяч, повторите этот звук. А-У-О-У-И-О-Ы-И-А

#### 2) Игра «Стучалочка». Звуки я сказать хочу и по мячику стучу

Цель: развитие фонематического восприятия, тренировка чёткого произношения гласных звуков.

Ход игры: Ребенок и взрослый садятся напротив друг друга. Мяч зажат у каждого между коленями. Взрослый произносит гласные звуки, отстукивая кулаком по мячу. Ребенок повторяет индивидуально и вместе со взрослым. Звуки отрабатываются в изолированном произношении с постепенным увеличением числа повторений на один выдох, например:

А	Э	У
АА	ЭЭ	УУ
ААА	ЭЭЭ	УУУ

#### 3) Игра «Тихо - громко» Мы катались по горам, пели тут и пели там

Цель: закрепление артикуляции гласных звуков, развитие фонематического восприятия, работа над силой голоса.

Ход игры: Пропевание заданного звука по демонстрации. Сила голоса соизмеряется с направлением движения руки. По мере движения руки с мячом вверх (на горку) сила голоса увеличивается, вниз (под горку) – уменьшается. При горизонтальном движении руки с мячом сила голоса не изменяется.

4) Игра с передачей мяча «Мяч передавай, слово называй»

Цель: развитие фонематического восприятия, быстроты реакции.

Ход игры. Играющие выстраиваются в одну колонну. У игроков, стоящих первыми по одному большому мячу. Ребёнок называет слово на заданный звук и передаёт мяч назад двумя руками над головой (возможны другие способы передачи мяча). Следующий игрок самостоятельно придумывает слово на заданный звук и передаёт мяч дальше.

5) Игра с передачей мяча « Звуковая цепочка» Свяжем мы из слов цепочку Мяч не даст поставить точку.

Цель: развитие фонематических представлений, активизация словаря.

Ход игры. Взрослый называет первое слово и передаёт мяч ребёнку. Далее мяч передаётся от ребёнка к ребёнку. Конечный звук предыдущего слова - начало следующего. Например: весна – автобус – слон – нос - сова...

2. Игры на развитие звукопроизношения.

1) Игра «По ровненькой дорожке»

**Цель.** Автоматизация звука *ш* в связном тексте.

**Описание игры.** Дети сидят на скамейках или траве. Педагог зовет их погулять. Дети идут шеренгой или свободно группируются около педагога. Ритмично шагают под слова:

По ровненькой дорожке,

По ровненькой дорожке

Шагают наши ножки,

Раз, два, раз, два...

Затем педагог и дети начинают прыгать на двух ногах, слегка продвигаясь вперед и приговаривая при этом:

По камешкам, по камешкам,

По камешкам, по камешкам.

Затем педагог произносит: «В яму бух!» Дети присаживаются на корточки. «Вышли из ямы», — говорит педагог. Дети поднимаются и идут, весело приговаривая вместе с педагогом: «По ровненькой дорожке...» Движения повторяются.

Затем текст изменяется

По ровненькой дорожке,

По ровненькой дорожке,

Устали наши ножки,

Устали наши ножки.

Вот наш дом,

Там мы живем.

На слова «устали наши ножки» педагог, а за ним и дети слегка замедляют движения и с окончанием текста останавливаются. Затем бегут к скамейкам домой и садятся на них.

Игру можно повторить 3—4 раза.

3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза.

## 1) «Что такое, повтори!»

Повторить слова, различающиеся одним звуком, и объяснить, чем они различаются (по звуковому составу и по смыслу: бочки — почки; в первом слове мы слышим звук Б, а во втором — П; бочки — это посуда, в них можно солить капусту, а почки распускаются весной на деревьях).

## 2) «Запомни и повтори».

Ребёнок запоминает пять — семь названий картинок с родственными звуками и повторяет их в том же порядке, после того как они закрываются экраном или переворачиваются.

## 3) «Где звук?» (пример сравнения звуков С—Ш разными способами).

Ребёнок может:

- а) показать картинки, игрушки или предметы: сумка, шапка;
- б) ответить словами: сад, шуба;
- в) использовать звукоподражания: ссс-sss — насос, ш-ш-ш — паровоз;
- г) имитировать движения молча или в сопровождении звуков (насос, паровоз);
- д) назвать действия — крик животного, птицы или звучание предмета: свистит (свисток) — С, шипит (шина лопнула) — Ш;
- е) использовать жесты: рука идёт вниз — С (язык вниз, за нижними зубами); рука вверх — Ш (язык поднимается вверх).

4) «Что раньше?» Обучающий произносит два или одно слово с парными звуками. Ребёнку предлагается определить, какой из них слышится раньше. Например: Р—Л, красный лак— Р, километр — Л.

## 5) Игра «Слушай соседа».

Детям раздают по две картинки с парными звуками. Обучающий, начиная игру, произносит слово с одним из них и показывает на ребёнка,

который должен назвать слово с другим звуком, следующий вызванный ребёнок опять меняет звук. Названные рисунки переворачиваются обратной стороной. Получается цепочка слов с оппозиционными звуками, например К—Г: лук, нога, кот, гусь, рак, вагон и т. д.

4. Игры на обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им.

1)Игра «Наоборот» по стихотворению Д.Чиарди «Прощальная игра»

Нам с тобой пришел черед

Сыграть в игру «Наоборот».

Скажу я слово «высоко», а ты ответишь ... («низко»).

Скажу я слово «далеко», а ты ответишь ... («близко»).

Скажу я слово «потолок», а ты ответишь ... («пол»).

Скажу я слово «потерял», а скажешь ты ... («нашел»)

Скажу тебе я слово «трус», ответишь ты ... («храбрец»)

Теперь «начало» я скажу — ну, отвечай ... («конец»).

2)Игра «Закончи фразу»

Цель — развитие умения подбирать противоположные по смыслу слова (слова-неприятели).

Логопед называет ребенку словосочетания, делая паузы. Ребенок должен сказать слово, которое пропустил логопед, т.е. закончить фразу.

Сахар сладкий, а лимон ...

Луна видна ночью, а солнце ...

Огонь горячий, а лед ...

Река широкая, а ручей ...

Камень тяжелый, а пух ...

3) Игра «Родственные слова»

Цель: закрепить знания о родственных словах, обогащение словарного запаса

Если я назову пару родственных слов, вы хлопаете в ладоши. Если назову пару слов, которые не являются родственными, вы приседаете. Постарайтесь сосчитать, сколько пар родственных слов будет названо.

Лес – лесник, река – ручей, стена – потолок, кот – котик, сад – садовый, дом – домашний, дом – дым, поле – полюшко, гриб – грибной, обед – стол.

#### 4) «Придумай предложение»

Логопед произносит какую-либо фразу, а ребенок повторяет ее и продолжает. Хорошо, если в игре принимает участие несколько учеников. Тематика может быть самой разнообразной. Логопед предлагает детям собрать чемоданы в дорогу:

Педагог: «Я собираюсь в дорогу, беру чемодан...»

1 ученик: «Я собираюсь в дорогу, беру чемодан, кладу в него рубашку...»

2 ученик: «Я собираюсь в дорогу, беру чемодан, кладу в него рубашку, брюки...»

3 ученик: «Я собираюсь в дорогу, беру чемодан, кладу в него рубашку, брюки, свитер...»

4 ученик: «Я собираюсь в дорогу, беру чемодан, кладу в него рубашку, брюки, свитер, расческу...»

Далее каждый участник игры добавляет к фразе свое слово, и т.д

#### 5)«Подбери синоним»

Сначала педагог объясняет ученикам, что одно и то же явление или предмет можно назвать разными словами. Такие слова, сходные по значению, и есть синонимы.

Логопед: «Заяц трусливый. А как еще можно его назвать?»

Ученик: « Пугливый, боязливый, робкий, несмелый»

Логопед: « Волк злой. А как еще его можно назвать?»

Ученик: «Сердитый, свирепый, жестокий»

Логопед: «Винни Пух смешной. А какими еще словами его можно назвать?»

Ученик: «Веселый, забавный, потешный»

5. Развитие грамматических навыков.

1) Игра «Перепутались слова» из перепутанных слов составь и запиши предложения. Вставь буквы б,д

1. На, \_ыло, \_ятла, \_упло, \_у\_е.

2. \_а\_ушка, гри\_ы, \_етям, и, \_руснику, со\_ирала.

3.У, \_е\_а, \_оро\_а, Мороза, \_елоснежная, \_линная.

4.На, \_ыло, \_лю\_це, я\_локо, \_ольшое.

5. Около, \_ереза, \_ыла, \_ома, старая, \_елая, \_ольшая.

2) Игра «Найди границы слов». Найди слова в предложении и запиши верно

Белки

Душистойсмолойпахнетбор. Устаройсосныпрыгаютбелки.  
Снялизверькипушистыесерыешубки. Всюдолгуюзимужилибелкивлесу.

3) Игра «Найди границы предложения». Поставь там где нужно заглавную букву и точку.

зима в лесу

повалил снег хлопьями стало в лесу светло явились с севера зимние гости это птицы с красной шапочкой, снегири они летят к красной рябине и клюют плоды у белочки запасы еды в своем дупле спит медведь в берлоге в новой шубке заяц новый красивый наряд у лисицы плутовки в своей норке еж накрылся листьями зарылись голодный и злой волк бродит по лесной опушке.

4. Игра «Расскажика» посмотри на картинку и составь небольшой рассказ

6. Развитие связной речи, как устной, так и письменной.

1) Игра "Узнай меня "

Ученикам даются предметные картинки. Дети должны указать признаки предмета и дать его описание :цвет, материал, форма, для чего нужен, где живет, что ест и другие. Остальные ученики угадывают, о чем или о ком шла речь, поправляют, дополняют сказанное.

2) Игра "Сочиняйка "

Придумать несколько применений пустой коробке, лопнувшему шарик, сломанной ручке, конверту от письма и другое.

3) Игра "Магазин игрушек ".

На столе стоит полочка с игрушками. Логопед говорит "У нас открылся магазин. Сколько здесь игрушек! Вы их сможете купить. Но чтобы её купить, нужно выполнить правило: не называть её, а описать признак. По описанию продавец узнает игрушку и продаст её вам ".

4) Игра "Венок сравнений ".

Играющие выбирают какое-либо слово. Затем все по кругу начинают сравнивать его с чем-либо, называя при этом основания для сравнения. Задача следующего игрока - привести убедительное сравнение; повторяться запрещается. Например: дождь, как водопад, как барабанщик, как колыбельная песня и другие.

#### 5) Игра "Аукцион".

Логопед предлагает детям предложение из 2 слов. Желаящие дополняют его. После каждого высказывания логопед стучит деревянным молоточком по столу, произносит "Дополнение Вовы - раз! Дополнение Вовы - два! Дополнение Вовы - три! Предложение закончено. Если до третьего удара молоточка предложение распространяется, игра продолжается.

## 2. Контрольный эксперимент

По окончании формирующего эксперимента вновь была проведена диагностика с теми же детьми по программе констатирующего эксперимента. Сравним результаты полученных данных до и после формирующего эксперимента.

В ходе повторного исследования были получены следующие данные:

У 15% детей наблюдаются ошибки в обозначении мягкости согласных; у 20% детей встречаются смешения букв по кинетическому сходству; у 3% детей наблюдаются персеверации; у 18% детей – ошибки в отграничении речевых единиц; у 5% детей – ошибки фонематического восприятия; у 10% детей – ошибки звукового анализа; у 14% детей нет проявлений дисграфии.

То есть мы можем сказать, что осталось без изменений обозначение мягкости согласных, уменьшилось число ошибок смешения букв по кинетическому сходству, уменьшились персеверации, уменьшились ошибки на фонематическое восприятие, также у детей стало меньше ошибок звукового анализа и синтеза и увеличился процент детей без проявления дисграфии.

У десяти детей (36%) встречаются чистые виды дисграфии. Это дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза (29%) и оптическая дисграфия (7%).

У пятерых детей (21%) мы не обнаружили дисграфических проявлений.

У восьми детей (43%) были выявлены смешанные виды дисграфии. У шести человек (29%) – оптическая дисграфия и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; у трех детей (7%) – дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; у трех детей (7%) – оптическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, мы выяснили, что уменьшился процент проявления дисграфии с 79 % до 75% детей класса встречаются проявления дисграфии .

## **Вывод по Главе III**

Для коррекции дисграфии у детей 8-9 лет была сделана подборка и апробация комплекса дидактических игр, на каждое направление коррекционной работы. Основные задачи которой были: развитие фонематического восприятия, работа над звукопроизношением, развитие навыков звукового анализа и синтеза, обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им, развитие грамматических навыков и развитие связной речи, как устной, так и письменной.

Впоследствии после проведения комплекса дидактических игр, направленных на коррекцию дисграфии, был реализован контрольный эксперимент (итоговое обследование), в результате уменьшилось число ошибок смешения букв по кинетическому сходству, уменьшилисьperseверации, уменьшились ошибки на фонематическое восприятие, также у детей стало меньше ошибок звукового анализа и синтеза и увеличился процент детей без проявления дисграфии.

## Заключение

Проблема нарушений письма у детей посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее изучения не снижается. Интерес ученых обусловлен тем, что нарушения письма имеют большую распространенность среди обучающихся младших классов, также необходима организация своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма;

Выпускная квалификационная работы ориентированна на проведение  
диагностирующей и коррекционно-развивающей работы с детьми 8-9 лет с дисграфией.

Глава 1 была ориентированна на проведение анализа теоретической литературы по проблеме особенностей развития детей 8-9 лет с дисграфией.

Логопедические методики профилактики, диагностики и коррекции нарушений у детей навыка письма остаются почти неизменными на протяжении уже многих десятилетий.

Принято выделять аграфию - полную неспособность овладения письмом или его полную утрату и дисграфию, при которой письмо хотя и нарушено, однако как средство общения (хоть и в искаженном виде) оно функционирует.

Степень выраженности дисграфии может быть различной (один вид ошибок или многообразие ошибок).

Дисграфия - большей частью врожденное расстройство, процесс письма изначально формируется искаженно. В случае приобретенной дисграфии, письмо было сформировано, а затем навык пострадал или исчез, что подробно описывается в опытах.

Во второй главе рассмотрены вопросы логопедического обследования на выявление дисграфии у учащихся 3 класса.

В третьей главе в соответствии с выявленными нарушениями была сделана подборка дидактических игр на каждое направление коррекционной

работы при дисграфии. В результате апробации сделанной подборки дидактических игр было заметно уменьшение дисграфических ошибок, после проведения контрольного эксперимента. Проведенная работа показала, что, используя подборку дидактических игр можно добиться положительных результатов, а именно уменьшилось число ошибок смешения букв по кинетическому сходству, уменьшились персеверации, уменьшились ошибки на фонематическое восприятие, также у детей стало меньше ошибок звукового анализа и синтеза и увеличился процент детей без проявления дисграфии.

## Библиографический список

1. *Аксёнова, А.К.* Специальная методика обучения русскому языку во вспомогательной школе / М., Просвещение, 1994.
2. *Андреева С.Л.* Коррекционно-логопедическая работа с детьми-дисорфографиками// Учитель-ученик; проблемы, поиски, находки №43. Психолого-педагогическая поддержка в образовании. Юго-западный окружной методический центр/ М., 2003. – С.76-84
3. *Ахутина Т. В.* Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции/ М., Сфера, 2001. - 156 с.
4. *Барская, Н.М.* Методика русского языка во вспомогательной школе [Текст] / Н.М. Барская, Л.А. Нисневич. - М.: Просвещение, 1992.
5. *Безруких М.М.* Этапы формирования навыка письма/М., Просвещение, 2003. – 96с.
6. *Белавина И. Г.* Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр/ Вопрос психологии. 2003. № 3..
7. *Бессонова Т.П.* Учителю о детях с недостатками речи/М., 1996.
8. *Боскис Р.М., Левина Р.Е.* Нарушения письма при некоторых расстройствах артикуляции// М., Известия АПН РСФСР, 1948
9. *Волкова Л. С* Логопедия, Учеб. для студ. Дефектол. Фак. Пед. Высш. Учеб. Заведений/ М., «Владос», 2002.
10. *Волкова Л.С.* Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия / М.: Педагогика, 2006. - 267 с
11. *Волкова Л.С.* Дислексия. Дисграфия /М., Педагогика, 2006. - 267 с.,
12. *Волкова Л.С.* Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. Фак. Пед. Вузов / Под ред. Л.С. Волковой, Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия/ М., Владос, 2003
13. *Волкова Л.С.* Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия Педагогика/ 2006. 267 с., с. 56

14. *Городилова, В.И.* Чтение и письмо /СПб., 1997.
15. *Грановская Р.М.* Элементы практической психологии /Л.,1984. – 182 с
16. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения/ М., 1992
17. *Емельянова Е.Н., Соболева А.Е.* Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом/СПб., 2008. - 96с.
18. *Ермолаева М. В.* Психология развивающей и коррекционной работы со школьниками / М., МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002. - 176 с.
19. *Жинкин Н.И.* Язык. Речь. Творчество /М., Лабиринт 1998.
20. *Иванов Е.С.* Психические и речевые нарушения у детей. Вопросы реабилитации/Сб. научн. тр. – Л.: ЛГПИ, 1978
21. *Колесникова Е.В.* Развитие интереса и способности к чтению у детей 6-7 лет / Е. В. Колесникова, Е. П.Тельшева/ М., Сфера, 2008. - 134 с.
22. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей / СПб., МиМ, 2007. - 286 с.
23. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей/ СПб., Речь, 2003. – 330с.
24. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие/ СПб.: ИД «МиМ», 1997. - 286 с.
25. *Лалаева Р. И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / СПб., МиМ, 2006. - 224 с.
26. *Лалаева Р.И.* Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников/ Спб, 1998.
27. *Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников //СПб., Союз, 2001. - 224 с.
28. *Лалаева Р.И., Прищепова И.В.* Выявление дизорфографии у младших школьников/ СПб., СПб ГУПМ, 1999. - 36 с.
29. *Левина Р. Е.* Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. М., ВЛАДОС, 2000. - 219 с.
30. *Левина Р.Е.* Нарушения чтения и письма у детей/ М.: Учпедгиз, 1966
31. *Левина Р.И.* Нарушение речи и письма у детей:избр. Труды/М., 2005.

32. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга/ М.,1962. С. 64
33. *Ляпидевский С.С., Шаховская С.Н.* Расстройства речи и методы их устранения//М., 1975
34. *Милостивенко, Л.Г.* Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма/ СПб.,1995.
35. *Неволина Л.Г.* Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых/ Л., ЛГПИ, 1987
36. *Панченко И.И.* Особенности фонетико-фонематического анализа расстройств звукопроизношения и некоторые принципы лечебно-коррекционных мероприятий при дислалических и дизартрических нарушениях речи. // Расстройства речи и голоса в детском возрасте. Сб. трудов/ М.,Просвещение, 1973
37. *Парамонова Л.Г.* Как подготовить ребенка к школе/ СПб., Дельта, 1997
38. *Парамонова Л.Г.* Предупреждение и преодоление дисграфии у детей/ СПб., Союз, 2001
39. *Пятница, Т.В.* Логопедия в таблицах, схемах, цифрах/ Т.В. Пятница.- изд.6-е.-Ростов н/Д: Феникс, 2015.
40. *Садовникова И. Н.* Нарушение письменной речи у младших школьников / М.: Педагогика, 2003. 296 с.
41. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников/ М., Владос, 1997.
42. *Серебрякова Н.В.* К вопросу о методике изучения ориентировки на слово у детей – дошкольников с нарушениями речи. //Речевые и нервно – психические расстройства у детей и подростков/Л.: Медицина, 1987
43. *Спирова Л. Ф.* Нарушение процесса овладения чтением у школьников/М., Сфера, 2003. 336 с.,
44. *Спирова Л. Ф., Ястребова А. В.* Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся.

- общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирина, А. В. Ястребова // Дефектология. 2004. № 5.
45. *Спирова Л.Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи/ М., «Педагогика», 1980. - 192 с. ,
46. *Спирова Л.Ф., Ястребова А.В., Бессонова Т.П.* Учителю о детях с недостатками речи// М., 1996.
47. *Токарева О. А.* Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) /под ред. С. С. Ляпидевского/ М., Просвещение, 1999. - 159 с.
48. *Фролов Е.А.* Логопедия/М., Просвещение, 1999. – 198с.
49. *Хватцев М.Е.* Логопедия/М.: Учпедгиз, 1959
50. *Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П.* Учителю о детях с недостатками речи// М., 1996.

# Приложения

## Приложение 1

Диагностическая логопедическая работа для выявления нарушений письма у учащихся 3-го класса.

Задание №1 Запишите слова, которые я назову по звукам: [й'эно́т], [бра́т'й'а], [й'ула]

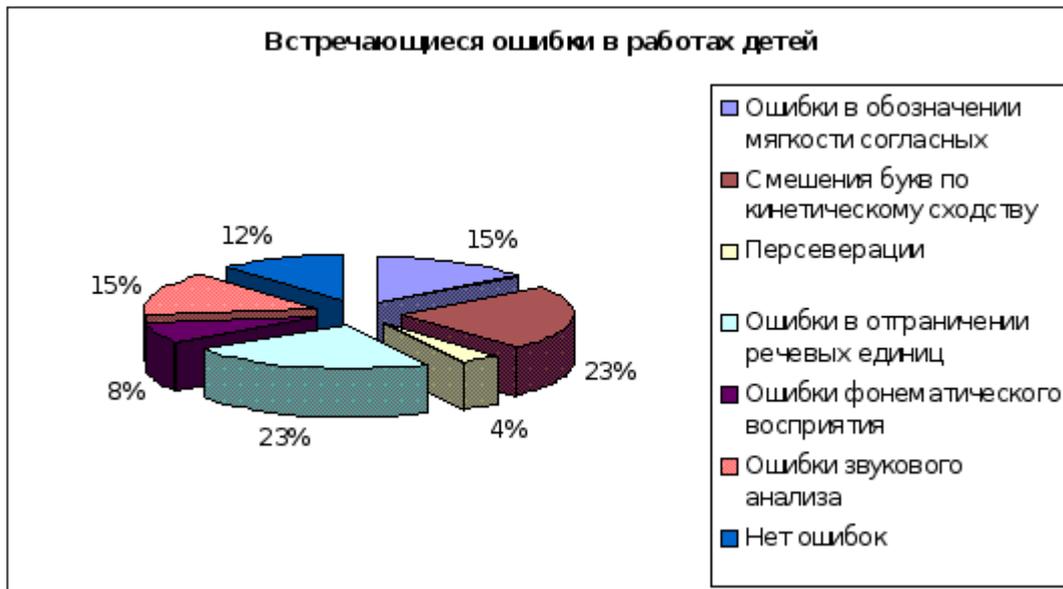
Задание №2 Запишите следующие слова в строчку под диктовку: Каша, грузы, сутки, кофе, соки, ведро, сетка, дрова, котик. Подчеркните слова, в которых все согласные глухие.

Задание №3 Послушайте слова и запишите только имена прилагательные: Счастье, жирная, выпущу, пушистые, урожай, быстро, чудесный.

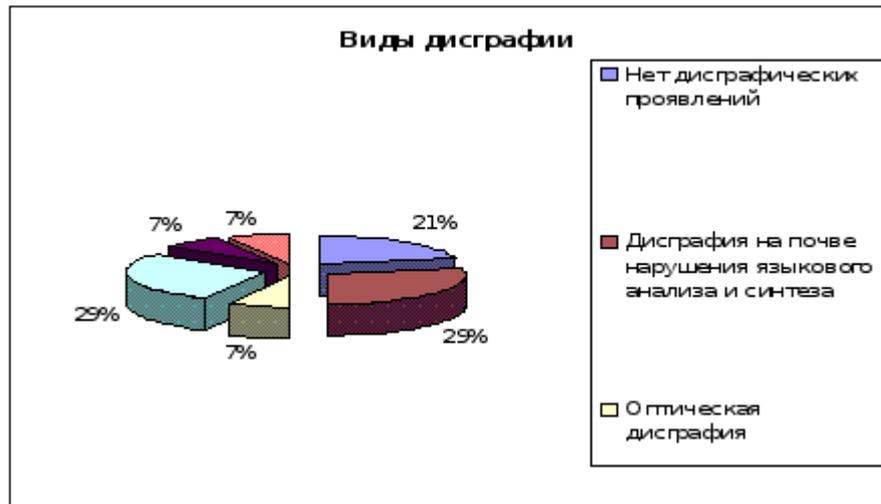
Задание №4 Составьте словосочетания со словами из задания №3 существительное+прилагательное (предмет и его признак)

Задание №5 Диктант: «Зайчик и белочка» Наступила вьюжная зима. Пушистый снег каждый день укрывает землю белым ковром. Белочка сидела в гнезде, а зайка прыгал под елью. Белочка выглянула из дупла. Она схватила мерзлый гриб. Зайка был рядом. Белка не узнала друга. Он был белый.

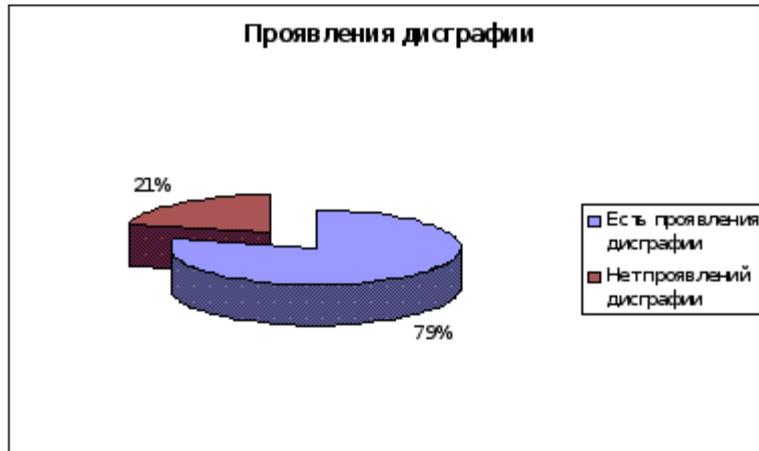
Приложение 2. Диаграмма 1.



Приложение 3. Диаграмма 2.



## Приложение 4. Диаграмма 3.



Приложение 5. Рисунок 1.

