

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Глухенко Мария Ивановна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
Особенности проявления дисграфических ошибок у обучающихся 2 класса
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой доктор психологических
наук, профессор Уфимцева Л.П.

09.06.2016

(дата, подпись)

Руководитель кандидат
педагогических наук Беляева О.Л.

Дата защиты 16.06.2016

Обучающийся Глухенко М.И.

06.06.2016

(дата, подпись)

Оценка

хорошо

(прописью)

Красноярск
2016

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Глухенко Мария Ивановна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
Особенности проявления дисграфических ошибок у обучающихся 2 класса
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование)
Профиль Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой доктор
психологических наук, профессор
Уфимцева Л.П.

(дата, подпись)

Руководитель кандидат
педагогических наук Беляева О.А.

Дата

защиты _____

Обучающийся Глухенко М.И.

(дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск

2016

Содержание

Введение	4
Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	6
1.1. Развитие и формирование графических навыков письма обучающихся младших классов в норме	6
1.2. Особенности навыков письма обучающихся с дисграфией	11
1.3. Методики логопедической работы по выявлению и устранению нарушений письма у обучающихся младших классов	19
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ	31
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента	31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	33
2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфических ошибок и устранению дисграфии у обучающихся 2 класса	38
Заключение	48
Список литературы	51
Приложения	

Введение

Нарушение письма является одним из самых распространенных дефектов речи у детей младшего школьного возраста. Изучением проблем нарушений письма занимались такие авторы как А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и другие.

Расстройства в этой области оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психического развития ребенка. Эффективная профилактика, своевременное выявление дисграфии, точное определение её дифференциальных признаков и механизмов, отличие дисграфических ошибок от иных ошибок письма чрезвычайно важно для разработки системы логопедической работы по коррекции этих нарушений, по предупреждению дизорфографии и школьной дезадаптации в целом. Этим обусловлена актуальность исследования. Проблемой исследования является поиск путей и средств по преодолению особенностей проявления дисграфических ошибок и устранению дисграфии у обучающихся младших классов общеобразовательной школы.

Актуальность и проблема определили тему нашего исследования – «Особенности проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса».

Цель исследования: выявление особенностей проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса и разработка методических рекомендаций, направленных на преодоление особенностей проявления дисграфических ошибок и устранение дисграфии.

Объектом исследования являются дисграфические ошибки.

Предмет исследования: особенности проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса.

Гипотеза исследования:

1. Графические навыки письма это – автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплектов.
2. Отмечаются особенности проявления дисграфических ошибок обучающихся, которые могут заключаться в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.
3. Для преодоления выявленных особенностей проявления дисграфических ошибок и устранения дисграфии у обучающихся 2 класса, необходима целенаправленная работа, имеющая системный характер и включающая в себя систему взаимодействия специалистов, способствующая развитию навыков письма, языкового анализа и синтеза обучающихся с дисграфией.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературные источники по проблеме исследования.
2. Экспериментальным путем выявить и обобщить специфические ошибки при письме, особенности проявления дисграфических ошибок у обучающихся 2 класса.
3. Составить методические рекомендации, направленные на преодоление особенностей проявления дисграфических ошибок и устранение дисграфии у обучающихся 2 класса.

Методы исследования: теоретический (анализ психолого-педагогической литературы, анализ библиографических данных); эмпирический (проведение констатирующего эксперимента); интерпретационный (метод обработки полученных данных, количественный и качественный анализ данных, обработка результатов эксперимента)

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и обобщении теоретических сведений по проблеме особенностей проявления дисграфических ошибок у обучающихся младших классов общеобразовательной школы.

Практическая значимость заключается в обобщении экспериментальных сведений и особенностей проявления дисграфических ошибок, которые могут быть использованы в дальнейшем для составления дифференцированных методических рекомендаций, направленных на преодоление особенностей проявления дисграфических ошибок, устранение дисграфии у обучающихся 2 класса, которые могут применять в своей работе учителя начальных классов, учителя-логопеды, а также родители, занимаясь с ребёнком дома.

Методологической основой исследования являются фундаментальные работы в области логопедии, таких ученых как Б.Г. Ананьев, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Р.Е. Левина, А.В. Ястребова, А.Р. Лурия и других.

Этапы работы: 1 этап – анализ литературных источников по проблеме исследования (2 месяца: октябрь, ноябрь 2015 г.); 2 этап - подбор методик, проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (3 месяца: декабрь 2015 г., январь, февраль 2016 г.); 3 этап - разработка методических рекомендаций, структурированное формулирование выводов (2 месяца: март, апрель 2016 г.).

База исследования: МБОУ Артёмовская СОШ №2, Кошурниковская СОШ №8, Кошурниковская СОШ №22, Краснокаменская СОШ №4 Курагинского района, Красноярского края.

Структура работы работа состоит из введения, двух глав, методических рекомендаций, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1. Развитие и формирование графических навыков письма обучающихся младших классов в норме

Графика, как раздел лингвистики изучает систему отношений между звуками (фонемами) речи и буквами письма, а также рисунок буквы, воспринимаемый зрительно, и сам процесс изображения ее.

Исходя из определения, данного Н.Г. Агарковой, графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов [2].

По мнению Н.Г. Агарковой, графический навык вбирает в себя все содержание графики, как раздела лингвистики, включающий в себя начертание письменных букв или печатных знаков букв.

А.К. Аксенова отмечает, что графический навык – это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное. Автор подчеркивает, что письмо как сложное речерукодвигательное действие представляет собой предмет специального изучения и усвоения [3].

Формирование графических навыков письма начинается задолго до поступления ребенка в школу. В преддошкольном возрасте, приблизительно до 3 лет, дети берут в руки карандаш или ручку и чертят на бумаге прямые линии или замкнутые каракули, еще не контролируя, не направляя зрением свою руку. Позднее начинает включаться зрительный контроль – ребенок что-то рисует (домик, солнце, дерево и другое), пишет карандашом отдельные печатные буквы. Занятия лепкой, конструированием, поделками из бумаги и другое, развивают руку,

пальцы и глаз ребенка. Эти интересные для детей занятия также подготавливают руку и глаз ребенка к процессу письма – развивают мелкие мышцы руки, учат видеть форму и воспроизводить ее. К моменту поступления детей в школу, глаз и рука ребенка в какой-то мере уже готовы к письму. Однако движения, совершаемые в процессе письма, не могут быть воспроизведены ни в рисовании, ни в лепке (наиболее близкие к письму виды деятельности). Процесс письма вовлекает в работу другие движения пальцев, зрительное восприятие тоже подчинено иным целям, чем в изобразительной деятельности.

Подчеркивая связь устной и письменной речи, необходимо рассматривать онтогенез письма и письменной речи во взаимосвязи с устной речью, как это делают Ю.А. Блинков, С.А. Игнатьева, И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова, Т.Б. Филичева и другие. Графические навыки, по мнению А.Р. Лурия, относятся к сенсомоторным (сюда же входят и такие действия, как вырезание, вязание и т.п.), но включаются они не в трудовую деятельность, а в письменную речь человека и формируются совместно с чтением, орфографией, развитием речи [26].

Процесс формирования графических навыков письма сложен и захватывает различные сферы умственной деятельности человека. Конечно, в первую очередь, как отмечала И.Н. Садовникова, формирование письменной речи связано с деятельностью коры головного мозга, роль которых неодинакова в различных видах письма [36]:

- височные области левого полушария отвечают за слуховой анализ процесса письма (письмо на слух);
- заднецентральные области левого полушария управляют речедвижениями (артикуляцией), кинестетическими ощущениями;
- затылочно-теменная область осуществляет зрительную организацию процесса письма (пространственные ориентиры);

- премоторная область коры – соблюдение чередования и последовательности букв. Моторный образ слова;

- левые лобные доли отвечают за сохранность замысла при письме.

К началу школьного обучения у детей не до конца сформированы многие участки коры головного мозга, особенно лобные доли, что затрудняет в свою очередь процесс овладения письмом.

Для формирования навыка письма важно, чтобы обучающиеся были подготовлены к нему, при этом любой навык имеет свои специфические сферы, которые должны быть в состоянии готовности к моменту формирования навыка. Двигательные умения и навыки, необходимые для осуществления процесса письма (сгибание и вращение пальцев и кисти, движения предплечья), по мнению Е.Н. Российской, развиваются в течение всего дошкольного возраста в условиях правильно организованного развития мелкой моторики [32]. Т.П. Сальникова, Е.И. Скиотис отмечали, что мышцы руки должны быть достаточно крепкими, должна быть хорошо развита мелкая моторика, движения пальцев должны быть целенаправленными и точными, подчиняться задачам совершаемой деятельности [37].

Во многих исследованиях отмечается, что формирование графических навыков необходимо начинать задолго до поступления ребенка в школу. К 7 годам ещё не заканчивается окостенение фаланг пальцев и только начинает появляться зрительный контроль действий руки при рисовании. Установлено, что у детей 4-5 лет дрожат пальцы при письме некоторых элементов (линии с закруглениями, петли, овалы). К 6-7 годам у некоторых детей ещё сохраняется тремор руки, который в норме исчезает в ходе специальных упражнений на укрепление мускулатуры руки и зрительного контроля.

На начальном этапе обучения характерны признаки адаптации нервной и опорно-двигательной систем ребёнка к новому виду деятельности – письму. А. Р. Лурия отмечал, что при овладении графическим навыком у

детей наблюдается неадекватная затрата энергии при письме, напряжение мышц кисти, лица, тела, трудности в зрительном и двигательном контроле, непрочность усвоенных приёмов письма букв и соединений, неритмичность движений, остановки во время написания буквы («дробное письмо») [26]. Данное замечание так же присутствует в работах В.И. Лубовского, Т.П. Сальниковой [37, 38].

Основные трудности при письме вызываются недостаточным распределением внимания между различными сторонами письма. Они устраняются в ходе специальных упражнений на отработку навыков.

Устная речь возникает у ребенка на втором году жизни, а письмо – только на пятом-седьмом. Но устная речь, по мнению М.И. Лисиной, формируется непосредственно в процессе общения со взрослыми людьми, а письменная речь формируется сознательно, в процессе осознанного и произвольного обучения утверждала Л.С. Цветкова [43].

В период становления устной речи у ребенка-дошкольника происходит неосознанная обработка языкового материала, накопление звуковых и морфологических обобщений, которые предполагают способность к овладению письмом в школьном возрасте.

В психолого-педагогических исследованиях Л.А. Венгера, В.А. Дубовской, А.В. Запорожца, Е.Е. Кравцовой и других ученых, рассматриваются два понятия: общая и специальная речевая способность. Общая способность предполагает решение следующих задач:

- понимание ребенком обращенной к нему речи и реагирование на нее соответствующим образом;
- умение связно, свободно и понятно излагать свои мысли, сохраняя грамматическую правильность речи;
- овладение определенным словарным запасом;
- сформированность звуковой стороны речи.

Выделяя речевую деятельность как фундаментальную деятельность человека, Л.С. Выготский видел в ней возможности развития личности, сознания, познавательных процессов. Он указывал, что в этой деятельности выражены психические процессы человека: восприятие, память, мыслительные процессы, эмоциональные, волевые и другие. Специальная речевая способность предполагает способность к обучению грамоте, овладению чтением и письмом: развитие элементарного осознания языковой действительности, умения ориентироваться в звуковой стороне слова, подготовку руки к письму [10].

В формировании графического навыка письма у младших школьников Т.П. Сальникова выделяет три основных этапа: аналитический - вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснения содержания; синтетический - соединение отдельных элементов в целостное действие; этап автоматизаций - образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [37].

Без упражнений и повторений сформировать навык нельзя, но упражнение целесообразно и эффективно лишь на третьем этапе формирования навыка, а первые два этапа – это осознанная действительность, а не механические упражнения.

Профессор Н.А. Бернштейн отмечал, что показателем сформированности графического навыка письма служит скоропись письма, которая проявляется в количестве знаков, написанных учеником в связном тексте за единицу времени, чаще за минуту. С возрастом скорость письма увеличивается, приобретение ритма движений в процессе письма, стремление руки совершать более экономные движения приводят к наиболее связному письму обучающихся. Считается, что формирование навыка письма завершается к 10 – 11 годам.

Таким образом, формирование графического навыка письма в начальной школе – длительный и сложный процесс. Сложный данный процесс по структуре самого акта письма, по структуре формирования навыка и по психофизическим механизмам, лежащим в его основе. В процессе школьного обучения осуществляется динамика развития графических навыков обучающихся. Устанавливаются связи между зрительным и мускульным контролем движения. В целом же процесс укрупнения движений, ритмизация их происходит очень медленно, в течение многих лет.

1.2. Особенности навыков письма обучающихся с дисграфией

Проблема психо - речевой готовности к обучению в школе привлекала к себе внимание многих специалистов, таких как Р.Е. Левина, Р.М. Львов А.В. Паклина, Т.Б. Филичева и других, как за рубежом, так и в России.

В рамках нашего исследования данная проблема является центральной в силу двух основных причин: во-первых, речевой опыт способствует осознанию ребенком реально существующих связей и отношений. Ребенок, владеющий разными видами синтаксических конструкций, понимает смысл конкретных и отвлеченных значений, легко вникает в объяснения учителя, осмысленно читает, логично и грамотно говорит. Во-вторых, как доказано в исследованиях Л.А. Калмыковой, М.Р. Львова, Г.А. Фомичевой, речевой опыт, приобретенный детьми до школы, является опорой при развитии письменной речи. Таким образом, психо-речевая готовность к школе является центральным новообразованием развития ребенка младшего школьного возраста в норме и способствует успешному овладению им общеобразовательной программой и, в частности, программой русского языка [6].

Письмо, по мнению Л.С. Цветковой имеет множество особенностей, одной из которых является его более позднее появление в психической сфере человека по сравнению с другими высшими психическими функциями, как в историческом, так и в генетическом аспекте [43].

Для успешного овладения письмом, его техникой, у ребёнка уже в дошкольном возрасте должны быть сформированы необходимые предпосылки письма, такие как: различение на слух всех звуков речи, включая акустически и артикуляторно близкие; правильное произношение всех речевых звуков; владение простейшими видами анализа – выделение звука в слове, определение места звука в слове, выделение ударного гласного звука из начала и конца слова.

В случае не сформированности перечисленных предпосылок письма к началу обучения грамоте, ребёнок может встретиться с трудностями в усвоении начертаний букв, при соотнесении каждой буквы с соответствующим звуком и при определении порядка следования букв при записи слова, что и приведёт к появлению у него дисграфических ошибок, не связанных с незнанием грамматических правил.

В зависимости от того, какие именно предпосылки письма оказались несформированы, принято выделять разные виды дисграфии. Единой классификации не существует, но наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Она разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена, под руководством Р.И. Лалаевой.

Выделяются следующие виды дисграфий:

1. Артикуляторно-акустическая, в основе которой лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребёнок отражает своё дефектное произношение на

письме. Проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

2. На основе нарушений фонемного распознавания (акустическая дисграфия), которая связана с нарушением слуховой и произносительной дифференциации звуков. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно.

3. На почве нарушения языкового анализа и синтеза. В её основе лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

4. Аграмматическая дисграфия, которая связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений.

5. Оптическая дисграфия, связанная с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Как правило, дисграфия в чистом виде встречается крайне редко, чаще всего в сочетании с различными видами дисграфии. Она может переплетаться с дизорфографией и дислексией [25].

Основными симптомами дисграфии являются стойкие и повторяющиеся специфические ошибки, возникновение которых не связано с нарушением интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

Особенности навыков письма и проявления дисграфических ошибок обучающихся заключаются в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом:

- искажения и замены букв;
- искажения звукобуквенной, звукослоговой структуры слова;
- нарушения слитности написания отдельных слов в предложении;
- аграмматизмы на письме.

Исходя из этого, И.Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письменной речи, разделив их на 3 группы:

1. Ошибки на уровне буквы и слога:

- пропуски букв и слогов – ученик не выделяет в составе слова всех его компонентов;
- вставки лишних букв в слова (чаще – при стечении согласных);
- перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове;
- персеверации (застревание на определённых буквах и слогах);
- антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный заменяет вытесненную букву в слове;
- смешения букв.

2. Ошибки на уровне слова:

- раздельное написание частей слова наблюдается, когда приставка или начальная буква слова напоминает предлог, союз или местоимение, либо при стечении согласных;
- слитное написание слов: слитное написание предлога или союза с последующим словом; слитное написание двух самостоятельных слов. В тяжёлых случаях все слова в предложении сливаются в одно;
- морфемный аграмматизм - неправильное словообразование при помощи приставки и суффикса;
- смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них.

3. Ошибки на уровне предложения и словосочетаний:

- отсутствие заглавной буквы в начале предложения;
- отсутствие точки в конце предложения;
- неправильная связь слов в предложении или словосочетании: неумение правильно использовать грамматические категории рода и числа; неправильный порядок слов в предложении.

Рассмотренные выше специфические ошибки следует отграничивать от эволюционной (ложной) дисграфии, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. Ошибки начинающих обучение школьников, по мнению Е.В. Гурьянова, могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническим, орфографическими и мыслительными операциями письма.

Р.И. Лалаева выделяет следующие особенности ошибок при дисграфии:

- ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, по внешнему проявлению они схожи с физиологическими ошибками, но при дисграфии эти ошибки являются более многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время;
- дисграфические ошибки связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма – дифференциации фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико – грамматического строя речи, оптико – пространственных функций;
- характеризуются нарушением фонематического принципа письма, то есть ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции (лопада – лопата, дм – дом);
- характеризуются как дисграфические в том случае, когда они наблюдаются у детей школьного возраста [23].

Признаками и особенностями незрелого навыка письма могут быть: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных; нехарактерные смешения; зеркальная обращенность букв. Наличие таких ошибок не доказывает существования дисграфии, если эти ошибки единичны и нестойки [25].

Познавательная деятельность младших школьников с дисграфией характеризуется определенными особенностями: более низким уровнем развития мышления, восприятия, памяти, внимания, неоднородностью и вариативностью проявлений, различной структурой нарушения, диспропорцией в развитии психических процессов, а также различных структурно-функциональных компонентов психических функций. При этом особенности познавательной деятельности коррелируют со степенью выраженности дисграфии и нарушениями устной речи. Такие дети нуждаются в комплексном коррекционно-развивающем обучении.

Любое нарушение речи в той или иной степени отражается на деятельности, на поведении ребёнка, но каждое из нарушений по-разному сказывается на особенностях психических процессов, следовательно, и на развитии представлений. Глубокие расстройства речи в зависимости от их природы, в той или иной степени ограничивают умственное развитие в целом. Это происходит как в силу взаимопроникающего единства речи и мышления, так и вследствие нарушения нормальной связи с окружающими [34]. Такие расстройства вредно сказываются на развитии более высокого уровня мышления – абстрактного, понятийного, грамматико-логического. В то же время некоторые из речевых нарушений (гнусавость при расщелинах неба, разлитое косноязычие) стимулируют патологическое нарушение интеллекта (олигофрению) и могут привести к грубым ошибкам – к зачислению подобных детей в категорию умственно отсталых с соответствующими организационными выводами. Такие же недочеты как заикание, косноязычие на развитии интеллекта существенно не влияют [34].

В работах логопедии обращается внимание на своеобразие учебной деятельности в целом у детей с речевой патологией. Это обуславливается спецификой протекания психических процессов. Например, внимание детей характеризуется неустойчивостью, более низким уровнем показателей

произвольности, трудностями в планировании своих действий. Особенности произвольного внимания у детей ярко проявляются в характере отвлечений.

Дети с речевыми нарушениями характеризуются недоразвитием вербальной памяти, снижена продуктивность запоминания [14].

«Трудности формирования общей и специальной готовности ребенка к школе связаны также с особенностями мышления детей с нарушением речи. В исследованиях Р.И. Лалаевой [22] доказано, что нарушения речи отрицательно сказываются на формировании мыслительных операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. У детей младшего школьного возраста с речевой патологией проявляется недостаточная гибкость и динамичность мыслительных процессов, замедленный темп интериоризации умственных действий, повышенная психическая истощаемость, недостаточная оперативность мышления».

Однако в целом, по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей интеллектуальное развитие многих детей с речевыми патологиями приближается к норме [14]. Таким образом, такие дети имеют необходимые предпосылки для формирования готовности ребенка к обучению в школе. Недостаточный уровень речевой готовности обуславливает стойкие и выраженные затруднения при усвоении учебного материала и программы русского языка в начальной школе.

Обучение обучающихся грамотно и последовательно излагать свои мысли в устной и письменной форме в настоящее время является основой всего процесса обучения в специальной общеобразовательной школе, в связи с чем данная проблема широко исследуется современными учеными Т.А. Алтуховой, Г.А. Каше, А.Н. Корневым, Л.Ф. Спириной, Т.Ю. Обнизовой, Е.Н. Российской, А.В. Ястребовой и другими.

Письмо и письменная речь, являются «базовыми» навыками всего дальнейшего обучения. Как показывают исследования, навыки овладения чтением и письмом напрямую связаны, так как письмо является вторичным

от чтения. Чтение, письмо и письменная речь вызывают значительные затруднения у младших школьников с недоразвитием речи, оказывая отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияя тем самым на процесс их школьной адаптации в целом. По мнению Т.В. Ахутиной, А.В. Ястребовой, В.Н. Кировой, Л.А. Федотовой основная причина трудностей в обучении данной категории младших школьников в первую очередь обусловлена недостаточной функциональной зрелостью структур центральной нервной системы.

Можно выделить несколько причин неуспеваемости младших школьников, одни из них отнесем к объективным (например, глубина и характер речевого недоразвития), другие – объясняются социально-психологическими факторами. Итак, охарактеризуем эти причины:

Т.В. Емельяновой удалось установить, что выраженность вербальной недостаточности у школьников определяется не только функциональной незрелостью коры головного мозга, но и отклонениями в функциональном состоянии глубинных регуляторных структур [14].

Наиболее значимым при возникновении нарушений письма являются нарушения речевых функций, и прежде всего фонетико-фонематической стороны речи. Нарушения фонетико-фонематического компонента речи, по мнению Р.Е. Левиной [24], являются следствием отсутствия речевой готовности к усвоению письма, неполноценном протекании предшествующего письму речевого развития. Поэтому достаточно важным на этапе дошкольного детства является хороший уровень владения устной речью, так как «правильное написание слова не есть результат одного только изучения определенных орфографических правил. Как подчеркивает Р.Е. Левина, подавляющее большинство правильных написаний подготавливаются в сознании ребенка еще в процессе развития устной речи, причем, чем активнее протекает процесс формирования речи, тем лучше ребенок оказывается подготовленным к письму.

К объективным причинам неуспеваемости и негативного влияния на качественное усвоение программы младшими школьниками русского языка относится глубина речевого недоразвития, по мнению Г.А. Каше, Л.Ф. Спировой, Е.Ю. Фирсановой.

Таким образом, особенностями навыков письма у учащихся с дисграфией являются следующие:

- более позднее появление в психической сфере ребенка по сравнению с другими высшими психическими функциями;
- письмо в отличие от устной речи возникает на 5-7 году жизни, формируется сознательно, в процессе осознанного и произвольного обучения;
- письмо и письменная речь являются базовыми навыками всего дальнейшего обучения;
- на овладение навыками письма влияет сформированность базовых психических процессов и функций.
- специфические ошибки, которые носят стойкий и повторяющийся характер, возникновение которых не связано с нарушением интеллектуального развития ребенка.

1.3. Методики логопедической работы по выявлению и устранению нарушений письма у обучающихся младших классов

Несмотря на значительное продвижение науки в XX в. отношении проблем формирования готовности детей к обучению в школе и усвоению программы русского языка, их нельзя назвать исчерпывающими. По мнению Л.Г. Парамоновой на сегодня недостаточно методик, обеспечивающих эффективное развитие предпосылок овладения письмом и письменной речью детьми [29].

На наш взгляд, необходимы исследования, которые рассматривают не проблему формирования предпосылок овладения устной и письменной речью, но и коммуникативными навыками в общении со взрослыми и сверстниками. Необходимы системные исследования, учитывающие всю совокупность причин, влияющих на качественное усвоение программы русского языка. Сложность письменно-речевой деятельности обуславливает необходимость в исследованиях, отражающих междисциплинарный подход к изучению проблемы.

А. Н. Корнев отмечает, что дисграфия — явление, возникающее на пересечении биолого-психологических и социокультурных закономерностей, поэтому его диагностика должна включать широкий ассортимент клинико-психологических и психолого-педагогических методик [17]. В процессе обследования должны принимать участие, по меньшей мере, три специалиста: психиатр, психолог и логопед. Чем раньше проведено обследование школьника, тем выше вероятность того, что работа будет иметь профилактический характер, корректирующий затруднения в овладении письмом и предупреждающий возникновение его стойкого нарушения.

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе представлен ряд различных методик для диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников. Рассмотрим некоторые из них.

Спирова Л.Ф., Российская Е.Н. предлагают обследование письменной речи начинать с изучения процесса анализа и синтеза звукового состава слова. При анализе собственного письма ребенка необходимо определять в первую очередь, наличие или отсутствие специфических ошибок на замену согласных. Авторы предлагают строить обследование с использованием различных проб – слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста. В методике данных авторов подробно описаны различные примеры такие проб и условия их проведения [33].

Р.И. Лалаева и Л.В. Бенедиктова в своей методике предлагают свой план дифференциальной диагностики расстройств письма у школьников. Задача такого обследования – определение симптоматики, механизмов и вида дисграфии, а также степени их выраженности. Приведенный в схеме для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2 класса массовой школы. Исследование процесса письма должно определить в каждом виде письменных работ количество и характер ошибок. Каждые задания, включенные в данный раздел, имеют свой примерный речевой материал. Детям предлагается следующие задания:

- списывание с печатного и рукописного текста;
- письмо под диктовку (слуховой диктант);
- написание изложения;
- письмо предложений или текстов с дефектно произносимыми учеником звуками;
- письмо предложений или текстов с не дифференцируемыми учеником по слуху звуками.

На этапе коррекционной работы Р.И. Лалаева и Л.В. Бенедиктова 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 [23].

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 обучающихся 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, развивать зрительный анализ и синтез, развивать зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв [27].

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 мнестиса), основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) и заключительный (закрепление полученных навыков) [27].

И.Н. Садовникова представила свой способ проверки навыков письма, основной задачей такой проверки она считает выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа и требований школьной программы на момент

обследования; выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности).

Для обследования навыков письма учащимися И. Н. Садовникова [36] предлагает следующие виды работ:

1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом: *лещ, жук, снег, бант, мышка, песец, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, желудь, вагон, индюк.*

2. Списать слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, березка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

3. Записать под диктовку строчные буквы: *б, г, е, ж, ц, ы, х, м, ю, в, э, ш, й, т, и.* Каждая буква должна быть написана отдельно.

4. Записать под диктовку прописные буквы: Д, Ф, Ч, У, Ё, Щ, К, В, З, Г, С, Р, Л, Ц, Б.

5. Записать под диктовку слоги: *ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, ант, жде, круп, взле, хвы, урн, оста, щац.*

6. Записать под диктовку слова: *шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, береза, ступенечка, больной, убежать.*

7. Записать предложение после однократного прослушивания: *У ёлки пушистый зайчик.*

8. Списать печатный текст.

В зависимости от возраста подбирается соответствующий текст.

9. Списать рукописный текст.

10. Написать диктант.

Тексты диктантов подбираются в соответствии с возрастом и продолжительностью обучения.

11. Записать названия картинок (например: чайник, лампа, замок, очки, клоун, елка и др.)

12. Составить и записать короткий рассказ по картинке или серии сюжетных картинок.

И. Н. Садовникова [36] отмечает, что тексты для диагностических работ подбираются учителем – логопедом с учетом возраста детей и продолжительности их обучения (начало, середина, конец учебного года). При этом они должны быть доступными и содержать речевой материал, насыщенный звуками всех фонетических групп, включающий слова различной звуко-слоговой структуры.

Перестановки букв и слогов являются следствием трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан – “чунал”; плюшевого – “плюшегово”; ковром – “корвом”; на лугах – “нагалух”; взьерошился – “зверошился” и др. Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом: он – “но”; от школы – “то школы”; из берегов – “зи берегов”. В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима – “зиам”; дети – “дейт”.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): “щекола”, “девочика”, “душинный”, “ноябарь”, “дружено”, “Александр”. Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и напоминает редуцированный гласный. Однако в них отмечается одна особенность: “вставленной” оказывается гласная, уже имеющаяся в составе слова, например: “дуружно”, “в лесоко”, “наречуку”, “вукуклы”. Подобная “вставка” является, по нашему мнению, отражением колебаний школьника при передаче последовательности звуков в слове, когда в письме отразились одновременно и не замеченная ребенком ошибка, и правильное написание. Но это указывает всегда симметричное расположение вставленной буквы: “ярече”, “наречуку”, “сахахрный”, “деверь”. Диктуемое слово звучит доли секунды, ребенку сложно уловить мгновенное чередование фонем, их точную последовательность. Сравним

аналогичное написание с последующим исправлением ошибки самим пишущим – когда включена операция контроля:

- а) сенл (перестановка);
- б) сенег (перестановка и поправка);
- в) сенег (перестановка, исправленная ребенком);
- г) снег (правильное написание).

Интересно, что у младших школьников обнаруживаются такие ошибки, которые нельзя отнести ни к одному из известных типов, а именно: в словах, начинающихся с прописной буквы, Сскоро, Ггрибы, Оосень, Рребятата. Эти ошибки результат механического закрепления графомоторных навыков, к которому привели первоклассников письменные упражнения в “Прописях”, где предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Вв, Лл, Сс, Ёё, Хх и т.д. Нередко учителя проводят по этому принципу написание всех остальных букв алфавита. Сдвоенное написание закрепляется в двигательной памяти детей и сохраняется в их письме на последующие годы.

По мнению Р. И. Лалаевой [23], помимо указанных специфических ошибок, отмечаются и другие, характерные для всех детей, у которых еще недостаточно сформировались навыки правильного письма.

К ошибкам, сопутствующим дисграфии, относятся следующие:

1. Орфографические ошибки.

Ошибки на правописание у дисграфиков более многочисленны, чем у детей, еще не овладевших полностью грамотным письмом. Причем преобладают ошибки на буквы, обозначающие безударные гласные, сомнительные или непроизносимые согласные, на написание звонких и глухих звуков в конце слова, на обозначение смягчения согласных.

1. Графические ошибки.

Это замены букв по графическому сходству (вместо И пишется Ш и наоборот, вместо Л — М и наоборот и т. д.) и по графическому признаку (вместо Б — Д и наоборот, вместо Т — Ш и т.п.).

Р. Е. Левина [24] отмечает, что при обследовании письма следует обращать внимание на характер процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или проговаривает его по нескольку раз, ища нужный звук и соответствующую букву, на встретившиеся при этом трудности и ошибки.

И. Н. Садовникова [36] отмечает, что заключение о нарушениях письма не должно основываться на материале одной - двух работ ученика. Классные тетради по мере их заполнения предъявляются ребенком логопеду — для изучения характера специфических ошибок и их частотности. В этом случае все пометки логопеда выносятся на поле каждой страницы, а затем - суммарно - на последнюю страницу тетради.

Логопедическая работа по развитию фонематического воспитания при устранении артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания направлена на уточнение и закрепление дифференциации звуков. Эта работа проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.). При этом учитывается, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. В работе по дифференциации звуков используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа: предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На I этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану: уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение его на фоне слога; определение наличия и места в слове (начало, середина, конец); определение места звука по отношению к другим (какой по счету звук, после какого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове); выделение его из предложения, текста.

На II этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основной целью является их различение, поэтому речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками.

При устранении дисграфии каждый из звуков в процессе работы соотносится с определенной буквой. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

Устранению артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения. На начальных этапах работы рекомендуется исключить проговаривание, так как оно может вызвать ошибки на письме.

Логопедическая работа по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза исходит из выявленных особенностей операций анализа и синтеза у обучающихся. Работа должна строиться дифференцированно с учетом индивидуальных особенностей детей и проводится в два этапа по следующим направлениям: развитие предметного анализа и синтеза; развитие фонематического восприятия, фонематических представлений; развитие элементарных, а затем сложных

форм фонематического анализа и синтеза. В работу включается: коррекция звукопроизношения; развитие фонематического восприятия, фонематических представлений; развитие речеслухового внимания и речеслуховой памяти; закрепление связи звука и буквы. У учащихся формируются понятия: слово, звук (фонема); знание и представление о положении органов артикуляции при произношении звуков; усвоение характеристики звуков и систем фонем языка; умение оперировать терминами «согласный», «гласный», «звонкий», «глухой», «твердый», «мягкий»; навыки соотнесения звука и буквы.

Развитие предметного анализа и синтеза; развитие элементарных, а тем более сложных форм фонематического анализа и синтеза, проводится на этапе развития операций анализа и синтеза.

Таким образом, логопедическое воздействие предполагает коррекцию нарушения операций процесса письма с учетом лингвистических факторов: постепенное увеличение длины слова; усложнение структуры слова; изменение места ударности; использование сначала наиболее частотных, а затем менее частотных слов с уточнением значения каждого слов. Работа проводится в следующей последовательности: выделение звука на фоне слова; определение места звука в слове (вначале, в середине, в конце с предварительной отработкой этих понятий на предметном уровне); развитие сложных форм фонематического анализа (определение последовательности звуков в слове, определение количества звуков в слове, определение места звука по отношению к другим звукам в слове).

Выводы по 1 главе:

Таким образом, в первой главе мы рассмотрели понятие «графический навык», этапы его формирования у детей младшего школьного возраста; охарактеризовали особенности навыков письма обучающихся с дисграфией; рассмотрели предпосылки письма, классификации видов дисграфии, причины её возникновения, основные симптомы, дали характеристику специфических ошибок при дисграфии. А также проанализировали методики логопедической работы по выявлению и устранению нарушений письма у учащихся младших классов разных авторов и сделали следующие выводы:

1. Графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов). Формирование графического навыка есть длительный и сложный процесс для младшего школьника. Он проходит в три этапа (аналитический, синтетический, этап автоматизации), в ходе многочисленных упражнений по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма. Развитие графомоторных навыков у младших школьников с нарушениями речи и письменной речи осуществляется со специфическими трудностями.
2. Особенности навыка письма обучающихся с дисграфией являются: более позднее его появление в психической сфере ребенка по сравнению с другими высшими психическими функциями; возникновение на 5-7 году жизни, формируется сознательно, в процессе осознанного и произвольного обучения; специфические ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых, не связано с нарушением интеллектуального развития ребенка.
3. Существуют различные диагностические методики, таких авторов, как И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Е.Н. Российская, Е.В.Мазанова, в которых есть

раздел для проверки письменной речи и навыков письма у детей младшего школьного возраста. Проанализировав некоторые из них, мы нашли как положительные стороны, так и недочёты, а также выбрали наиболее подходящую для нашей категории детей методику исследования письма:

У И.Н. Садовниковой имеется хороший речевой материал, представленный в нескольких вариантах для каждого класса начальной школы, и подобраны задания для проверки навыков письма. Так как И.Н. Садовникова является автором классификации специфических ошибок письменной речи, у нее хорошо разработана система выявления и учета специфических ошибок для последующего определения вида дисграфии у детей.

На наш взгляд, наиболее содержательная методика исследования письма у младших школьников представлен у Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой, так как в ней хорошо описан речевой материал к каждому из видов заданий, критерии оценивания каждого задания. Недочетами их методики, по нашему мнению, является то, что описанный авторами языковой материал подходит только для учащихся вторых классов и не указан точный способ выявления и учета ошибок в работах детей.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений Курагинского района, Красноярского края (Артёмовская СОШ №2, Кошурниковская СОШ №8, Кошурниковская СОШ №22, Краснокаменская СОШ №4) во 2 классе.

Экспериментальная работа проводилась в групповой форме, в первой половине дня, так как это время является наиболее оптимальным для детей. Было охвачено 10 обучающихся, имеющих нарушения письма. По заключению ПМПк у них дисграфия. Средний возраст детей 8-9 лет. Все дети, отобранные для изучения особенностей проявления дисграфических ошибок, имели согласно медицинской документации, сохраненный физический слух, нормальное (или скомпенсированное при помощи очков) зрение и по состоянию своего здоровья и психического развития могли обучаться по программе общеобразовательной школы. Ранний период речевого развития обучающихся с дисграфией со слов родителей чаще всего не отличался по срокам появления первых слов и фразовой речи от нормативных показателей.

Цель экспериментального исследования – выявление особенностей проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса (характер специфических ошибок, степень их выраженности).

В ходе эксперимента решались следующие задачи:

1. Подобрать диагностические методики с целью выявления особенностей проявления дисграфических ошибок у детей младшего школьного возраста.
2. Провести исследование особенностей проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса.

3. Выявить характер специфических ошибок, степень их выраженности в работах детей, изучить особенности проявления дисграфических ошибок обучающихся экспериментальной группы.

4. Провести количественный и качественный анализ результатов исследования, особенностей проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса.

С целью изучения особенностей проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса, выявления характера специфических ошибок, степени их выраженности мы провели исследование процесса письма по материалам методики Р.И. Лалаевой, Л.В. Бенедиктовой [23]. Речевые пробы и система оценки методики, представлены в *Приложении 1*.

Обучающимся экспериментальной группы предлагались следующие задания:

1. Списывание с печатного и рукописного текста.
2. Письмо под диктовку.

Оценка результатов проводилась следующим образом:

- 3 балла (высокий уровень) – работа выполнена без ошибок;
- 2 балла (средний уровень) – в работе допущены 1-2 ошибки;
- 1 балл (низкий уровень) – допущено 3 и более ошибок.

Предлагаемые задания направлены на выявление особенностей проявления специфических дисграфических ошибок, поэтому не предусматривают оказание помощи. Тексты для диагностических работ подбирались с учётом возраста детей и продолжительности их обучения (начало, середина, конец учебного года).

С помощью данных диагностических заданий, мы выявили специфические ошибки обучающихся на письме, характер ошибок, степень их выраженности, изучили особенности проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса. Результаты констатирующего эксперимента были

обработаны и представлены в виде качественного анализа и количественных показателей и представлены ниже в параграфе 2.2.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В ходе анализа письменных работ обучающихся 2 класса экспериментальной группы было установлено, что в каждой их письменной работе наблюдались дисграфические ошибки. Как при письме под диктовку, так и при списывании с печатного и рукописного текста, дети данной группы допускали специфические и неспецифические ошибки. Наше внимание было сосредоточено на изучении специфических ошибок. Кроме того, специфические ошибки детей экспериментальной группы были частотными. Типология и количество специфических дисграфических ошибок, встретившихся в письменных работах обучающихся 2 класса, продемонстрирована в *Приложении 2*.

При анализе данных по первому заданию «Списывание с печатного и рукописного текста», высокий уровень успешности у 2 обучающихся (выполнили работу без ошибок), средний уровень имеют 4 человека (допустили 2-3 ошибки), низкий уровень также у 4 детей (допустили 3 и более ошибок). Графические результаты приведены на рис. 1.

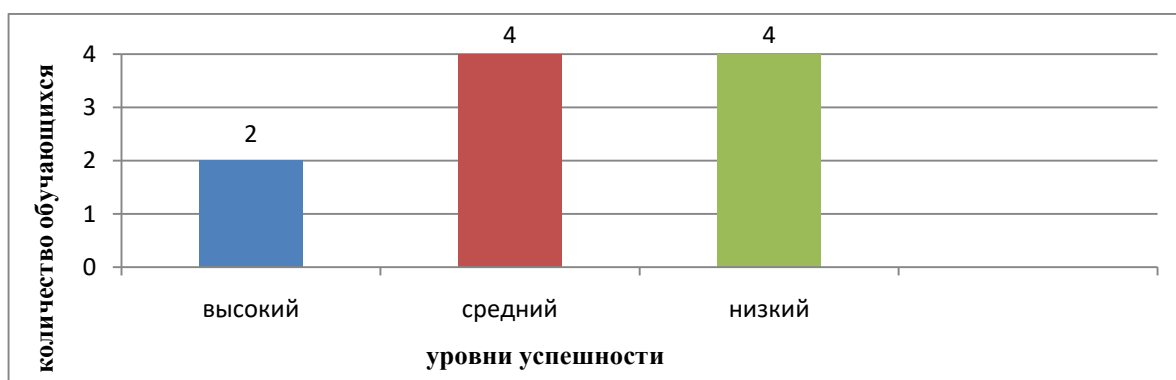


Рис.1. Результаты диагностики уровня успешности по заданию «Списывание с печатного и рукописного текста»

Из рисунка 1 мы видим, что у преобладающего большинства учащихся не до конца сформирован навык списывания. В работах детей встречаются дисграфические ошибки, которые проявляются в:

- искажениях звукобуквенной структуры слова. В работах детей наблюдаются пропуски букв, слогов, слов, а также персеверации и контаминации.
- искажениях структуры предложения (наблюдалось раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации. Например: «Быстро пролетелето...»)

Кроме выделенных ошибок встречаются случаи ошибок в обозначении границ предложения, единичные случаи зеркального написания букв, замены букв по оптическому сходству, пропусков элементов букв, аграмматизмов на письме. Следует отметить, что данные ошибки не являются стойкими, повторяющимися и частными, носят лишь единичный характер.

При анализе данных второго задания «Письмо под диктовку», высокого уровня успешности не обнаружено, средний уровень у 4 обучающихся, низкий уровень имеют 6 детей экспериментальной группы. Графические результаты приведены на рис. 2.

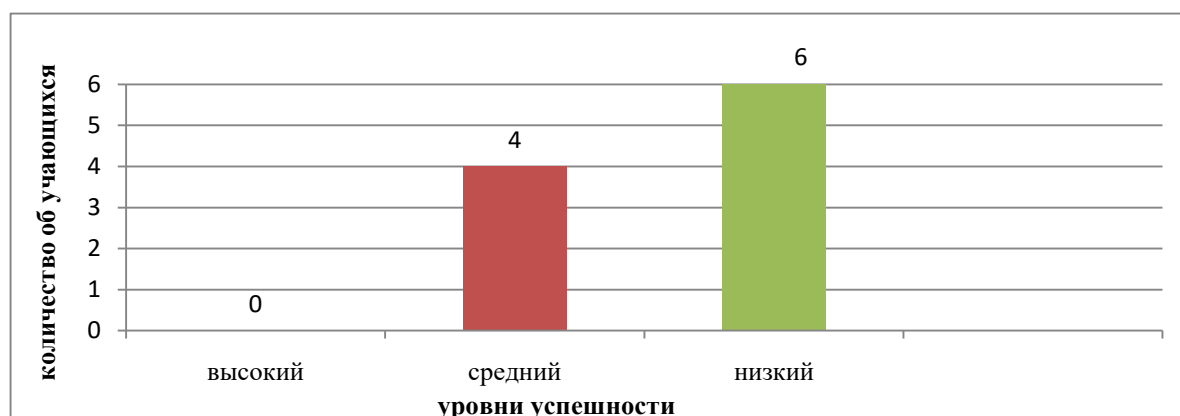


Рис. 2. Результаты диагностики уровня успешности по заданию «Письмо под диктовку».

У преобладающего большинства учащихся не до конца сформирован и навык письма под диктовку. Количество ошибок при письме под диктовку увеличилось. Наблюдаются дисграфические ошибки следующего порядка:

- искажения звукобуквенной структуры слова, которые проявляются в пропусках, добавлениях, персеверации, контаминации букв, слогов, слов;
- искажения структуры предложения: отдельное написание слова, слитное написание слова, контаминации слов;
- аграмматизмы на письме.

Наблюдаются единичные случаи зрительно – пространственных ошибок, смешение оптически – сходных букв; наблюдаются лишние элементы при воспроизведении букв, не дописывания отдельных элементов букв, ошибки написания зрительно – похожих букв, нарушения обозначения мягкости согласных. Кроме этого на письме присутствуют ошибки обозначения границ предложения, ошибки в согласовании слов, орфографические ошибки.

Диана М., Паша Ф. и Вика М. при написании диктанта и списываниях с печатного и рукописного текста иногда не дописывали элементы букв, вставляли лишние элементы, допускали единичные оптические ошибки в виде замен графически сходных букв б-д, л-м, о-а. У них наблюдались ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза (пропуск гласных, пропуск согласных при их стечении и их замена, пропуски, замены, перестановки слогов и слов, отдельное написание приставок, слитное и отдельное написание слов), нарушения в обозначении мягкости согласных. При написании текстов не всегда выделяли границы предложений.

В письменных работах Никиты М., Даши Ч., Тони Д. и Оксаны С. наблюдались такие типы ошибок, как замены букв графически сходных (с-а, л-ж, и-щ); искажении звукобуквенной структуры слова. Дети пропускали гласные буквы в словах, пропускали согласные и заменяли их, пропускали,

заменяли слоги. В их работах присутствовало раздельное и слитное написание слов. Встречались аграмматизмы, единичные ошибки оптического характера – пропуск элементов букв, добавление лишних элементов. Кроме этого дети допускали ошибки в обозначении границ предложения, пропускали знаки препинания.

Наименьшее количество дисграфических ошибок было допущено в работе Яны Ж., они проявлялись в заменах букв (ч-щ, б-п, о-а), нарушении в обозначении мягкости согласных, искажении звукобуквенной структуры слова.

Письменные работы Ильи Д. и Артёма С. были неаккуратны. Они допускали ошибки, которые проявлялись в искажении звукобуквенной структуры слова, дети пропускали гласные, пропускали согласные и заменяли их. Присутствовало в их работах раздельное и слитное написание слов (про литело лето, скаждым днем), пропуски слов, добавления слогов.

Сравнительные результаты выполнения заданий «Списывание с печатного текста» и «Письмо под диктовку» представлены на рис. 3.

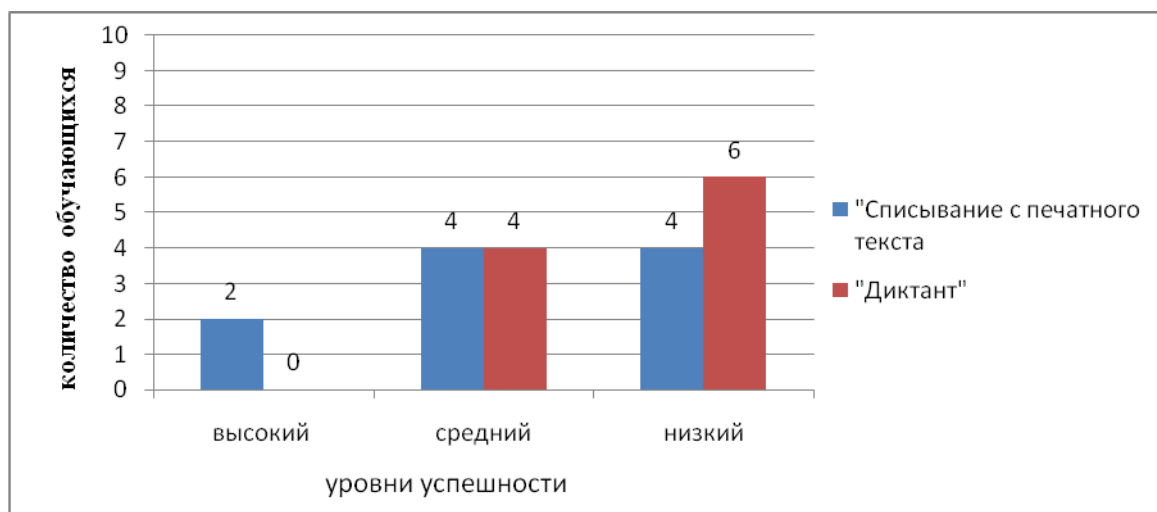


Рис. 3 Сравнительные результаты выполнения заданий

Таким образом, по результатам проведенных заданий мы видим, что при выполнении задания «Списывание с печатного и рукописного текста» у детей был выше уровень успешности, дети допускали меньше ошибок, чем при выполнении задания «Письмо под диктовку». По итогам проведенных

диагностических заданий, при анализе их письменных работ, мы выявили особенности проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса. Дисграфические ошибки являются стойкими, многочисленными, повторяющимися и специфическими. Данные ошибки связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, характеризуются нарушением фонетического принципа письма. Что касается особенностей их проявления, то у данной категории детей преобладают следующие стойкие, специфические группы ошибок, которые проявляются в:

- искажениях и заменах букв;
- искажениях звукобуквенной структуры слова: перестановки, добавления, букв, слогов, слов;
- нарушении слитности написания отдельных слов в предложении;
- аграмматизмах на письме.

Наличие специфических дисграфических ошибок, их характер и степень выраженности, частотности в работах детей, говорит о наличии у детей экспериментальной группы дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, для преодоления выявленных особенностей проявления дисграфических ошибок и устранения дисграфии у обучающихся 2 класса, необходима целенаправленная работа, имеющая системный характер и включающая в себя систему взаимодействия специалистов и родителей, способствующая развитию навыков письма, языкового анализа и синтеза, а также коррекции как общих, так и частных проявлений дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей, устранению дисграфических ошибок обучающихся. В связи с этим, учитывая возрастные особенности, особенности психической сферы, выявленные особенности проявления дисграфических ошибок детей мы

разработали методические рекомендации по преодолению дисграфических ошибок и устранению дисграфии у обучающихся 2 класса.

2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфических ошибок и устранению дисграфии у обучающихся 2 класса

Для преодоления каждого речевого расстройства применяются свои методы, соответствующие особенностям происхождения и проявления этих нарушений. Но вместе с тем, все применяемые в логопедии методы построены на основе нескольких основополагающих принципов, соблюдение которых необходимо в процессе преодоления любого нарушения речи. Принципы логопедической работы - это общие исходные положения, которые определяют деятельность логопеда и детей в процессе коррекции нарушений речи [9, с.38].

Основными принципами логопедической работы по устранению дисграфии являются принципы комплексности и системности, принцип учета патогенеза, принцип учета психологической структуры процесса письма, принцип поэтапного формирования умственных действий и дидактические принципы обучения.

Принцип комплексного подхода предполагает одновременную работу над развитием устной речи, чтения и письма. В настоящее время дисграфия рассматривается как языковое расстройство, т. е. нарушение, обусловленные недоразвитием языковых обобщений. Механизмы, вызывающие дисграфию, одновременно обуславливают нарушения устной речи и нарушения чтения. В связи с этим при устранении дисграфии логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

Принцип системности базируется на методике устранения каждого вида расстройств, представляющей собой систему методов, направленных на

преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

Принцип учета патогенеза предполагает учет причин и механизма нарушений. Во многих случаях одинаковые по симптоматике нарушения имеют различные механизмы. Так, замены букв наблюдаются при различных формах дисграфии. При оптической дисграфии они связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, при фонематической - с недостаточностью фонематического восприятия. В каждом из этих случаев методика работы будет различна, т.к. должна быть направлена на преодоление основного механизма нарушения.

Принцип учета психологической структуры процесса письма учитывает нарушенные звенья или операции. У детей с нарушениями письма обнаруживается различный механизм дезорганизации: несформированность одной из операций, несформированность нескольких операций, недостаточная автоматизированность, нарушение целостной программы деятельности при сформированности отдельных операций. При коррекции дисграфии в процессе работы учитель-логопед формирует у ребенка умственные действия и доводит их до автоматизма[25].

Принцип поэтапного формирования умственных действий подробно описал П.Я. Гальперин [13]. Он выделил основные этапы формирования умственных действий: составление предварительного представления о задании; освоение действия с предметами (этап материализации действия на внешнем плане); этап осуществления действия в плане громкой речи; перенос действия в умственный план; окончательное становление умственных действий. В процессе логопедической работы происходит постепенная интериоризация действия (звуковой анализ: фишки, схемы; слуховые и произносительные образы слов; по представлениям).

К дидактическим принципам относятся принцип учета зоны ближайшего развития, принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип деятельностного подхода, онтогенетический принцип.

При устранении речевых нарушений необходимо также учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих их возникновение. Это внешние, внутренние, биологические и социально-психологические факторы.

Только в процессе взаимодействия специалистов (учителя начальных классов, учителя-логопеда), с использованием перечисленных принципов и направлений коррекционно-развивающей логопедической работы по преодолению нарушений навыков письма, устранению дисграфических ошибок, дисграфии, можно добиться положительных результатов.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами были получены данные о том, что у обучающихся 2 класса с дисграфией недостаточно сформированы навыки письма, списывания, письма под диктовку, они испытывают значительные трудности в формировании письма. У данных детей в ходе эксперимента были выявлены особенности проявления дисграфических ошибок, которые являются стойкими, многочисленными, повторяющимися и специфическими. Они связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, характеризуются нарушением фонетического принципа письма и проявляются в: искажениях звукобуквенной структуры слова: перестановки, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов; нарушении слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмах на письме.

Наличие специфических дисграфических ошибок, их характер и степень выраженности в работах детей, говорит о наличии у детей экспериментальной группы дисграфии на почве нарушения языкового

анализа и синтеза. Ошибки языкового анализа и синтеза являются довольно распространенными на сегодняшний день. Их существование затрудняет формирование процесса письма у младших школьников, отрицательно влияет на успеваемость по другим предметам, формирует у учащихся негативное отношение к учебной деятельности, снижает самооценку и препятствует личностному росту.

Опираясь на полученные данные, нами была определена система логопедической работы по данной проблеме. В целях эффективного преодоления дисграфии у обучающихся младших классов, необходимо комплексное логопедическое воздействие, направленное не только на коррекцию речевых процессов, но и на формирование у детей самоконтроля за письменной продукцией. Логопедическая работа должна быть направлена на преодоление трудностей формирования письма, иметь системный характер, способствовать развитию навыков письма, языкового анализа и синтеза, устранению дисграфических ошибок, дисграфии в процессе взаимодействия специалистов. Для этого мы составили систему взаимодействия логопеда и учителя по устранению дисграфии у обучающихся 2 класса, и отразили её основные направления работы ниже в *Схеме 1*.



При составлении данных методических рекомендаций мы опирались на работы Ефименковой Л. Н., Лалаевой Р. И., Мазановой Е.В., Парамоновой Л.Г., Садовниковой И.Н., Ястребовой А. В. по коррекции, профилактике нарушения письма у младших школьников [15, 23, 25, 27, 30, 35, 45].

Целью логопедической работы по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма.

Можно выделить следующие задачи коррекционно-логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок обучающихся, устранению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, в ходе решения которых происходит формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование процесса письма:

- развитие языкового анализа и синтеза структуры предложения;
- развитие языкового анализа и синтеза структуры текста;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- развитие фонематического анализа и синтеза.

При коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза целесообразно использовать следующие методы:

Практические:

1. Упражнение – это многократное повторение ребёнком практических и умственных заданных действий (подражательно – исполнительские, конструирование, творческие).
2. Игровой метод – использование различных компонентов игровой деятельности.

3. Моделирование – это процесс создания моделей в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов.

Наглядные: наблюдение, рассматривание рисунков, картин, показ образца задания, способа действия.

Словесные методы: рассказ, предварительные, итоговые и обобщающие беседы.

Можно выделить следующие направления работы по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников:

1. Развитие языкового анализа и синтеза структуры текста.
2. Развитие языкового анализа и синтеза структуры предложения.
3. Развитие слогового анализа и синтеза.
4. Развитие фонематического анализа и синтеза.

Более подробно методические рекомендации и упражнения по развитию языкового анализа и синтеза, слогового анализа и синтеза, фонематического анализа и синтеза при коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза представлены в *Приложении 3*.

Данные комплексные методические рекомендации разработаны с учётом речевого уровня развития младших школьников, способствуют развитию языкового анализа и синтеза, а также коррекции как общих, так и частных проявлений дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей, устранению дисграфических ошибок обучающихся младших классов.

Неотъемлемой частью и очень важным процессом коррекционной работы по устранению дисграфии является процесс взаимодействия логопеда с учителем. Основной формой взаимодействия логопеда и учителя являются индивидуальные консультации и беседы. Индивидуальные консультации и беседы логопед проводит с учителями начальных классов в течение всего

учебного года по ходу коррекционной работы по мере необходимости. Цель таких консультаций – обеспечить комплексный подход к ребёнку со стороны учителя и логопеда, а также индивидуальный подход со стороны учителя во время уроков. Индивидуальные консультации целесообразно проводить по каждому направлению коррекционной работы по преодолению дисграфии с теми учителями, чьи дети посещают коррекционные занятия. Логопед может рекомендовать учителю для групповой или индивидуальной работы в классе следующие упражнения по направлению коррекционной работы:

1 этап работы - развитие языкового анализа и синтеза:

- составлять предложения по опорным картинкам с определённым количеством слов;
- придумывать предложения по сюжетной картинке и определять в них количество слов;
- составлять графические схемы предложений, отыскивать в схеме определённое слово, читать предложение по схеме;
- определять место слов в предложении (какое по счёту указанное слово);
- выделять из текста предложения с определённым количеством слов;
- составлять предложения, используя словосочетания.

2 этап работы – развитие слогового анализа и синтеза:

- отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать количество;
- назвать гласные в слове; записать только гласные данного слова;
- выделить только гласные звуки и найти соответствующие буквы;
- повторить слово по слогам, сосчитать количество слогов;
- определить количество слогов в названных словах;
- записать слова в два столбика в зависимости от количества слогов;
- составить слово из слогов, данных в беспорядке.

3 этап работы – развитие фонематического анализа и синтеза:

- назвать слово, определить первый, второй, третий и т.д. звуки, уточнить их количество;

- придумать слово с 4, 5 звуками;
- записать слова в два столбика в зависимости от количества звуков в слове;
- вставить пропущенные буквы в слова;
- подобрать слова, в котором заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте (шуба, уши, кошка);
- составить слова различной слоговой структуры и записать;
- подобрать слова на каждый звук;
- подобрать слова с определённым количеством звуков;
- преобразовать слова: добавляя звук: рот-крот, мех-смех; изменяя один звук слова: сон-сок-сук; переставляя звуки: пила-липа;
- составлять новые слова из букв данного слова;
- найти общий звук в словах: луна-стол, кино-игла, окна-дом.

Для коррекции дисграфии у младших школьников необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества тщательно подобранного однотипного речевого материала. На уроках русского языка так же можно использовать следующие такие упражнения как - "Корректирующая правка", "Звуковой анализ в "технике сканирования" и другие.

Следует остановиться и на нарушении у обучающихся самоконтроля за собственной письменной продукцией. Операцию контроля за собственной письменной продукцией нужно специально формировать. Для развития контроля за собственной письменной продукцией при коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, целесообразно использовать систему предварительных упражнений, которые представлены в *Приложении 4*. Данные упражнения ребёнок может выполнять во время урока на индивидуальных карточках или в качестве индивидуального домашнего задания.

Выводы по 2 главе:

Таким образом, во второй главе мы представили организацию и методику проведения констатирующего эксперимента, с помощью которой провели исследование особенностей проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса, выявили характер специфических ошибок, степень их выраженности в работах детей, изучили особенности проявления дисграфических ошибок, проявление дисграфии и её видов у обучающихся 2 класса; выполнили количественный и качественный анализ особенностей проявления дисграфических ошибок, составили методические рекомендации, направленные на преодоление особенностей дисграфических ошибок и устранение дисграфии обучающихся 2 класса и пришли к следующим выводам:

1. У обучающихся 2 класса наблюдается недостаточный уровень сформированности навыков письма (письмо под диктовку и списывание текста);
2. Основные (специфические) ошибки при выполнении заданий – дисграфические (искажения звукобуквенной структуры слова: проявляются в пропусках, добавлениях букв, слогов, слов; искажения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слова; аграмматизмы на письме).
3. В связи с чем, мы разработали методические рекомендации, направленные на преодоление выявленных особенностей проявления дисграфических ошибок и устранения дисграфии обучающихся 2 класса.
4. Проведенное исследование доказало, что гипотеза, поставленная в начале исследования, верна. Особенности проявления дисграфических ошибок обучающихся, являются стойкие и повторяющиеся ошибки в процессе письма: искажения и замены букв;

искажения звукобуквенной структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

5. Для преодоления выявленных особенностей проявления дисграфических ошибок и устранения дисграфии у обучающихся 2 класса, необходимо организовать целенаправленную работу, с применением различных методов преодоления нарушений навыков письма, имеющая системный характер и включающая в себя систему взаимодействия специалистов и родителей, способствующая развитию навыков письма, языкового анализа и синтеза обучающихся с дисграфией.

Заключение

В ходе решения первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую, логопедическую, лингвистическую литературу и определили степень изученности таких направлений, как развитие и формирование графических навыков письма обучающихся младших классов в норме, особенности навыков письма обучающихся с дисграфией, а также проанализировали методики логопедической работы по выявлению и устранению нарушений письма у обучающихся младших классов.

В результате анализа литературы по проблеме исследования мы выяснили, что графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов). Формирование графического навыка есть длительный и сложный процесс для младшего школьника. Он проходит в три этапа (аналитический, синтетический, этап автоматизации), в ходе многочисленных упражнений по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма. Развитие графомоторных навыков у младших школьников с нарушениями речи осуществляется со специфическими трудностями.

Особенностями навыка письма обучающихся с дисграфией являются: более позднее его появление в психической сфере ребенка по сравнению с другими высшими психическими функциями; возникновение на 5-7 году жизни, формируется сознательно, в процессе осознанного и произвольного обучения; специфические ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых, не связано с нарушением интеллектуального развития ребенка.

Существуют различные диагностические методики по выявлению и устранению нарушений письма у обучающихся младших классов, таких

авторов, как И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Е.Н. Российская, Е.В.Мазанова, в которых есть раздел для проверки письменной речи и навыков письма у детей младшего школьного возраста. Проанализировав некоторые из них, мы нашли как положительные стороны, так и недочёты, а также выбрали наиболее подходящую для нашей категории детей методику исследования письма. Анализ методик позволяет сделать вывод о том, что каждый автор предлагает свои направления в устранении дисграфии у младших школьников.

Решая вторую задачу, с целью изучения особенностей проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса, выявления характера специфических ошибок, степени их выраженности нами был проведен констатирующий эксперимент по методике по методике Р.И. Лалаевой, Л.В. Бенедиктовой. Детям экспериментальной группы было предложено списывание печатного и рукописного текста, а также написание диктанта. По результатам эксперимента у обучающихся 2 класса был обнаружен недостаточный уровень сформированности навыков письма. Основные (специфические) ошибки при выполнении заданий – дисграфические, они проявлялись на письме детей в искажениях звукобуквенной структуры слова: (пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов, слов); искажениях структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слова, контаминации слов); аграмматизмах на письме.

Решая третью задачу, в связи с выявленными особенностями проявления дисграфических ошибок обучающихся 2 класса мы разработали методические рекомендации, направленные на преодоление выявленных особенностей проявления дисграфических ошибок и устранения дисграфии обучающихся 2 класса.

Таким образом, цель исследования достигнута, проведенное исследование доказало, что гипотеза, поставленная в начале исследования,

получила своё подтверждение - особенностями проявления дисграфических ошибок обучающихся, являются стойкие и повторяющиеся ошибки в процессе письма: искажения и замены букв; искажения звукобуквенной структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Для преодоления выявленных особенностей проявления дисграфических ошибок и устранения дисграфии у обучающихся 2 класса, необходимо организовать целенаправленную работу, с применением различных методов преодоления нарушений навыков письма, имеющая системный характер и включающая в себя систему взаимодействия специалистов и родителей, способствующая развитию навыков письма, языкового анализа и синтеза обучающихся с дисграфией.

Список литературы

1. Алексеева, А.Е. Подготовка детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) к овладению письменной речью: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Алексеева Анна Евгеньевна. - М., 2007. - 194 с.
2. Агаркова, Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н.Г. Агаркова // Начальная школа, 1999. - №4. – С. 15-17.
3. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – М.: Владос, 2004. – 106 с.
4. Аманатова, М.М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ \ Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материал II международной конференции Российской ассоциации дислексии и дисграфии.-М. изд-во МСГИ, 2006 г., с.10-13
Аманатова, М.М. Справочник школьного логопеда / М.М. Аманатова, Н.Г. Андреева, О.М. Тосуниди. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 318 с.
5. Бабанский, Ю. К. Педагогика: учеб. пос. для пед. вузов / Ю. К Бабанский. – М.: Педагогическое общество России, 2010. – 284 с.
6. Бордовская, Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
7. Бессонова, Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. II: Словарный запас и грамматический строй. М.: АРКТИ, 1997. – 64 с., цв. ил.
8. Безруких, М.М. Этапы формирования навыка письма / М.М. Безруких. - М.: Просвещение, 2003

9. Волкова, Л.С. Диагностика готовности к школьному обучению детей с речевой патологией / Л.С. Волкова, С.Р. Исмаилова // Дети с проблемами в развитии, 2014. - № 1. – С. 8-9.
10. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ; Астрель, 2010. – 672 с.
11. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся нач. классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13:00:03 \ Наталья Николаевна Волоскова.- Москва. – 2006. – 16 с.
12. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех специальностей пед. вузов / М. В Гамезо, Е. А Петрова, Л. М Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
13. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в современной психологии.- М.: Наука, 1966.
14. Емельянова, Т.В. Показатели вербального развития и функциональной зрелости мозга первоклассников с разным уровнем сформированности речи: дис. ... канд. биол. наук: 19.00.02 / Емельянова Татьяна Валерьевна. – Архангельск. - 2012. - 233 с.
15. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов \ Л.Н. Ефименкова.-М.: Просвещение, 2004. – 224 с., цв. ил.
16. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.
17. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев - СПб.: Речь, 2003. – 286 с.
18. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод. пособие / А.Н. Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2006.-128 с.
19. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. - М.: СПб, 1995.

20. Коррекция нарушений письменной речи: учеб.-метод. пособие / Под ред. Яковлевой А.В.- СПб.: СПбПО, 2004. – 172 с.
21. Краткий психологический словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1985. – 430 с.
22. Лалаева, Р.И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р.И. Лалаева, А. Гермаковская // Дефектология, 2004. - № 4. - С. 17 – 21.
23. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – Ростов н/Д.: Феникс, СПб: Союз, 2004. – 224 с.
24. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А.Никашина // Основы теории и практики логопедии. - 2004. – С 58 .
25. Логопедия: учеб для студ. дефектол. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н, Шаховской. – 3- е изд, перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
26. Лурия, А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 304 с.
27. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. - М.: ГНОМ и Д, 2006.- 128 с.
28. Мухина, В. С. Детская психология: учеб. для пед. ин-тов / Под ред. Л. А. Венгера / В. С. Мухина – М.: Просвещение, 2012.- 354 с.
29. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. - СПб.: ДЕТСВО-ПРЕСС, 2012.- 128 с.
30. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2001. – 79 с.
31. Разживинова, Н.Н. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Разживинова Наталья Вячеславовна. – СПб. - 2008. – 311 с.

32. Российская, Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. пед наук: 13.00.03 / Российская Елена Николаевна. – М., 1999. – 255 с.
33. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н Российская. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 230 с.
34. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2013. – 713 с.
35. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пос. для логопедов, учителей, психологов, студентов пед. спец./ И.Н. Садовникова. – М.: ПАРАДИГМА, 2011. – 279 с., ил.
36. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1983. – с.15-19.
37. Сальникова, Т.П. Методика обучения грамоте / Т.П. Сальникова. – М.: Сфера, 2000.
38. Специальная психология: учеб. пос. для студ. выш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Т.И. Солнева и др. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
39. Тараканова, А. А. Логопедическая работа по формированию мыслительных операций в системе коррекции дисграфии у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Алла Алексеевна Тараканова. – Санкт – Петербург. - 2001. – 22 с.
40. Тикунова, Л.И., Канакина, В.П. Сборник диктантов и письменных работ: пос. для учителей нач. шк. Л. И. Тикунова, В.П. Канакина. - М.: Просвещение, 2002. – 176 с.

41. Фотекова, Т.А. Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие / Т.А. Фотекова.- М.: Айрис – пресс, 2006. – 96 с.
42. Хватцев, М.Е. Логопедия: кн. для преп. и студ. высш. пед. учеб. зав.: в 2-х к. Книга 1. / М.Е. Хватцев; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 272 с.
43. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - М.: ВЛАДОС, 2010. - 272 с.
44. Ястребова, А.В., Бессонова Т.П. Выявление недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов. Основы логопедической работы с детьми / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: Когито-центр, 2005
45. Ястребова, А.В., Бессонова Т.П. Содержание и приемы коррекции нарушения устной и письменной речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова // Дефектология. - 2003. №3. – С. 14-25.
46. Ястребова, А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей – логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.