**Введение**

В настоящее время Россия переживает один из самых сложных, болезненных, но вместе с тем динамичных периодов своей истории. Резко увеличилось количество семей, имеющих официальные доходы ниже прожиточного минимума. Анализ научной литературы по проблемам речевой патологии, её этиологии и социальной адаптации детей-логопатов свидетельствует о том, что положение детей в современной России вызывает обоснованную тревогу у общественности. Лишь 14% детей практически здоровы, 50 % имеют отклонения в состоянии здоровья, 35 % имеют хронические заболевания. В 1990 году появился термин – «децелерация», сущность которого заключается в замедленном темпе роста и развития детей. Наиболее часто это явление встречается у детей группы риска. В особо сложных условиях находятся дети беженцев, вынужденных мигрантов, одиноких матерей, безработных, дети из неблагополучных семей.

Материнская заболеваемость, младенческая смертность, различная патология, в том числе возраст женщины, жилищные условия, заработная плата и многое другое являются причинами неполноценного развития ребенка. Для наших родильных домов в настоящее время характерно наличие рожениц в возрасте за 30 лет, которые уже сделали несколько абортов и имеют воспалительные заболевания. Эти женщины, как правило, рожают в первый раз. У них высокий социальный статус, но для полноты жизни им не хватает только ребенка. Они рожают желанного малыша. Но с осложнениями, часто оперативным путем: с помощью «кесарева сечения». В результате резкой смены давления у новорожденного возникают поражения центральной или периферической нервной системы.

Среди этих детей, самую значительную группу занимают дети с нарушениями речевого развития. Нарушения могут быть незначительные и более тяжелые; есть такие, что появляются стазу, другие дают о себе знать значительно позже. Но, ни одно нарушение нельзя оставлять без внимания.

Причинами *общего недоразвития речи* (ОНР) являются различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития (интоксикации, токсикоз), так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребёнка.

Такой подход к ОНР можно назвать педагогическим, поскольку одной из его целей является формирование специализированных логопедических групп при дошкольных и школьных учреждениях. При этом объединяются дети, примерно соответствующие одному уровню (первому, второму или третьему) речевого развития для применения к ним сходных методов речевой коррекции. Однако клинически ОНР проявляется весьма разнообразно, потому наряду с педагогическим существует и медицинский подход к ОНР, при котором нарушения делятся уже не на уровни, а на так называемые группы в соответствии с неврологическими и психопатологическими синдромами.

При ранней диагностике и своевременно начатом коррекционном воздействии в целом и в речи, в частности на первом-втором году жизни, часть детей, несмотря на сложность дефекта, к трем-пяти годам приближается по уровню общего и речевого развития к возрастным стандартам. Но у многих детей могут сохраняться отклонения в речевом развитии в той или иной степени. Особенно нарушения речевого развития начинают проявляться с началом обучения в школе.

Даже те, что не влияют напрямую на успешность обучения, могут угнетающе действовать на ребенка, провоцировать трудности в общении, препятствовать социализации. К ним относятся нарушения устной речи: слишком быстрый или слишком медленный темпы говорения (которые могут быть симптомами гораздо более серьезных нарушений), неправильное или нечеткое произношение звуков и заикание.

Дети с ОНР страдают пониженной способностью анализировать явления языка. Они не всегда умеют подмечать и выделять звуковые и, морфологические и синтаксические элементы речи и сознательно пользоваться ими в своей практике. Кроме того у них наблюдается недостаточная сформированность слухоречевой памяти и внимания, навыков самоконтроля. Перечисленные особенности препятствуют полноценной учебной деятельности и ведут к стойкой неуспеваемости.

Обычно учителей и родителей больше тревожат нарушения письменной речи у ребенка, ибо они влияют на его учебные успехи. Это дисграфия и дислексия. Причина их возникновения - общее недоразвития речи. То есть, нарушены все компоненты речевой системы: ребенок обладает скудным словарным запасом, произношение и восприятие звуков у него нарушено, грамматический строй речи осваивает с трудом. При этом интеллект у таких детей не нарушен. Сбой дают те системы организма, которые непосредственно участвуют в процессе «зашифровки» устной речи в буквенные символы – письмо и «расшифровки» - чтение. Взрослому, который свободно пишет и читает, эти процессы кажутся естественными. Почти как дыхание. Если же проанализировать их природу, окажется, что они сложны и требуют согласованности многих анализаторов и функций организма.

Расстройство письма может быть обусловлено органическими повреждениями корковых зон головного мозга, участвующих в процессе чтения и письма, запаздыванием созревания этих систем мозга, нарушением их функционирования. Нарушение письма может быть связанно с длительными соматическими заболеваниями детей в ранний период их развития, и так же с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка).

По данным Ю.Г. Демьянова, В.А. Ковшикова, А.Н. Корнева, В.В. Ковалева, нарушение письма у детей с относительно сохранным интеллектом (не имеющих умственной отсталости) часто сочетается с психическим или психофизическим инфантилизмом, с выраженной неравномерностью психического развития, с определенными особенностями структуры интеллекта, с недостаточностью таких психических функций, как внимание, память.

Согласно данным профессора М.Е. Хватцева, относящимся к 50-м годам, число учащихся с нарушениями письма в массовых школах составляло 6%. За прошедшие с тех пор пол века общая ситуация в нашей стране изменилась далеко не в лучшую сторону, значительно вырос процент детей с нарушениями письма.

Данная тема является **актуальной**, т.к. в последнее время значительно возросло количество детей с ОНР, которые испытывают значительные затруднения при поступлении в школу. Эти затруднения имеют максимальное влияние на процессы формирования письма и чтения, а письмо и чтение являются базой и средством для дальнейшего обучения. А графо-моторный компонент, который входит в цепочку операций составляющих письмо, становится основой для хорошего письма.

От того, насколько качественно будут сформированы графо-моторные навыки у учащихся младшего школьного возраста, будет зависеть усвоение процесса письма, их дальнейшее обучение в целом.

Трудности овладения графо-моторными навыками – явление в наши дни нередкое, они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позже, отчетливо проявляясь при повышении требований и усложнении формы письменных заданий: от написания букв, слогов к написанию более сложных предложений.

Младшие школьники с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют довольно значительную часть учащихся общеобразовательных школ. Имеющиеся у них проявления речевой недостаточности препятствуют усвоению школьной программы по русскому языку, в связи с чем одним из важнейших направлений логопедической работы является подготовка указанной категории учащихся к полноценному овладению программными учебными навыками.

Этой проблемой занимались такие авторы как А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.

**Проблемой** исследования является комплексный подход к изучению особенностей формирования процесса письма у младших школьников с ОНР, обучающихся в общеобразовательной школе.

**Целью** исследования являлась разработка и проведение комплексного анализа особенностей формирования письма у младших школьников с ОНР и составление системы коррекционно-логопедической работы по преодолению трудностей в формировании правильного письма.

**Объектом** исследования являются особенности формирования письма у младших школьников с ОНР, обучающихся в общеобразовательной школе.

**Предметом** исследования является формирование письма у младших школьников с ОНР, обучающихся в общеобразовательной школе.

**Гипотеза:**

Мы предполагаем, что в результате направленной коррекционно-логопедической работы будут преодолены трудности в формировании письма у младших школьников с ОНР, обучающихся в общеобразовательной школе.

**Задачи:**

1. Изучить научно-исследовательские материалы по проблеме исследования.
2. Изучить специфику трудностей и ошибок, возникающих при процессе формирования письма у детей с ОНР.
3. Составить систему коррекционной работы по формированию правильного письма.
4. Провести формирующий эксперимент.

Методологической основой исследования являются фундаментальные работы в области психологии, нейропсихологии, педагогики, логопедии Б.Г. Ананьева, Т.В. Ахутиной, Л.О. Бадалина, Н.А. Берштейна, Г.М. Вартапетовой, Н.Н. Волосковой, Г.В. Гурьянова, О.В. Иншаковой, А.Н. Корнева, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, И.Н. Садовниковой, М.С. Соловейчик, А.В. Семенович, Л.С. Цветковой, А.В. Ястребовой, Л.Ф. Спировой, Т.П. Бессоновой, Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой.

**Методы исследования**. Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

* Научно-теоретический (анализ литературы по психологии, нейропсихологии, логопедии, обучения письму, педагогике);
* Организационный (сравнительный);
* Имперический (констатирующий, формирующий);
* Психодиагностический (наблюдение, беседа).

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №5 Каневского района, ст. Стародеревянковской. В исследовании участвовали 2-е классы, в которых были отобраны после проведенного обследования 16 учащихся с многочисленными ошибками на письме. Из них были сформированы две группы по 8 человек: контрольная и экспериментальная.

Обследование было направлено на выявление уровня сформированности письма с помощью анализа диктанта, изложения и составления письменного рассказа по сюжетной картинке, для выявления ошибок, являющихся характерными для детей с ОНР.

Дипломная работа состоит: из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения.

Объем работы: наша работа состоит из 139 страниц печатного текста, 2 схем,16 таблиц, 17 диаграмм.

**I. Научно- теоретические основы формирования процесса письма**

* 1. **Формирование письма в онтогенезе**

Письменная речь – одна из форм существования языка, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь. Однако для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь (сравним фольклор и художественную литературу). Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но изменила и самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению.

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. «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». [45]

И устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

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.

Кратчайшая единица речи, в соответствии с этим, может быть представлена условно следующим образом:

**Схема №1**

Садовникова И.Н. определяет круг вопросов, который позволяет проследить воздействие ряда онтогенетических факторов на формирование письменной речи, а именно: становление механизмов устной речи и эволюция пространственного различения у нормально развивающегося ребенка.[47]

Первый ряд вопросов связан с тем, что письменная речь использует готовые механизмы устной речи. Выделение второго ряда связано с пониманием того, что в определенном смысле процесс чтения включает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс письма требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

Сенсомоторной основой психического развития ребенка являются координации между глазом и рукой, между слухом и голосом (А. Валон).[8] Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем речедвигательного: прежде чем звуки появятся в речи ребенка, они должны быть дифференцированы им на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает непроизвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению (Н.Х. Швачкин).

Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука, и он вынужден временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе ведущая роль принадлежит слуховому восприятию, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора (В.И. Бельтюков).[5] Когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степени сложности их различения и воспроизведения.

Звуки речи не существуют обособленно, а лишь в составе слов, словосочетаний, фразах, в потоке речи.

Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н.И. Жинкина, в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена:

1. Образование слов из звуков;
2. Составление сообщений из слов.[16]

Слово есть место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова - «решетка фонем». Во второй ступени отбора элементов образуется так называемая «решетка морфем».

Согласно теории Н.И. Жинкина, слова становятся полными только в операции составления сообщений. Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации.

Как только определена тема сообщения, сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяется целью данного конкретного сообщения.

Все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами, т.к. слог – основная произносительная единица языка. Именно поэтому, как считает Н.И. Жинкин, то главное, с чего начинается речевой процесс и чем он заканчивается, есть код речедвижений (отбор требуемых речедвижений), и в этом его великая роль на пути от звука к мысли.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушение звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития могут найти отражение в чтении и письме.

Как отмечал П.Ф. Лесгафт, каждая сознательная работа требует серьезного понимания значения пространства и времени и умения справляться с этими соотношениями не по книге, а на деле. Для проблемы нарушений письменной речи этот вопрос имеет существенное значение, ибо, как мы уже указали выше, в актах чтения и письма происходит взаимная трансформация последовательности графических знаков и временной последовательности звуковых комплексов. Временной и пространственный аспекты восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены, поскольку все предметы и явления существуют в границах определенного отрезка времени и определенного пространства.

Слуховой, зрительный и двигательный анализаторы имеют парное строение. Ананьев Б.Г. [1] указывал, что существует известная биологическая зависимость парности этих анализаторов от пространственных условий существования организма в окружающей среде. Симметрия в строении и расположении анализаторных систем имеет существенное биологическое значение в данных условиях, ибо, как известно, левое полушарие головного мозга имеет в своем подчинении правую половину тела, а правая гемисфера – левую половину тела.

Различение человеком пространства формируется на основе восприятия им собственного тела. Такое восприятие складывается из сочетания пространственно-тактильной чувствительности, мышечно-суставных и органических (внутренностных) ощущений. Это комплексное восприятие человеком собственного тела носит название «схемы тела» (Б.Г. Ананьев). Процесс формирования схемы тела у ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. Сенсомоторная деятельность направлена на установление отношений между движением и соответствующими изменениями в различных сенсорных полях. В первые месяцы жизни ребенок играет со своими ручками и ножками, как с любым посторонним предметом.

«Собственное пространство тела» ощущается ребенком, по-видимому, только у полости рта. Это «пространство собственного тела» постепенно расширяется по мере формирования произвольных движений ребенка, сначала – рук, затем – ног. Целостная схема тела складывается не сразу. Установлено, что первые движения ребенка двусторонни (билатеральны). Односторонние (несимметричные) движения наблюдаются лишь спустя много недель после рождения (Бержерон, Турней). Поначалу ребенок, двигая рукой в пределах своего зрительного поля, не обращает на нее внимания. Но как только происходит соединение поля зрения и поля действия, взгляд следует за рукой, а затем ее направляет.

Итак, главным средством познания пространственных признаков и отношений между предметами внешнего мира становится активное осязание руками вместе со зрением. С выделением ведущей руки осязание руками осуществляется в условиях их функционального неравенства.

Исследования Г.А. Летинского, Б.Г. Ананьева, Е.М. Горячевой, М.В. Неймарк, М.Г. Бруксон и др. установили явление функциональной ассиметрии в зрительно-пространственном и слуховом пространственном различении, т.е. явление ведущего глаза, ведущего уха. Возникающая в ходе онтогенетического развития функциональная асимметрия в работе анализаторных систем, или процесс латерализации, является показателем нормальной деятельности обоих полушарий головного мозга, признаком того, что установилась доминантная роль одного из полушарий (у правшей ведущим является левое, а у левшей – правое полушарие).[8] При четкой латерализации выявляется предпочтение в использовании одной стороны в работе парных сенсомоторных органов (единообразно): при правосторонней латералите – правой руки, ноги, правого глаза, уха; при левосторонней – левых рецепторов перекрестная, или порочная, латерализация обнаруживает себя в случаях. Когда у ребенка, например, при ведущей правой руке ведущим является левый глаз и т.п.

Если обследование не выявляет предпочтения в работе парных сенсомоторных органов, то можно говорить о задержке в формировании процесса латерализации, что, в свою очередь, указывает на то, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга.

Термин «доминантное полушарие» справедлив, главным образом, в отношении речевой функции, т.к. у большинства людей, являющимися правшами, речевые зоны коры головного мозга расположены в левом полушарии (а у левшей в правом). В отношении же других психических функций правильнее говорить о специализации в согласованной деятельности обоих полушарий головного мозга.

Процесс «дифференциации собственного тела», т.е. установления латералиты, завершается, в основном, к шести годам.

Лурия А.Р. определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т.п.). Собственно письмо включает ряд специальных операций:

* **анализ звукового состава слова, подлежащего записи;**
* определение **последовательности** звуков в слове;
* **уточнение звуков,** т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Поначалу оба эти процесса протекают осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции;
* **перевод фонем** (слышимых звуков) **в графемы,** т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;
* **«перешифровка» зрительных схем букв** в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (**графемы переводятся в кинемы**). [38]

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-11 году жизни.

**Мотивационный уровень** письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи. Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга.[38]

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». [38] Согласно его концепции, весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что ученик уделяет внимание техническим предпосылкам письма, т.е. способам разложения слова на звуки и записи их буквами. Только через 1,5-2 года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения, навык письма переходит подлинную письменную. Когда в процесс письма активно включаются глаз и рука, вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма, когда еще не сформированы такие двигательные представления.

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов. Профессор Н.А. Бернштейн отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов:

* общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;
* вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;
* осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора;
* реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть подчерка).[6]

В акте письма непременно имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пишущего инструмента по поверхности бумаги вдоль действительных и воображаемых линеек и т.п.

Траектория пишущего острия при письме не тождественна движениям кончиков пальцев, направляющих пишущий инструмент. «Точные циклограмметрические наблюдения движений письма, - пишет Н.А. Бернштейн, - показывают, что даже кончики пальцев, ближайшие к перу, совершают движения не плоскостные и настолько отличные от движений пишущего острия, что след их уже не доступен прочтению.. . Таким образом, ни одна из точек самой конечности не выписывает в пространстве ни одной буквы, а только резко, хотя и закономерно, искаженные их видоизменения (анаморфозы)».[6]

Именно эта перешифровка движений и ее автоматизация представляют одну из набольших трудностей для начинающего школьника.

Интересно так же замечание исследователя о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связанно не только с грубостью его пространственной координации. Причина в том, что чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями пишущего острия и движениями самой руки, т.е. тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями.

Только по мере освоения этой перешифровки ребенок начинает переносить на пишущее острие сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечивать ему любую требуемую траекторию. Благодаря этому постепенно уменьшается величина выписываемых букв (аналогичное явление имеет место при действиях с любым орудием: иглой, ножом и т.п.).

Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке. Движения предплечья, ведущего пишущий инструмент вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаляются уже на неразграфленной бумаге.

Наконец, труднее всего остального осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, т.е. управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики – уже по выходе из отрочества.

Очень важным представляется и положение Н.А. Бернштейна о том, что «на основе накапливаемого опыта постепенно вычленяется какая-то часть внешних воздействий, которая может быть в большей или меньшей мере учтена заранее. Это создает возможность предварительных.. . коррекций, включаемых в самые начальные моменты данного эпизода движения».[6] Предварительные коррекции приходят на смену «вторичным коррекциям», вносившим в движение поправки по мере фактического накапливания отклонений.

По-видимому, указание о формировании навыка предварительных коррекций должно войти в методику обучения письму как осознанная задача, для решения которой нужны целенаправленные педагогические приемы.

Итак, цель начального периода обучения грамоте – **формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом кинетическом образе слова.**

**1.2 Психология формирования письменной речи у детей**

Переход к графической символизации единиц звукового рисунка речи сделал письменную речь гибким инструментом выражения и передачи мыслительной продукции. Нечто напоминающее общественно-исторические этапы становления письменности происходит в детстве при овладении грамотой. До 5-6 лет единственной доступной детям графической формой передачи сообщений является рисунок. А.Р. Лурия (1969) в своем исследовании, посвященном генезису письма у ребенка, показал, что овладение графическим знаком проходит у детей в два этапа:

а) условно-подражательной записи (каракули, лишь внешне напоминающие письменный текст);

б) запись образа – пиктограмма, которая позднее дифференцируется в буквенную запись.

По меткому выражению Л.С. Выготского (1983), для того, чтобы овладеть альфабетическим письмом, ребенку необходимо «...сделать основное открытие, а именно: рисовать можно не только вещи, но и речь»[41](c.191).

Письменность – это особая, новая для ребенка знаковая система. Трудность ее освоения связана не только с тем, что это символы второго порядка (символическое обозначение слов, которые сами являются символами первого порядка). Другая трудность обусловлена высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости. Поскольку хронологически этот этап совпадает с моментом поступления ребенка в школу, то это состояние называют «школьной зрелостью». Нередко значение данного понятия абсолютизируют, полагая, что по его достижении ребенок способен обучаться в школе по любой программе. Однако транскультуральные сопоставления показывают скорее его условность. В разных странах это происходит в разном возрасте: в Индии – в 4 года, в Англии – в 4-5 лет, Швеции, Германии – в 6-7 лет, в США - в 6 лет. Знакомство с методиками начального обучения в этих странах показывает, что они адаптированы применительно к особенностям психики детей данного возраста. Эта адаптация касается как содержания и методов обучения, так и стиля взаимоотношений с детьми в классе. Таким образом, понятие «школьная зрелость» следует соотносить с уровнем требований и методикой обучения, присущими той или иной программе.

Обсуждая психологическое содержание механизмов письма, мы сталкиваемся с многозначностью интерпретации этого термина. Поэтому представляется необходимым уточнить, какие варианты трактовки понятия «письмо», в принципе возможны, и какие из них нас будут интересовать преимущественно в этом и последующих разделах.

Термин «письмо» фактически объединяет три разные категории явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный, и особую форму коммуникации.

Письмо, как ***особая семиотическая система графических знаков*** хотя и связана с устным языком, но, тем не менее, и достаточно автономна. По мнению А.А. Леонтьева(1964), в мозгу грамотного человека существует две языковые системы, в языковом коллективе есть две нормы, два стандарта: устно-языковой и письменно-языковой. Как отмечает Л.Р. Зиндер (1987), подобная точка зрения имеет целый ряд доказательств. В качестве примеров, иллюстрирующих существенные отличия письменного языка от устного, можно привести следующие факты. В письме все буквы однозначны. Например, Г – в словах «много», «кого», «рог» представляет одну и ту же единицу, хотя устно- языковом плане каждое из этих слов содержит один из нескольких аллофонов фонемы Г: *(g), (v), (k*); гласные *о, а, у* и *я, ю, е –* составляют единый класс и принципиально ничем не различаются. В устном языке, как известно, последние три обосабливаются как йотированные, обозначающие два звука (*ja,) (ju,) (je)*. Сюда можно отнести и Ь. В отличие от звукового языка, в письме нет противопоставления мягких - твердых, палатализованность не маркирована вообще. Письменный язык имеет собственные правила, которые по аналогии с фономорфологическими правилами устного языка можно было бы назвать графоморфологическими. В качестве иллюстрации этого Л.Р. Зиндер приводит следующий пример: « с точки зрения графоморфологической падежные окончания, например, в твердом «стол» и мягком «пень» склонениях будут различаться не только в именительном и родительном падежах множественного числа, как это имеет место в звуковом языке, но и во всех падежах единственного числа, кроме предложного» [Л.Р. Зиндер,1987, с.27]. Сравним: «пня – стола». С устно-языковой точки зрения окончания одинаковы [pn`a] и [stola], а на письме буквенные окончания разные: *Я* и *А.* письменный язык имеет собственную систему дифференциальных признаков, на основе которой создается система противопоставлений по графическим признакам (в рукописном варианте): *а-о, б-д, ш-и, п-т, и-у,* не совпадающая с устно-языковой. Например, глухие - звонкие согласные противопоставлены графически (*б-п, д-т)*, а мягкие - твердые – только позиционно (т.е. признак мягкости обозначается стоящей следом гласной: *ли-лы).* Просодика как слова (ритмическая структура, ударение), так и фразы (интонация, смысловое ударение) не маркирована в письме, хотя функционально имеет значительный вес. В печатном тексте отчасти это компенсируется использованием в полиграфии различных шифровых выделений, системы отступов и т.п., а в рукописных текстах для этого значительно меньше возможностей.

Письменный язык представлен тремя системами знаков, являющихся аллографами (прописные, строчные и печатные), которые во многих случаях графически существенно отличаются друг от друга (например, *д:* рукописная прописная и строчная, печатная; *а:* рукописная прописная и строчная*,* печатная прописная и строчная). Строго говоря, этих систем четыре: рукописные прописные, рукописные строчные, печатные прописные и печатные строчные. Таким образом, ребенок должен усваивать четыре разных символа, обозначающих одну и ту же фонему. Наконец в отличие от устного языка, письмо имеет весьма условные дополнительно жесткие правила орфографии. Использование различных орфоэпических вариантов произнесения в устной речи не влияет на его опознаваемость и предметную отнесенность, особенно с учетом контекста («бег- бек - бех», « дошть – дошщ - дождь»). В письменной речи подобные написания не только считаются ошибочными, но и трудно опознаваемы (строго говоря, будучи орфоэпически записанным, слово превращается в псевдослово).

В принципе, письменный язык может быть изучен в отрыве от звукового языка. В ряде нестандартных ситуаций так и происходит. В качестве примера можно привести широко практикуемое в сурдопедагогике обучение неговорящих детей грамоте прежде, чем у них создается сформировать устную речь. При обучении иностранному языку довольно часто навыки чтения образуются до овладения устной речью. Учитывая все выше сказанное, можно согласиться с точкой зрения А.А. Леонтьева и А.А. Потебни, считавших, что при овладении письмом возникает ситуация билингизма.

***Письмом мы называем и способ перекодирования***, т.е. набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку), именуемый правописанием. В русской альфабетической системе письменности он включает операции символизации (обозначение звуков буквами) и процедуру моделирования фонематической структуры слова с помощью графических знаков. Система правил перекодирования и определяет отличия одного вида письменности от другого: пиктографическое, идеографическое, силлабическое, альфабетическое. В пиктографическом письме слово обозначается картинкой – пиктограммой. В идеографическом – иероглифом (в китайском языке), в силлабическом – письменный знак обозначает слог (например, в японском языке), в альфабетическом письме знак символизирует один звук (иногда два звука). Более подробно с данным вопросом можно ознакомиться в работах В.Ф. Ивановой (1977),Л.В. Щербы (1983), Л.Р. Зиндер (1987).

Русское правописание базируется на нескольких основных принципах (разными авторами выделяется от четырех до восьми различных принципов). Среди них ведущими и наиболее общепринятыми можно считать: фонетический или точнее фонематический [Л.Р. Зиндер, 1987], традиционный и этимологический или морфологический [Л.В. Щерба, 1983; Л.Р. Зиндер, 1987].

***Фонетический принцип*** (основа графики): логически главенствующих, но его употребление резко ограниченно морфологическим и традиционным принципами. Это как бы основное правило, имеющее массу исключений. В соответствии с фонематическим принципом буквенное обозначение полностью соответствует тем фонемам, которые слышны в слове вне зависимости от того, в сильной или слабой позиции они находятся («пиши, как слышишь»).

***Морфологический принцип*** заключается в том. Что при написании сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний) независимо от их произнесения. При этом фонемы слабых позиций, связанные отношением позиционного чередования с фонемами сильных позиций, обозначаются буквами, адекватными фонемам сильных позиций. Именно на этом принципе основаны большинство правил орфографии.

***Традиционный принцип*** создает еще один род исключений как из фонематического. Так и (в меньшей степени) морфологического принципов. Он сохраняет исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению и морфологическому принципу, и поэтому называется еще историческим [Л.В. Щерба, 1983]. В школьной программе это так называемые «словарные слова».

***Письменная речь – особая форма коммуникации*** с помощью системы письменных знаков. Она реализуется в таких жанрах, как эпистолярная продукция, дневниковые записи (аутокоммуникация), литературное творчество. Письменная речь характеризуется особыми стилистическими нормами, отличными от устно-языковых, сложной системой пунктуационных правил. В рукописных текстах практически отсутствуют средства передачи эмоциональной окрашенности и просодической составляющей, несущих значительный пласт информации в определенной степени компенсируется широким ассортиментом типографских приемов с использованием различных шрифтов, пробелов, отбивок и расположения шрифтовых знаков на площади страницы [А.А. Реформатский, 1987]. Членение письменных текстов на предложения носит отчасти искусственный, условный характер. Устной же речи в большей мере присуще членение на синтагмы. Особенностью письменной речи как средства коммуникации является ее монологический и сугубо контекстный характер. Последнее означает, что передаваемый текст должен содержать всю информацию, необходимую читающему (или слушающему) для полноценного его понимания. Для детей, владеющих преимущественно диалогической, ситуативной формой устно-речевой коммуникации, это обстоятельство создает определенные трудности. Они не всегда способны передать всю необходимую информацию, используя только языковые средства, и дополняют речевое высказывание мимико-пантомимическими жестами, опираясь на непосредственный бытовой контекст, известный как говорящему, так и слушающему.

Фактически детям в процессе освоения письменной речи приходится овладевать стилистически новым жанром построения высказываний. В связи с этим методисты русского языка с начала XX века вели дискуссии о том, какой вид упражнений наиболее эффективно формирует письменную речь: диктанты и списывание или творческие работы. Например, еще К.Д. Ушинский (1945) предлагал уже на первом году обучения использовать такие приемы, как самостоятельное придумывание и запись отдельных слов (например, названия птиц, которые знает ученик), запись целых предложений в ответ на заданный устно вопрос. На втором году обучения – развернутые ответы на вопрос учителя (сначала устно, а затем письменно), сравнение двух предметов (сначала устно, а затем письменно). Диктанты предлагалось вводить лишь на третьем году обучения. Предлагаемый подход к обучению, с нашей точки зрения во многом отвечает здравому смыслу, с чем и соглашалось большинство методистов 60-70 годов. Однако и сегодня в программах обучения правописанию в начальных классах количественно преобладают диктанты и упражнения на соответствующие правила, а не творческие работы. В результате учащиеся осваивают технику правописания, но весьма слабо владеют письменной речью как средством общения и способом изложения собственных мыслей.

Три вышеописанных явления, объединяемые понятием «письмо», представляют лингвистические его аспекты. Кроме этого, с нашей точки зрения, правомерно особо выделять такое явление, как навык письма, т.е. психомоторный, а не языковой феномен.

***Письмо, как навык.*** Все вышеперечисленные аспекты письма как языковой системы и языковой способности реализуются в акте письма, представляющем собой навык и вид графо-моторной деятельности. Навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех вышеперечисленных форм письма. Как вид деятельности (в понимании А.Н. Леонтьева, 1983) письмо включает три основные операции:

а) символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;

б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов [Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин,1963];

в) графо-моторные операции (см. схему № 1).

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой), и имеет соответствующие психологическое обеспечение.

***а) навык символизации,*** то есть буквенного обозначения фонем формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и др. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания [Р.Е. Левина, 1940].

Первым проявлением способности к символической деятельности в онтогенезе является появление символической игры с характерными для нее действиями игрового замещения предметов и предметного изображения в рисунках. С того момента, как ребенок переходит от каракулей к изображению форм, которым дает названия, начинается развитие графического символизма [В.С. Мухина, 1981]. В отличие от письма, это символизм первого порядка (то есть означаются конкретные предметы, а не слова, которые сами являются знаками). Овладение рисованием - это освоение знаковой деятельности. На ранних этапах развития ребенок сначала изображает что-то, а потом придумывает этому название. Лишь позже, когда созревает способность к рисованию по замыслу, можно говорить о появлении элементарных знаковых операций. Прогресс в детализации рисунков есть проявление динамики усвоения языка графических символов. Незрелость подобных способностей даже при достаточном умственном развитии затрудняет овладение графемами.

Развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий:

1. дофонетическая стадия – полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи, понимание речи и активных речевых возможностей;
2. начальный этап овладения восприятием звуков речи: различаются акустически наиболее контрастные из них и не различаются близкие по дифференциальным признакам. Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому «облику» с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики);
3. дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Ребенку доступно различение между правильным и неправильным произношением. Однако неправильно произнесенное слово еще узнается;
4. правильные образы звучания звуков речи преобладают в восприятии, но ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово. На этом этапе сенсорные эталоны фонематического восприятия еще не стабильны;
5. завершение развития фонематического восприятия. Ребенок слышит и говорит правильно, перестает узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова.

До этого момента фонематическое развитие ребенка в норме происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения. С начала обучения в школе (или еще в детском саду) он благодаря направленному обучению делает еще один шаг в развитии своего языкового сознания.

Наступает шестой этап – осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит. Иногда этот процесс запаздывает в связи с недоразвитием устной речи, при задержке психического развития или пси психическом недоразвитии. Достижение данного этапа развития фонематического восприятия – необходимая предпосылка овладения фонематическим анализом. Однако, кроме ретардации в развитии данной формы языкового сознания, в ряде случаев наблюдается искаженное ее развитие. Мы имеем в виду нарушения фонематического восприятия, которые обычно становятся заметны на четвертой-пятой стадиях его развития, то есть примерно в возрасте 4-6 лет. В этом случае у ребенка слуховое различение некоторых фонем или их групп надолго остается недостаточно четким. Как правило, страдает различение фонем, минимально отличающихся друг от друга (так называемых оппозиционных фонем): наличием или отсутствием голоса (глухие - звонкие), мягкостью или твердостью произнесения и др. Чаще подобный недостаток является следствием нарушений взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов [В. И. Бельтжов, 1977]. В норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у ребенка на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи и кинестетических ощущений, получаемых в процессе артикуляции. Фонематические представления, таким образом, представляют собой результат межанализаторной интеграции слуховых и кинестетических образов. При нарушении межанализаторного взаимодействия слуховой анализатор перестает быть средством самоконтроля за правильностью произношения ребенка. Напротив, неполноценные кинестетические образцы при дефектном звукопроизношении патологически влияют на формирование слуховых эталонов фонем и деформируют их. В таких случаях, например, ребенок воспринимает пары слов «коза-коса», «бочка-почка», «бабочка-папочка» как одинаково звучащие. Подобные нарушения препятствуют становлению правильного произношения и приводят к систематическим заменам соответствующих букв на письме.

б) ***моделирование звуковой структуры слова*** с помощью букв. Реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в два этапа: сначала выполняется фонологическое структурирование звуковой стороны слова, т. е. установление временной последовательности фонем, из которых оно состоит, а затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

Нарушению фонологического структурирования, то есть фонематического анализа, большинство исследователей отводит главенствующую роль в механизме дисграфии [И. Н. Садовникова, 1995; Catt’s H., 1993]. Второй этап операции как бы ни замечается, или недооценивается. Между тем эксперементально-психологические данные свидетельствуют, что буквенная запись и результат фонематического анализа далеко не всегда совпадают [Н.П. Карпенко, А.Н. Подольский, 1980]. Довольно часто при стойкой дисграфии после нескольких лет обучения ребенок устный фонематический анализ проводит уже безукоризненно, а на письме продолжает допускать специфические ошибки. Одна из причин этого кроется в специфике второго этапа операции моделирования звуковой структуры слов. Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

Есть еще один «подводный камень», который может играть не последнюю роль в трудностях осуществления этой операции. Как фонематический анализ, так и буквенная запись слов являются сукцессивными процессами, которые представляют собой легкоуязвимую предпосылку интеллекта и страдают даже при легких резидуально-органических поражениях ЦНС. Если способность к удержанию кратковременной памяти временной последовательности звуков и символов у ребенка нарушена, это неизбежно сказывается на овладении письмом.

***в) графо-моторные навыки*** – конечное эффекторное звено в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Например, наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что дезорганизует и все предшествующие операции. Их формирование в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности. Важней шей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Рисуя, дети в этом возрасте опираются на «память руки» [Н.П. Сакулина, 1963]. Зрительный контроль за движениями почти отсутствует. Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Рука как бы учит «глаз». Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет [Birch H., Lefford A., 1964]. При этом «глаз», обогатившийся опытом «руки», принимает участие в управлении движениями. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей так называемой «школьной зрелости» [Jiracek J., 1968; Svancara J., 1978].

Незрелость сложных форм зрительно-моторной координации была обнаружена нами у большинства детей с дислексией и дисграфией, особенно в случаях наиболее тяжелых нарушений [А.Н. Корнев, 1983]. В ряде случаев несформированность графо-моторных навыков служит причиной особого вида нарушений – моторной или кинетической дисграфии [Р.Е. Левина, 1940; И.Н. Садовникова, 1995].

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций. Такая структура свойственна большинству систем письменности, за исключением иероглифического письма, где моделирование звуковой структуры слова и символизация звуков речи отсутствуют. В силлабических системах письменности (Капа – письмо в Японии) символизируются не звуки, а слоги. В альфабетических типах письма процесс моделирования звуковой структуры слов также не для всех языков одинаков. В значительной мере это зависит от того, на каких принципах основано правописание в том или ином языке. Чем меньше «фонетичность» письма, тем сложнее осуществляется моделирование звуковой структуры слов и тем это психологически труднее для освоения навыка письма. Например, в английском языке, где доминирует исторический принцип правописания, орфография настолько отличается от произношения, что возникает необходимость запоминать, как пишется, чуть ли не каждое слово. Поэтому обязательным при обучении грамоте в англоязычных странах является овладение spelling – умение запомнить и воспроизвести буквенный состав слова. Подобная орфография, по образному выражению Л.В. Щербы, - «враг культуры», поскольку требует слишком много времени и сил на усвоение простой грамотности. В русском языке фонетический принцип является если не определяющим, то ведущим в правописании [Л.В. Щерба. 1983]. Поэтому для овладения русским письмом важно знать, как правильно произносится слово, и умеет анализировать его звуковую сторону.

Сенсомоторная база или комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций (схема №2). Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слов и реализации графо-моторной программы. Первые два рода операций в ситуациях фонетического письма (по правилам русской графики) протекают несколько иначе, чем в тех случаях, где требуется использование орфографических правил.

В первом случае ключевым процессом является фонематический анализ, акустико-артикуляторная дифференциация фонем и установление звукобуквенных соответствий по правилам графики. Основная нагрузка при этом падает на операции фонематического анализа и актуализацию звукобуквенных ассоциаций.

Во втором – более важным становится морфологический и лексико-грамматический анализ слов и предложений. Говорить о графическом моделировании звуковой структуры слова в этом случае можно лишь с определенными оговорками. Строго говоря, это относится к той части слова, которая не содержит орфограмм. Ключевой операцией здесь является решение орфографической задачи. Как свидетельствуют многочисленные данные литературы и наш практический опыт, наибольшие трудности у детей вызывает не запоминание правил орфографии, а обнаружение орфограмм, выбор необходимого правила, адекватного данной ситуации, и решение орфографической задачи с помощью выбранного правила.

Все правила орфографии условно могут быть отнесены к одной из двух категорий [Д.Н. Богоявленский, 1965;С.Ф. Жуков, 1966]:

а) предписывающие конкретное использование определенных букв (например, правило *жи-ши*);

б) не указывающие, какая буква должна быть использована, а дающие лишь способ, который позволяет установить правильное написание (например, правописание безударных гласных в корне).

Психологическая организация решения орфографических задач этих двух категорий существенно различается. В первом случае после того, как ребенок оценил орфографическую ситуацию, выбор правила уже указывает на то, какой буквой должна быть обозначена данная орфограмма. Во втором - после припоминания правила ребенок должен произвести еще целый ряд умственных действий. В случае с безударными гласными в корне этот подбор однокоренных слов и выбор из них того, в котором безударная гласная стоит под ударением. В случаях с падежными окончаниями этот ряд действий значительно длиннее.

Однако следует иметь в виду, что реальная психологическая организация акта письма может не совпадать с предлагаемым школьной методикой набором правил и приемов. В зависимости от ситуации ребенок может опираться на зрительную память (актуализируя графический образ слова), моторную память (если выработался автоматизм написания слова), использовать прием подбора аналогий (например, при написании падежных окончаний подобрать слово такого же склонения, но имеющего в данном падеже окончание в ударной позиции) и, наконец, использовать развернутую систему правил.

Таким образом, ход решения орфографической задачи может выглядеть следующим образом:

а) обнаружение орфограммы, актуализация правила, оценка орфографического поля, морфологический анализ слова, привлечение лексического или морфологического материала, необходимого по условиям правила, запись;

б) обнаружение орфограммы, актуализация правила, подбор аналогии, запись;

в) актуализация зрительного образа слова с орфограммой (без его осознанного выделения), запись;

г) автоматизированная запись (на основе моторной памяти) без осознанного анализа орфограммы.

Психологическая структура деятельности письма несколько различается при создании разных форм письменной продукции: списывании, диктанте, изложении, сочинении, письменном сообщении различных жанров (письмо друзьям, дневник, конспект лекции, заявление, научное или художественное произведение). Письмо как вид деятельности можно представить в виде последовательности операций, образующий целостную самоорганизующуюся функциональную систему [П.К. Анохин, 1978]:

***ДИКТАНТ –*** запоминание фразы (смысловой контекст), запоминание слова (группы слов), фонематический анализ (или актуализация целостного зрительного образа графического слова), построение образной графемной модели слова, перевод в моторную программу (переход графема-кинема), проверочное чтение. Данная схема соответствует письму на основе фонематического принципа, по правилам графики. При записи слов, содержащих орфограммы, структура деятельности несколько изменится: запоминание фразы, запоминание слова, фонематический анализ (или актуализация целостного образа графического слова), выявление орфограммы, постановка орфографической задачи, решение орфографической задачи (включает: морфологический анализ, оценку поля орфограммы, припоминание правила, принятие графемного решения), реализация графо-моторной программы, проверочное чтение.

***СПИСЫВАНИЕ –*** сканирование графического образа слова (своеобразная орфографическая форма чтения) или самодиктант: чтение, устно-речевая форма, далее как в вышеприведенной схеме для диктанта; удержание зрительного графического образа слова в кратковременной памяти, трансформация графемной модели в кинемную (или, минуя графемную, сразу в кинемную программу, если последняя упрощена и автоматизирована), моторная реализация, проверочное чтение – сличение с образцом.

***ТВОРЧЕСКАЯ РАБОТА*** (сочинение, изложение) – замысел, внутреннее порождение высказывания в условиях ограничений и стандартов стилистики письменной речи, лексическое членение, отбраковка трудных лексем и их замена, фонематический анализ, далее как в диктанте.

Дополнительной сложностью, которая приносится в психологическую структуру творческой работы, является несовпадение жанров устных и письменных высказываний. У детей это расхождение особенно велико, так как у многих из них преобладает ситуативная, диалогическая форма речи. В основе же письменной речи лежит контекстная, монологическая речь.

Как видно из вышеприведенных схем, реально пишущий произвольно избирает одну из нескольких стратегий в зависимости от индивидуальных предпочтений, особенностей усвоения навыка письма, организации когнитивного аппарата (превалирования смыслового, механического, зрительного или вербализованного запоминания), вида письменной продукции и даже особенностей проведения диктанта учителем. Например, при записи в жестком временном режиме, при ускоренном темпе диктовки (или слишком быстром по сравнению с индивидуальными возможностями ребенка) будет преобладать опора на припоминание целостных графических образов слов. По законам, присущим самоорганизующейся функциональной системе, возникновение затруднений, в каком либо звене (подсистеме) приводит к адаптационным перестройкам в других звеньях. Например, слабая сформированность, неавтоматизированность каллиграфического навыка приводит к переключению внимания на выполнение этой операции, степень произвольности контроля этого звена повышается. Одновременно ослабевает контроль за выполнением остальных операций (фонематического анализа, обнаружения орфограмм и др.) и снижается точность и эффективность их реализации.

Вопросам психологии формирования навыков правописания посвящен ряд работ, большинство из которых относятся к 50-60 годам [Л.С. Выготский, 1931,1983; М.П. Феофанов, 1955; Д.Н. Богоявленский,1966; С.Ф. Жуйков, 1965] за исключение первой большинство работ посвящено формированию технического навыка письма, т.е. правописанию, а не письменной речи как средству общения. К сожалению, мысли Л.С. Выготского, родившиеся в 1931 году, но увидевшие свет лишь в 1983-м, до настоящего времени в полной мере не реализованы и его критика педагогической системы того времени остается актуальной и сегодня. ***«Школьников обучают не письменной речи, а написанию слов, и в значительной степени, поэтому обучение письменной речи не поднялось выше уровня традиционного право- и чистописания . . .*** Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самодеятельности, а дается ему извне, из рук учителя и напоминает выработку какого-нибудь технического навыка, например навыка игры на рояле. При такой постановке дела ученик развивает беглость пальцев и научается, читая ноты, ударять по клавишам, но его совершенно не вводят в стихию музыки» [Л.С. Выготский, 1983, с. 177]. ***«Обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку . . . письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную необходимую для ребенка задачу.*** Только тогда мы можем быть уверенны, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи» [там же, с.196]. Позже аналогичные мысли высказывал К.Д. Ушинский (1945) и предлагал систему обучения письменной речи, с первых шагов ориентированную на ее использование для общения в ситуации диалога. Интересно, что сходные мысли высказываются сейчас и некоторыми зарубежными исследователями [Brown A. et al., 1982; Griffin P. et al., 1989]. Тем не менее, в последние четыре десятилетия в публикациях по методике и психологии русского языка в начальной школе приоритетное положение занимают проблемы орфографии.

Следует иметь в виду, что психологически реальный процесс овладения письмом часто не совпадает с нашими теоретическими представлениями об этом. Большинство из них построено на теоретической модели, положенной в основу той или иной методике обучения письму. Нет никаких убедительных фактов, которые бы свидетельствовали о том, что методы и правила, предлагаемые ребенку, действительно всегда используются им и помогают ему. Тем не менее, методика обучения, безусловно, оказывает существенное влияние на психологическое содержание процесса формирования навыков письма.

Аналитико-синтетический принцип обучения письму в том виде, как он сложился в России, базируется на нескольких обязательных принципах-условиях, без которых овладение письмом представляется невозможным:

*а) осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;*

*б) полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;*

*в) владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;*

*г) владение полным набором звукобуквенных ассоциаций, то есть правилами символизации фонем русского языка по законам графики;*

*д) владение базовыми навыками каллиграфии, то есть полным набором моторных образов – кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме.*

Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания. Несформированность любого из них делает овладение письмом почти невозможным. Существующая программа обучения составлена как жесткий алгоритм, не предполагающий альтернативных путей для освоения базовых навыков правописания. Жесткость этого алгоритма заключается не только в приемах обучения, но и в сроках и последовательности формирования перечисленных поднавыков. Все это существенно повышает риск возникновения нарушений письма в случаях незрелости тех или иных из вышеописанных предпосылок.

* 1. **Нарушение формирования письма при ОНР**

*Общее недоразвитие речи* – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Оно может наблюдаться при алалии, афазии, ринолалии, дизартрии, фонетико-фонематическом недоразвитии, дислалии - в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии. Не смотря на различную природу дефектов, у детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4 годам, а иногда к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительном благополучном понимании речи обращенной. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается неустойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Может наблюдаться снижение познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления, для них трудным является анализ и синтез, сравнение и обобщение.

Наряду с общей соматической ослабленностью, им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и для определения их компенсаторного фона.

Психическое развитие таких детей протекает благополучно. Их отличает критичность к речевой недостаточности. В анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечается наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения так же могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития.

Не смотря на определенные отклонения от возрастных нормативов, речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются с началом обучения в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

Для детей с ОНР являются характерными недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и спонсоры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, мягкий звук *с’* сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук *с («сяпоги»), ш («сюба»* вместо шуба*), ц («сяпля»* вместо цапля*), ч («сяйник»* вместо чайник*), щ («сётка»* вместо щетка*);* замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет. Может наблюдаться сокращение количества слогов в трех-четырехсложных словах (Дети слепили снеговика – *«Дети сипили новика»)*. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Не редко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово – другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляют сложные конструкции.

Отмечается наличие аграмматизмов: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выраженных приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Все выше перечисленные факторы оказывают непосредственное влияние на формирование письма у детей, и приводит к его нарушению.

Частичное расстройство процессов письма обозначают термином дисграфия. Применительно к младшим школьникам точнее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связанно ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения.

Этиологическое нарушение письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, ибо факторы, вызывающие указанные расстройства, к моменту поступления ребенка в школу могут отойти на второй план. Тем не менее, анализ литературных данных позволяет установить целый ряд причин, возникших одновременно или последовательно.

Нарушение письма может быть обусловлено задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие неблагоприятных факторов, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дисграфия возникает при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев). В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушение письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвитой устной речи во всех ее звеньях.

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин рассматриваемых нарушений письма являются трудности становления процесса латерализации (функциональной ассиметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Не сформированная в срок, а так же перекрестно сложившаяся латералита свидетельствует о том, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития, поскольку в таких случаях затруднен корковый контроль за многими видами деятельности. Так, письмо правой рукой у ребенка-левши может страдать из-за снижения аналитико-синтетических способностей подчиненной гемисферы.

Дисграфия может быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, ибо важнейший фактор дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а так же в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности (М. Суле, Ж. Ажуриагерра, Ф.Кошер).

Гранжон Н. и Ажуриагерра Ж. считают, что хорошо латерализованный ребенок имеет в своем правшестве или четком левшестве ясные «справочные пункты», тогда как слабо или перекрестно латерализованный теряет опорные пункты, важные для его конструктивных действий. Связь между плохой латерализацией и нарушениями письменной речи имеет *опосредованный* характер, так как решающую роль играет не само состояние латералиты, а связанная с нею несформированность пространственных представлений и ориентировок.

Исследования выявляют так же у детей с нарушениями письма в значительной части случаев несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма.

Значительная задержка в осознании ребенком телесной схемы может иметь различные причины. Фишо А.М. указывает основные из них: нарушения неврологического характера; аффективные потрясения; недостаток знаний у ребенка; недостаточность его моторного развития. Когда в дальнейшем временно-пространственная организация усовершенствуется, могут остаться – в виде последствий трудности чтения и письма.

Ошибки письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова. Такая изменчивость нарушений показывает, что ни один из патогенетических факторов не являются решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другими. Невозможно найти универсального объяснения всех случаев нарушения письма, поскольку эти нарушения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма (Ж. Ажуриагерра, К. Лонай, Н. Гранжон, С. Борель-Мэзонни). Многообразие патогенетических факторов рассматриваемых нарушений позволяет некоторым исследователям утверждать, что нет дислексии – есть дислексики (Рудинеско, Трела). Такое разнообразие научных толкований природы нарушения чтения и письма говорит о сложности данной проблемы.

Садовникова И.Н. применила принцип поуровневого анализа специфических ошибок – для удобства их систематизации как в целях их детального исследования, так и в целях оптимальной организации коррекционного воздействия. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

- на уровне буквы и слога;

- на уровне предложения (словосочетания);

- ошибки звукового анализа.

Ошибки на уровне буквы и слога, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем) и ошибки иной природы.

Эльконин Д.Б. определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова.[41] Орфинская В.К. выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, в т.ч. – узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются при нормальном развитии спонтанно до поступления ребенка в школу, а сложные – уже в процессе обучения грамоте. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв и слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например:

“*снки*” – санки; “*кичат*” – кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье – “*дорве*”; брат – “*бт*”; девочка – “*девчад*”; колокольчики - “*калкочи*”.

По наблюдениям Садовниковой И.Н., пропуску буквы и слога до некоторой степени способствуют следующие позиционные условия:

а) Встреча двух одноименных букв на стыке слов: “ста(л) лакать; прилетае(т) только зимой; живу(т) дружно. В последнем случае по нормам орфоэпии произносится “*живуд дружно*”, т.е. имеет место регрессивная ассимиляция;

б) Соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста(ла), кузнечи(ки), ка(ра)ндаши, си(ди)т, ходи(ли), хруст(ит) и т. д. Можно предполагать, что дети, сопровождая письмо проговариванием, не согласующимся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук.

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*”; взъерошился – “*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*”. Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: двор – “*довр*”, стерт – “*серт*”, брат –“ *барт*” и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): “*щекола*”, “*девочика*”, “*душиный*”, “*ноябарь*”, “д*ружено*”, “*Александар*”. 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*”. В отдельных случаях подобное повторение происходит с согласной: “*гулямем*”, “*сахахрный*” и др. 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 графо-моторных навыков, к которому привели первоклассников письменные упражнения в “Прописях”, где предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Вв, Лл, Сс, Ёё, Хх . . . 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.

Если сравнивать ошибки типа “*Аавгуст*”, “*дружено*” и “*дуружно”*, можно убедиться, что они все формально попадают под категорию “вставки”, но природа этих ошибок различна, а поэтому они требуют разных методов искоренения. Последний пример должен быть отнесен к разряду перестановок, и тогда школьника следует тренировать в анализе последовательности в постепенно усложняющихся комплексах (слогах, словах). В первом случае нужно устранить саму возможность механической тренировки в написании сдвоенных букв, а во втором случае – уточнять в проговаривании звуковой состав слова.

Таким образом, при выборе оптимальных приемов коррекции логопед не может ограничиваться формальной классификацией ошибок. Необходимо установить их источники с учетом всей совокупности специфических ошибок, характерных для каждого ученика.

***Ошибки фонематического восприятия.***

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно же к письму в подобных случаях должны говорить о смешении букв, но не о замене, которая означала бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего никогда не происходит.

Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую ему букву. Это может иметь место при:

* Нестойкости соотнесения графемы с фонемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;
* Нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: лабиализованные гласные, парные звонкие и глухие согласные, сонорные, свистящие и шипящие. Аффрикаты смешиваются как между собой, так и любым из своих компонентов.

*Лабиализованные гласные:*

о-у: “*звенитрочей*”,”*похрупкумульду*”, “*сизыйголобь*”, “*дедошка*”;

ё-ю: “*клёква*”, “*лёбит*”, “з*амюрзли*”, “т*юплый*”, “*салёт”*, “*самолют*”, “*перелютные птицы*”, ”*виселоружью*”.

*Звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции* (т.е. исключаются случаи оглушения звонких и озвончения глухих в соответствии с орфоэпическими нормами):

д-т: “*тавно*”, *“сыдый”, “деди”, “дрещат”, “медетвьюга”, “втрук”, “ситит”, “блетный”, “долстое бревно”, “ итут домой”;*

з-с: *“кослик”, “вазилек”, “принозит”, “рекаузнула”, “каквзказке”, “звою сумку”, “саснуть*”;

б-п: “*попеда”, “бодарил”, “просают”, “пельё”, “балатка”, “польшие”;*

ж-ш: *“шдет”, “ужибла”, “кружилсяснешок”, “жумно”, “жишки”, “ложадь”, “весело шушшали шуки . . .”;*

г-к: *“долко”, “клавный”, “досга”, “кокда”, “собага”, “груглый”, “уколок”;*

в-ф: “*портвель”, “ворточка”, “картовель”, “вавли”, “фьюга”, “ковта”.*

*Заднеязычные:*

г-к-х: *“черемука”, “колгоз”, “гороговый” (гороховый), “за голмом”.*

*Сонорные:*

р-л: “*хородный”, “смерый”, “провеляр”, “крюч”, “лабота*”;

и-л`: “*тутбывалети солька”* (тут бывает и сойка) . . .

*Свистящие и шипящие:*

с-ш: “*шиски”, “восли”, “шушим”, “шажали”, “пушиштый”, “гнёздыско”;*

з-ж: “*жажгли”, “скажал”, “излозение”, “привежли”, “зелезо”, “прузина”;*

с`-щ: “*нещет”, “сенок”* (щенок), “*сётка”* (щетка).

*Аффрикаты:*

ч-щ: “*стущал”, “роча”, “хичный”, “чепки”, “пича”, “щасто”;*

ч-ц: *“сквореч”, “граци”, “чапля”, “процитал”, “цястый”;*

ч-т`: *“черчит”, “утитель”, “Жутька”, “вместеиграч”, “девотька*”;

ц-т: “*пцицы”, “цвецет”, “Пеця”;*

ц-с: “*рельцы”, “куриса”, “улиса”.*

***Смешение букв по кинетическому принципу.***

Существуют нарушения письма, основное проявление которых заключается в неспособности овладеть графическим образом букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы (*л-м, и-у, п-т, б-д, х-ж, и-ш)*. В других случаях не дописываются элементы букв. Чаще это происходит, если соседние буквы имеют одинаковый элемент. В ряде случаев смешивается сходство печатных и письменных букв. В качестве примеров замен оптически сходных пар приводят, например, *З-Е ,И-Ч, б-д,* хотя в письменном варианте написания они выглядят иначе и не являются зеркально схожими. Часто оптические и зеркальные замены встречаются преимущественно на начальных этапах усвоения письма.

У детей с подобными ошибками крайне медленно вырабатывается стабильная двигательная формула буквы (кинема). Изображение каждой буквы происходит не автоматизировано, требует отдельного сознательного контроля. При безотрывном письме качество букв резко ухудшается, теряются или «размываются» их дифференцированные признаки. Поэтому дети, чтобы писать по возможности разборчиво, каждую букву изображают отдельно. Во всех случаях отмечается крайне неровный, «корявый», нестабильный почерк. Буквы разного размера и разного наклона. В ряде случаев усваивается неверный ход движения руки при изображении букв, что делает невозможным безотрывное письмо.

Графо-моторные движения при письме совершаются с большим напряжением, скованно. В результате рука у ребенка быстро устает. Письмо становится медленным по темпу. Характерно, что в первом классе почерк у таких детей сравнительно лучше и буквы разборчивее, чем в более старших классах. Это связано с тем, что в 1 классе ребенок имеет достаточно времени, чтобы вырисовать каждую букву отдельно. Уже в 3 классе требуемая скорость письма такова, что делает это невозможным. Так как автоматизированный навык не вырабатывается, то ускорение письма резко ухудшает его качество.

При клиническом исследовании у таких детей обнаруживается нарушение пальцевого праксиса. При выполнении графо-моторных тестов выявляется инертность в переключении с одной двигательной формулы на другую. Конструктивные навыки обычно неплохо развиты. Но невербальные интеллектуальные способности ниже вербальных. По мнению Корнева А.Н., замены букв в письме у таких детей возникают вследствие инертности двигательного стереотипа. Наличие у двух или нескольких букв одинаковых начальных элементов провоцирует ошибку в виде смешения этих букв. Аналогичен механизм не дописывания элемента буквы при наличии такого же у соседней. [26] По мнению Садовниковой И.Н. (1995), смешиваются кинестетические образы и двигательные «формулы» (кинемы), а не оптические образы (графемы). Письмо – это, прежде всего, двигательный навык, и на начальном этапе его освоение характер ошибок в изображении букв отражает закономерности построения движений в большей мере, чем особенности зрительного восприятия.[6] Нередко, так же как при других формах дисграфии, акт письма осложняется слабостью блока программирования и контроля, трудностью распределения когнитивных ресурсов и внимания между моторными, фонематическими и орфографическими операциями.

***Персеверация, антиципация.***

Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный, заменяет вытесненную букву в слове.

Примеры персевераций в письме:

а) В пределах слова: “*магазим*”, “к*олхозниз*”, “*зазаишной*” (колхозник, машиной);

б) В пределах словосочетания: “*у деда Модоза*”;

в) В пределах предложения: “*Девочка кормила петуха и курм*”; “*Отнеси книгу отварищу*”.

Примеры антиципаций в письме:

а) В пределах слова: “*на девевъях*”, “*дод крышей*”, “*с родмыми местами”*;

б) В пределах словосочетания, предложения: “*Жукчатручейки*”; У нас дома есть – “*У пасть дома есть...”;* “*Жалобкозамяукал котёнок* (жалобно) ...”

Возможна персеверация и антиципация слога (и даже слова): “*стутупали”* (ступали), “*спуспуклись*” (спускались); “*мелго мелкой рыбы*” (много мелкой рыбы). В основе ошибок двух указанных видов лежит слабость дифференцированного торможения.

***Ошибки на уровне слова.***

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи они предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов, либо к раздельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

1. Когда приставка (а в бесприставочных словах начальная буква или слог) напоминает предлог, союз, местоимение (*“и дут”, “на чалось”, “я сный”, “с мотри”, “с вой”* и др.). По-видимому, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей речи;
2. При стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова: *“брат”, “попросил”, “для”, “пчелы”* и др. (В приведенных примерах не имел места перенос слова с одной строки на другую)

Многочисленные ошибки типа “*по дкроватью”, “по дстолом*” и т.п. объясняются фонетическими особенностями слогораздела на стыке предлога и следующего за ним слова.

Слитно дети обычно пишут служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом: “*ветки елии сосны”, “кдому”,* *“надерево”.* Нередки случаи слитного написания двух и более самостоятельных слов: “*быличудные дни”, “кругомтихо”, “всядетвора”, “идетработа”, “светитлуна”.*

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них, например: *“удедмо Рза”* (у деда Мороза); *“врекепе тя”* (в реке Петя поймал) ... .

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов – иначе говоря, ребенок “сбивается” с замысла написания, проговаривая при письме слова, на общем звуке переходит на следующее слово. При этом, как правило, пропускает часть первого слова: каждый день – *“каждень”;* куст шуршит – “*куршид”*; было лето – вылета; посадил в клетку кого? – *“посадил вклеткого”.*

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контаминации слов: лепят бабу – *“лептбау”,* была зима – “*блзм”*, в мешке подарки для ребят – *“мишкпаркилрит”* и т.п.

Несформированность морфологических обобщений приводит к тому, что дети ощущают себя в стихии родного языка почти как иностранцы (и в собственной экспрессивной речи, и при восприятии, т.е. в импрессивном плане).

Морфемный аграмматизм становится отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки ярко обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются не свойственные языку образования: лёд – “лёдик”, мед – “мёдик”.

Образуя существительные посредством суффикса –ищ -, ученики 2-3-х классов часто не учитывают чередования согласных в корне и даже после устного анализа пишут: рука – “*рукища”*, нога – “*ногища”*.

Нарушение функции словообразования особенно явственно проявляется при образовании прилагательного от существительного, например: цветок, растущий в поле – “*поленой цветок*”, в воде – “*водной цветок*”, хвост медведя – “*медведин, медведий хвост*”; лисы – “*лисичий хвост*”, день, когда дует ветер – “*ветерный день*”; вьюга – “*въюгный день*”.

Несформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении различных морфем, например: “*сильнеет греет солнышко”; “взмахнул лопатый”; “глубокие скважины”* (вместо скважины) и т.д.

Многочисленные примеры из письменных работ школьников подтверждают, что дети не осознают обобщенного значения морфем, часто ошибочно используют приставку или суффикс: “*Пожарник поливает пожар”* (вместо заливает); “*Лосиха присторожилась*” (вместо насторожилась).

Затрудняются дети с дисграфией и в выборе соответствующей формы глагола (по времени или виду – совершенному, несовершенному). В создаваемых ими конструкциях наблюдается целый ряд отклонений от общепринятых норм построения предложений.

Недостаточность словаря, несформированность, нечеткость значений отдельных слов вызывает крайнюю бедность описательных средств, в письме детей с общим недоразвитием речи, а в некоторых случаях и отсутствие необходимого по контексту слова, что приводит к явному пропуску членов предложения. Пропускаются как главные, так и второстепенные члены предложения.

Дети с общим недоразвитием речи на начальных этапах формирования письменной речи, передавая определенную ситуацию, перечисляют предметы, не называя действий. В результате появляются предложения с пропущенным сказуемым: *«Саша рыбу».* Такие предложения постепенно исчезают, однако пропуски сказуемого встречаются и на уровне более сформированного письма. По мере усложнения грамматических форм, употребляемых детьми в письменной речи, а именно при появлении составных сказуемых, может опускаться уже не все сказуемое, а различные его части: то пропускается связка составного именного сказуемого, то при наличии вспомогательного глагола в составном глагольном сказуемом пропускается глагол в неопределенной форме.

Пропуски подлежащего более распространены в сложном предложении. Вероятно, этому способствуют затруднения, возникающие у детей при конструировании сложных предложений поэтому не только в силу названия того или иного слова, а из-за сосредоточенности на построении предложения, подборе грамматических форм слов, ребенок может упустить подлежащее *(«он увидел, что у женщины упала сумка, и увидал, что на руках держит девочку»)*. Иногда встречаются пропуски подлежащего и в простом предложении.

Среди второстепенных членов предложения особенно явным является пропуск прямого дополнения в связи с выполняемой им ролью в логической структуре предложения, а именно в случае пропуска прямого дополнения отсутствует предмет, на который направлено действие *(«мама адивает …»).*

Пропуск слов нарушает синтаксическую структуру предложения, не говоря уже о логике повествования.

Характерны для детей с речевым недоразвитием трудности грамматического выражения отношений предметов и процессов окружающей действительности. В их письменных работах распространены ошибки, вызывающие нарушение связей в словосочетаниях (ошибки управления, согласования).

Одним из средств, служащих для выражения сложных опосредованных грамматических отношений, являются предлоги, используемые для подчинительной связи. С их помощью осуществляется предложное управление.

Пропуск предлогов в целом ряде случаев вызывает нарушение связей в словосочетаниях и влечет за собой ошибки морфологического характера. Существительное приобретает не ту падежную форму, с которой употребляется пропущенный в данном контексте предлог.

Однако нарушения управления можно наблюдать и при наличии необходимого предлога. Так, иногда, не смотря на то, что предлог имеется и именно тот, который должен быть в данном контексте, наблюдаются ошибки в употреблении падежной формы существительного *(«дядя Петя положил на машина ёлку»*).

Причину этого, по-видимому, следует искать в ограниченном речевом опыте ребенка, при котором не оказывается достаточно прочных обобщенных связей между тем или иным предлогом и падежной формой существительного, требуемой этим предлогом. Образованию подобных связей, вероятно, препятствует семантическая несформированность предлогов. С одной стороны, с другой стороны – незавершенность процесса формирования склонения существительных.

Нахождение соответствующей формы падежа даже при правильном выборе предлога в подобных условиях превращается в сложную задачу. Те же трудности определения необходимого падежа существительного наблюдаются и при беспредложном управлении *(«Девочка нагнулась и стала рвать жолтыми кувшинками»*).

О трудностях выбора нужного падежа можно судить по многочисленным поискам правильной формы, которые наблюдаются в письменных работах учащихся.

Лексическое отставание детей с общим недоразвитием речи, недостатки морфологического анализа у них, препятствующие формированию четких представлений о значении слов, флексий, характерных для определенной падежной формы слова, в конечном счёте, и приводят, по-видимому, к трудностям установления связей между словами. Вероятно, с трудностями в морфологическом анализе связаны и ошибки согласования в письме: *«А девочка лепят собаку».*

Еще большие затруднения наблюдаются при употреблении в письме сложных конструкций. Употребление сложных предложений предполагает достаточно высокий уровень развития мышления и речи. В процессе конструирования сложного предложения ребенок должен проделать значительную работу: сформировав законченную мысль, удержать её, а затем присоединить новую мысль, связав ее логически и грамматически с первой. Все это очень трудно для детей с общим недоразвитием речи.

Поэтому в построении сложных предложений, помимо тех затруднений, которые наблюдаются в конструировании простых, имеются свои собственные специфические трудности.

Очень распространенным в письме является отделение в сложноподчинённом предложении придаточного предложения от главного. Часто встречающаяся ошибка этого типа – существование придаточного предложения рядом с главным как самостоятельного, независимого предложения. В этих случаях после первого предложения, главного или придаточного, там, где должна быть запятая, ставится точка, а второе предложение начинается с большой буквы: «Когда пионеры выступили. Стали выступать учителя». Это нарушение касается как бы оформления предложения и не отражается на его содержании. Наряду с этим встречаются случаи, когда придаточное предложение в письме употребляется не только рядом с главным как самостоятельное, но и вообще без главного. В некоторых случаях главное предложение сохраняется лишь частично и т. д.

Следует упомянуть и о трудностях членения текста на предложения и связанных с ним пунктуационных ошибках в работах учащихся с общим недоразвитием речи. Не смотря на специальное обучение пунктуации, в письме детей с речевым недоразвитием наблюдается большое количество ошибок в употреблении точек. Работы этих детей, особенно на начальных этапах обучения, представляют собой текст, не расчленённый на предложения, в котором совсем нет точек или имеется точка лишь в конце. По мере овладения письмом на смену совсем не расчленённому тексту приходит текст, в котором есть точки, но не все. Наряду с нерасчленённостью, а, следовательно, отсутствием необходимых точек, наблюдается явление обратного порядка: неправильно поставленные точки разбивают предложения.

В сложноподчиненных предложениях в таких случаях главное и придаточное выступают как отдельные, самостоятельные предложения. Ошибки в употреблении точки преодолеваются с трудом и наблюдаются вплоть до старших классов. Бедность словаря ребенка, недостаточность представлений о звуковом составе слов, несформированность морфологического анализа затрудняют синтаксическое оформление мысли, а в тех случаях, когда она оформлена, ее выделение из речевого потока. Поэтому дети с общим недоразвитием речи не просто не усваивают правила употребления точки. Уровень их речевого развития не создает основы для его применения. Каждое из указанных нарушений письма может встречаться и у детей с нормальным речевым развитием, но совокупность их составляет картину, характерную для дисграфии. При этом такие ошибки, как замена букв и аграмматизм, в письме следует считать диагностическими.

* 1. **Виды дисграфии**

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма. Её проявление очень характерно для детей с общим недоразвитием речи. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Структура этого процесса зависит от этапа овладения навыком, задач и характера письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня её развития.

Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксации. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

Операции процесса письма – автоматизированные движения руки – являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операция предстают в развернутом виде

А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» [39] определяет следующие операции:

Письмо начинается с мотива, побуждения, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать её другому лицу, побудить кого-то к действию и т.д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л.К. Назарова провела следующий эксперимент с детьми 1 класса. В первой серии им для письма предлагался доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: дети в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В этом случае они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме.[43]

На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Она помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков в слове.

Следующая операция - соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для точного различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не являются для первоклассника простой задачей.

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи. Задержка или нарушение сформированности какой-либо из указанных функций может привести к общему недоразвитию речи и вызвать нарушение процесса овладения письмом – дисграфию.

Дисграфия обусловлена недоразвитием (или распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

Для обозначения нарушений письма в основном используются термины: дисграфия, аграфия, дисорфография, эволюционная дисграфия (для обозначения нарушения процесса овладения письмом у детей).

Причины нарушений чтения и письма являются сходными. У детей с дисграфией, обусловленной общим недоразвитием речи, отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического слуха, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, внимания, сукцессивных и симультанных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Психолингвистический аспект изучения дисграфии недостаточно представлен в логопедической литературе. Этот аспект рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания (по А.А. Леонтьеву): внутреннего программирования связного текста, внутреннего программирования отдельного предложения, грамматического структурирования, операции выбора фонем, фонематического анализа слов и др. (Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Соботович).

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О.А. Токарева выделяет три вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

При *акустической* дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а так же отражение неправильного звукопроизношения на письме.

*Оптическая* дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буква воспринимается по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: ***л-я, л-и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к.***

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы пишутся справа налево.

Для *моторной* дисграфии характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающее большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

Выделенные М.Е. Хватцевым виды дисграфии так же не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Рассмотрим их.

1. *Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.* При этом виде списывание сохранено, а устная речь нарушена. Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, а так же слияние двух слов в одно, пропуски слов и т.д. В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа и синтеза. Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.
2. *Дисграфия на фоне расстройств устной речи («графическое косноязычие»).* По мнению М.Е. Хватцева, она возникает на почве неправильного звукопроизношения замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме. М.Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала овладения письмом). Чем более тяжелым является нарушение звукопроизношения, тем грубее и разнообразнее ошибки на письме. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.
3. *Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма.* М.Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных слогов, окончаний. Но указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.
4. *Оптическая дисграфия.* Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: ***п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м.***
5. *Дисграфия при моторной и сенсорной афазии* проявляется в заменах и искажениях структуры слова, предложения и обуславливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

В настоящее время продолжаются попытки классифицировать нарушения письменной речи. Новейшая классификация дисграфии разработана Р.И. Лалаевой и включает следующие её виды:

* На почве нарушения языкового анализа и синтеза;
* На основе нарушения фонемного распознавания;
* Артикуляторно-акустическую;
* Аграмматическую;
* Оптическую.

К сожалению, в приведенных классификациях отчетливо не просматриваются исходные критерии, которые позволили бы избежать определенных натяжек и частичных “наложений”. [33] А именно:

* Дисграфия, связанная с нарушением устной речи;
* Дисграфия, вызванная трудностями пространственной ориентировки;
* Смешанная форма;
* Случаи ложной дисграфии.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии РГПИ им. А.И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия.

1. *Артикуляторно-акустическая дисграфия* во многом сходна с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Это, по терминологии М.Е. Хватцева, «косноязычие в письме». Ребенок пишет так, как произносит. В основе её лежит отражение неправильного произношения и проговаривания, т.е. ребенок на письме отражает свое дефектное произношение. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).
2. *Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания* (дифференциации фонем). По традиционной терминологии – это *акустическая дисграфия.* Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*ч-ть, ч-щ, ц-с*). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных *(“письмо”, “лубит”, “лижа”*). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, ***о-у*** *(туча - “точа”),* ***е-и*** *(лес - “лис”).* В наиболее ярком виде дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки: (*л-к, б-в, п-н*). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным. О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания. По мнению таких исследователей, как И.А. Зимняя, Е.Ф. Соботович, Л.А. Чистович, многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции:
* При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое расположение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).
* Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается пропреоцептивным анализом, сохранностью кинестетического анализа и представлений.
* Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.
* Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.
* На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

В процессе письма функционирование этого процесса усложняется, фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы.

Одни авторы (С. Борель-Ммезонни, О.А. Токарева), считают, что в основе замен букв, обозначающие фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет избыточности, за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонемы, осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

Другие авторы (Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко), которые исследовали нарушение письма у умственно отсталых детей, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки и не используют при этом слуховой контроль.

В противоположность этим исследователям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом замен букв, обозначающие фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание, как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания (метод Л.К. Назаровой) не влияет на количество ошибок, т.е. не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме в 8-9 раз.

Некоторые авторы связывают замены букв на письме с фонетическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова)

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: *акустическую, кинестетическую, фонематическую.*

1. *Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.* В основе её лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажении структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (*диктант* – “дикат”, *школа* – “кола”); пропуски гласных (*собака* – “сбака”, *дома* – “дма”); перестановка букв (*тропа* – “прота”), *окно* – “коно”); добавление букв (*таскали* – “тасакали”); пропуски, добавления, перестановки слогов (*комната* – “кота”, *стакан* – “ката”). Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и прежде всего во внутреннем плане, по представлению. Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляются в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (*идет дождь* – “идедощь”, *в доме* – “вдоме”); раздельное написание слова (*белая берёза растет у окна* – “белабезаратет ока”); раздельное написание приставки и корня слова (*наступила* – “на ступила”). Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной. Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной.
2. *Аграмматическая дисграфия* (охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. На уровне предложений аграмматизмы на письме проявляются в искажениях морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (*захлестнула* – “нахлестнула”, *козлята* – “козленки”); изменении падежных окончаний (“много деревов”) нарушении предложных конструкций (*над столом* - “на столом”); изменении падежа местоимений (*около него* – “около ним”); числа существительных (“дети бежит”); нарушении согласования (“бела дом”); отмечается, также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.
3. *Оптическая дисграфия* связанна с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*в-д, т-ш*); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*и-ш, п-т, х-ж, л-м*); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (*ау-ау*), лишние (*ш-ии*), и неправильно расположенные элементы (*х-сс, т-пп*).

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей. А так же при органических поражениях мозга.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

**II. Особенности формирования письма у учащихся 2 классов общеобразовательной школы с ОНР**

* 1. **Организация и методика проведения исследования**

Констатирующий эксперимент был проведен нами с целью исследования особенностей формирования письма у младших школьников с ОНР. В соответствие с этим были поставлены следующие **задачи:**

1. Разработать содержание констатирующего эксперимента.
2. Выявить особенности формирования письма у учащихся 2-х классов с ОНР.

Нами, в основном, для проведения обследования детей были использованы методики Т.Б. Филичевой.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №5 станицы Стародеревянковской Каневского района. В эксперименте принимало участие 72 учащихся 2-х классов. Из этих детей после проведенного нами обследования и изучения тетрадей по родному языку было отобрано 16 детей с III-IV уровнем ОНР, из которых были сформированы две группы по 8 человек для проведения комплексного обследования и проведения констатирующего эксперимента: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ).

**Список детей контрольной и экспериментальной групп.**

(Таблица №1)

|  |  |
| --- | --- |
| Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| 1.Артур Г.  | 1.Рита П. |
| 2.Кирилл Х. | 2.Максим Д. |
| 3.Миша М. | 3.Катя С. |
| 4.Алёша К. | 4.Руслан Б. |
| 5.Артём К. | 5.Вика Б. |
| 6.Елена Н. | 6.Никита С. |
| 7.Вика М. | 7.Альбина К. |
| 8.Женя А. | 8.Данил Т. |

**Характеристика детей, участвовавших в проведении эксперимента.**

Для проведения экспериментальной работы нами были отобраны дети, обучающиеся во 2-м классе СОШ № 5 ст. Стародеревянковской Каневского района. Средний возраст детей 8-9 лет. Все дети, согласно медицинской документации, имели сохранный физический слух, нормальное зрение и по состоянию здоровья и психического развития могли обучаться по программе общеобразовательной школы.

В основе данной экспериментальной работы лежали как общепринятые ***психолого-педагогические принципы***исследования речи детей, так и специфические (по Т.Б. Филичевой, Л.С. Выготскому, В.И. Лубовскому и т.д.):

1. *Принцип комплексного изучения детей* для всесторонней оценки особенностей развития. Этот принцип реализуется в трех направлениях:

а) анализ первичной документации, касающейся условий воспитания ребенка в семье и детском саду, раннего речевого и психического развития; изучение медицинской документации, в которой отражены данные о состоянии нервной системы детей, их соматическом и психическом развитии, состоянии слуха, получаемом лечении его эффективности.

б) психолого-педагогическое изучение детей;

в) подробное логопедическое исследование, которое включает в себя обследование состояние связной речи, объема активного и пассивного словаря, грамматического строя речи, степени сформированности фонетико-фонематических компонентов языка.

2) *Принцип учета возрастных особенностей детей.* Этот принцип ориентирует на подбор лексического материала, методов и организации форм обследования в зависимости от возрастных особенностей детей дошкольного возраста.

3) *Принцип динамического изучения детей* с речевой патологией для оценки тенденции нарушения речевого развития у детей с разной степенью выраженности патологии и возможности компенсации у детей с разным уровнем речевого развития.

4) *Принцип качественного анализа результатов* изучения ребенка с речевыми нарушениями для определения возможности определения основных направлений коррекционной работы.

Количественная оценка и статистическая обработка полученных данных исследования служат основанием для решения коррекционных задач.

Обследование детей проводилось в три этапа:

**Первый этап *–*** ориентировочный. Мы заполняли речевые карты на детей (со слов родителей, педагогов, на основе изучения медицинской документации, после беседы с детьми).

В приложении приведен пример речевой карты, которую мы использовали для работы с детьми.

**Второй этап –** включал в себя обследование компонентов языковой системы, устной и письменной речи. На основании полученных данных нами было сделано логопедическое заключение.

**Третий этап –** проводился в виде динамического наблюдения за ребенком в процессе обучения. В результате такого наблюдения уточнялось проявление дефектов в письменной и устной речи детей.

**Схема обследования детей на втором этапе констатирующего эксперимента включала следующие разделы:**

Обследование тонких движений пальцев рук.

Обследование общей произвольной моторики.

Обследование состояния звукопроизношения.

Обследование фонематического восприятия (дифференциация фонем).

Исследование языкового анализа и синтеза.

Обследование грамматического строя речи.

 Слуховой диктант.

Списывание с печатного текста.

Самостоятельное письмо (сочинение-рассказ по сюжетной картинке).

**1.Обследование тонких движений пальцев рук.**

1. Сжать пальцы в кулак.
2. Загнуть каждый из пальцев попеременно, то на правой, то на левой руке («Пальчики прячутся»).
3. Соединить пальцы одной руки с пальцами другой («Пальчики здороваются»).

***Критерии оценки:***

Высокий уровень (3 балла) – точное выполнение задания;

Средний уровень (2 балла) – не выполнение одного задания;

Низкий уровень (1 балл) – не выполнение более одного задания.

**2.Обследование общей произвольной моторики.**

С этой целью были использованы тесты мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца, где обследуется как статическая, так и динамическая координация, одновременность, отчетливость движений.

1. Стояние с открытыми глазами в течение 10 секунд попеременно на правой и левой ноге. Одна нога согнута в коленном суставе под прямым углом, руки вытянуты по швам. Задание считается не выполненным, если обследуемый опустил приподнятую ногу, коснулся пола подогнутой ногой, сошёл с места. Учитывается и приподнимание подогнутой ноги, балансирование, подпрыгивание.
2. Попадание мячом в цель с расстояния 1 метр. Цель: квадратная доска 25х25см на стене, на уровне груди обследуемого. Ребёнок кидает мяч диаметром 8 см с «развернутого плеча» сначала правой, затем левой рукой. Задание считается выполненным, если из трех метаний правой рукой мальчики 2 раза попадут в цель (девочки – 2 раза из 4 метаний). В протоколе указывается, для какой руки задание не выполнено. Задание можно повторить.
3. Перепрыгнуть с места без разбега через веревку, протянутую на высоте 20 см от пола. При прыжке необходимо сгибать обе ноги и одновременно отделять их от земли. Из трёх проб испытуемый должен 2 раза перепрыгнуть веревку, не задев её. Задание считается не выполненным при касании руками пола, падении.
4. Обследуемый марширует по комнате в любом темпе. Маршируя, он должен. Взяв катушку в левую руку, сматывать с неё нитку и наматывать её на указательный палец правой руки в течение 15 секунд. После перерыва в 5-10 секунд предлагают взять катушку в правую руку. Задание считается не выполненным, если обследуемый во время маршировки более 3 раз менял темп или проделывал задание разновременно (отмечается, для какой руки выполнение не удалось). Допускается повторение 2 раз.
5. Ребенку предлагается взять в руки перкуссионный молоток и несколько раз с силой ударить им по столу. Следят за тем, чтобы не было лишних движений. Выполнение задания оценивается по трехбалльной системе.

***Критерии оценки:***

Высокий уровень (3 балла) – точное выполнение всех заданий;

Средний уровень (2 балла) – не выполнение одного задания;

Низкий уровень (1 балл) – не выполнение более одного задания.

**3.Обследование состояния звукопроизношения.**

По инструкции «Повтори за мной» и «Назови, что видишь на картинке».

Материал для проведения обследования: фразы, включающие звук, произношение которого исследуется и предметные картинки с положением исследуемого звука в начале, средине и конце слова (см. приложение).

[Ш]

Шмель и шершень шумно жили,

На машинке швейной шили

Шубки, шапочки, штаны

Небывалой ширины.

[Щ]

Два щенка, щека к щеке,

Щиплют щетку в уголке.

[Ч]

Это кто разбил мячом

Чашку на буфете?

Петя был тут ни при чём,

А попало Пете.

[С]

Спит спокойно старый сом,

Смотрит сладко сотый сон.

[С’]

На рассвете Евсей ловил овсянку в овсе.

[З-З’]

Зеленая берёза стоит в лесу,

Зоя под берёзой поймала стрекозу.

[Ц]

Цветёт у птичника цветок –

Цветёт на паре тонких ног.

Цветёт пушист и звонок.

- Цветок, ты кто?

- Цыплёнок.

[Ж]

Ужу на ужин жук не нужен.

[Л]

Чтоб кормили лапы волка

И зимой не мёрзли долго,

Волк у волка шерсть чесал –

Волчьи варежки вязал.

[Л’]

Емельян пельмени ел –

Целый день сидел, потел.

[Р]

Две сестрицы-озорницы

Потеряли рукавицы,

красную и синюю

С вышивкой красивою.

[Р’]

В аквариуме у Харитона

Четыре рака и три тритона.

***Критерии оценки:***

Высокий уровень (3 балла) – нормативное произношение всех групп звуков;

Средний уровень (2 балла) – искажение или замена одного или двух звуков во всех речевых ситуациях;

Низкий уровень (1 балл) – искажение или замена всех или более двух звуков.

**4.Обследование фонематического восприятия (дифференциация фонем).**

По инструкции: «Покажи картинку, которую я назову».

Материал для проведения обследования: картинки с изображением квазиоомонимов (см. приложение): забор – собор, коза – коса, мишка – миска, зайка – шайка, рак – лак, крыша – крыса, бочка – почка, том – дом, губы – шубы, хобот – робот, чашка – кашка и т.д.).

***Критерии оценки:***

Высокий уровень (3 балла) – точный и правильный показ всех пар слов;

Средний уровень (2 балла) – замедленный показ картинок;

Низкий уровень (1 балл) – показ картинок с ошибками.

**5.Исследование звукового анализа и синтеза.**

а) *исследование языкового анализа.*

По инструкции:

1. Определи количество слов в предложении.
2. Определи количество слогов в слове.
3. Определи количество звуков в словах.
4. Определи место звука по отношению к другим звукам слова.

Материал для проведения исследования:

1. Вот утка. А это её утята. Они бегут к кустам. Там их гнездо. Тут тихо. Трава и ветки укрывают их от ветра. Это защита от врагов. В таком укрытии хищникам трудно заметить уток.
2. Машина, шинель, кольцо, щенок, дружнее.
3. Дом, берёза, кошка, крыса, дедушка, решето, каштан, зверь, поляна, заколка.
4. [Щ] Щётка – пещера – лещ, [М] Машина – компас – замок – сом, [Л] Лодка – плот – ёлка – стол, [Б] Банан – арбуз – собака – дуб.

б) *исследование языкового синтеза.*

По инструкции:

1. Произнеси предложение слитно, произнесённое по слогам;
2. Назови слово, произнесённое с паузами после каждого звука;
3. Отбери картинки, в названии которых только 4 звука.

Материал для проведения исследования:

1. Ди-ма и Во-ло-дя хо-ди-ли в ро-щу. Во-да в род-ни-ке хо-лод-на-я и вкус-на-я. То-ля ста-нет сол-да-том. Он лю-бит иг-рать с тан-ка-ми и вин-тов-ка-ми.
2. Л-у-н-а, к-о-т, к-у-к-л-а, а-р-б-у-з, а-л-ф-а-в’-и-т, ч-е-р’-е-п-а-х-а, с-о-л’, п-р-о-к-а-з-н’-и-к, к-о-н’-к’-и.
3. Паук, панда, попугай, бык, кабан, бабочка, гусь, синица, сова, заяц, коза, кузнечик, кот, утка, енот, мышь, хомяк, медведь, лев, волк, лягушка, рак, курица.

***Критерии оценки:***

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всех заданий без ошибок;

Средний уровень (2 балла) - при выполнении заданий допущено не более двух ошибок;

Низкий уровень (1 балл) – при выполнении заданий допущено 3 и более ошибок.

1. **Обследование грамматического строя речи.**

Для обследования этого компонента языка ставилось целью:

* Как ребенок понимает и употребляет в речи предлоги: в, на, из, под, из-за, из-под, между, около, над;
* Как употребляет существительные родительного падежа множественного числа *(петель, яблок, блюдец)*;
* Как образовывает сравнительную степень прилагательных:

а) простым (синтетическим) способом при помощи суффиксов (её-ей), особенно с чередованием согласных *(высокий – выше, дорогой – дороже, резкий – резче, простой – проще, сухой – суше)*;

б) супплетивным способом *(лучше – хуже)*;

* Как согласовывает в роде, числе, падеже прилагательные с существительными;
* Как образует множественное число существительных с непродуктивными окончаниями *(листья, жеребята)*;
* Как пользуется глагольными формами:

а) разноспрягаемыми глаголами *(бежать, хотеть)*;

б) спрягаемыми глаголами с особыми окончаниями в личных формах *(есть, ешь, дать, дашь)*;

в) настоящего, прошедшего времени, повелительного наклонения с чередующимися звуками *(ездить, жечь, стричь)*;

* Как склоняет местоимения, числительные *(нет двух блюдец, нет пяти окон, нет трех вёдер, нет моих пяти полотенец, нет твоих двух пальто)*;
* Как образовывает причастия *(читать – читающий)*;
* Какие виды предложений употребляет в самостоятельной речи;
* Может ли восстановить нарушенный порядок слов в предложении;
* Может ли слова, данные в исходной форме, но нужной последовательности, согласовать между собой;
* Может ли из слов, данных в произвольном порядке и в исходной форме, составить предложения, согласуя правильно слова и их порядок в предложении.

При обследовании использовались следующие задания:

1. Добавление в предложение слов, употребляемых в нужной грамматической форме;
2. Составление предложений по вопросам; составление предложений по демонстрации действий;
3. Составление предложений по картинке, по серии картинок;
4. Составление предложений по опорным словам;
5. Составление предложений по слову в заданной падежной форме.

***Критерии оценки:***

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всех заданий без ошибок;

Средний уровень (2 балла) - при выполнении заданий допущено не более двух ошибок;

Низкий уровень (1 балл) – при выполнении заданий допущено 3 и более ошибок.

1. **Слуховой диктант.**

Материал для проведения исследования: текст.

Грибы.

В лесной тиши слышен птичий щебет. Хорошо идти по тропинке в тени лип и осин!

Дети пришли в лес собирать грибы. Нина ищет лисички, а Лида – рыжики. Не каждый гриб найдёт место в корзинке. Поганки ядовиты. Они бывают похожи на хорошие грибы.

***Критерии оценки:***

Высокий уровень (3 балла) – выполнение работы без ошибок;

Средний уровень (2 балла) - выполнение работы с 1-2 ошибками;

Низкий уровень (1 балл) – выполнение работы с 3 и более ошибками.

1. **Списывание с печатного текста.**

Материал для проведения исследования: текст.

Скоро лето!

Наступила весна. Какие чудные стоят дни! Весело чирикают воробьи. Они рады теплу и свету. Летят с юга ласточки, стрижи и другие птицы. Грачи уже свили гнезда.

На улицах много ребят. Мальчики пускают в ручьях кораблики, строят запруды. Девочки вывели на прогулку своих кукол. Скоро лето!

***Критерии оценки:***

Высокий уровень (3 балла) – выполнение работы без ошибок;

Средний уровень (2 балла) - выполнение работы с 1-2 ошибками;

Низкий уровень (1 балл) – выполнение работы с 3 и более ошибками.

1. **Самостоятельное письмо**

**(сочинение-рассказ по сюжетной картинке).**

Материал для проведения исследования: сюжетная картинка «Лето» (см. приложение).

***Критерии оценки:***

Высокий уровень (3 балла) – выполнение работы без ошибок;

Средний уровень (2 балла) - выполнение работы с 1-2 ошибками;

Низкий уровень (1 балл) – выполнение работы с 3 и более ошибками.

**2.2 Результаты констатирующего эксперимента**

В результате проведенной работы, мы получили следующие результаты:

1. **Обследование тонких движений пальцев рук.**

(Таблица№ 2)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ | % | КГ | % |
| Высокий уровень | 5 | 62,5 | 4 | 50 |
| Средний уровень | 2 | 25 | 2 | 25 |
| Низкий уровень | 1 | 12,5 | 2 | 25 |

***Диаграмма №1***. *Уровень состояния тонких движений пальцев рук в КГ и ЭГ.*

В целом дети показали неплохой результат при обследовании тонких движений пальцев рук. Только некоторые из них испытывали небольшие затруднения при выполнении 2 и 3 задания.

**2) Обследование общей произвольной моторики.** (Таблица№ 3)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ | % | КГ | % |
| Высокий уровень | 1 | 12,5 | 2 | 25 |
| Средний уровень | 6 | 75 | 6 | 75 |
| Низкий уровень | 1 | 12,5 | - | - |

В процессе обследования общей произвольной моторики было выявлено, что самым сложным для детей было задание 5. Дети сбивались с темпа неоднократно, путались при выполнении задания. Наибольшая сложность возникала у детей при выполнении задания левой рукой.

***Диаграмма №2.*** Состояние общей произвольной моторики в ЭГ и КГ.

***3)Обследование состояния звукопроизношения.*** (Таблица№ 4)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ | % | КГ | % |
| Высокий уровень | 2 | 25 | 3 | 37,5 |
| Средний уровень | 4 | 50 | 4 | 50 |
| Низкий уровень | 2 | 25 | 1 | 12,5 |

При исследовании звукопроизношения дети с интересом выполняли предлагаемые им задания. В ЭГ двое детей справились с заданием без ошибок. У четырех детей наблюдались искажения звуков, еще у двух – искажения, пропуски и замены звуков. Наиболее грубые нарушения звукопроизношения были отмечены у Коли Т.. В его речи встречаются множественные пропуски, искажения и замены звуков. Например: сом – “*сиом”,* собака – “*ахака”,* аист – “*аис”*, колос – “*оис”,* слон – “*свон”*, санки – “*хаки”*, капуста –“ *апуса”*, забор –“ *апо”* и т.д.

В КГ трое детей справились с заданием без ошибок. У четверых наблюдались искажения звуков. У одного ребенка множественные искажения и замены звуков.

***Наиболее часто встречающиеся нарушения звукопроизношения:***

1. ***Замены звука другим:***

***-*** звонкие парными глухими (буфет – “*пуфет”*, шуба – “*шупа”*, стрекоза –“ *стрекоса”*);

***-*** твердые парными мягкими (лук – “*люк”*, суп – “*сюп”)*;

***-*** соноры [р] и [л] (стрекоза – “*стлекоза”*, три – “*тли”*, рак – “*лак”*).

***2) Пропуски звука:*** (белка – *бека*, тритон – *титон*)

***3) Искажение звуков:*** часто встречается межзубный сигматизм.

***4) Недостаточно автоматизированные звуки:*** звуки, которые произносятся изолированно правильно, в спонтанной речи часто заменяются или искажаются.

***Диаграмма№3.*** Уровень состояния звукопроизношения у детей в ЭГ и КГ.

***4) Обследование фонематического восприятия (дифференциация фонем).*** (Таблица№ 5)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ | % | КГ | % |
| Высокий уровень | 1 | 12,5 | 2 | 25 |
| Средний уровень | 5 | 62,5 | 4 | 50 |
| Низкий уровень | 2 | 25 | 2 | 25 |

***Диаграмма №4.*** Состояние уровня фонематического восприятия в ЭГ и КГ.

При исследовании состояния фонематического восприятия мы обнаружили, что недостаточная сформированность функций речеслухового анализатора при сохранном физическом слухе создаёт большие затруднения для детей при различении сходных звуков, отличающихся одним фонематическим признаком. Семь человек из восьми в ЭГ и шесть из восьми в КГ испытали большие трудности в *дифференциации*и различении звуков, особенно группы *шипящих и свистящих*, остальные дети допускали единичные ошибки. Только один ребенок в ЭГ и двое в КГ справились с заданием без ошибок. Они правильно показали все картинки.

 Таким образом, выявленные результаты позволяют сделать вывод о недостаточной сформированности у некоторых детей функций речеслухового анализатора, что свидетельствует о том, что у этих детей есть нарушения письма.

***5)Исследование языкового анализа и синтеза.*** (Таблица№ 6)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ | % | КГ | % |
| Высокий уровень | 1 | 12,5 | 1 | 12,5 |
| Средний уровень | 4 | 50 | 5 | 62,5 |
| Низкий уровень | 3 | 37,5 | 2 | 25 |

Задание для обследования звукового анализа и синтеза не вызвало у детей значительных трудностей. Наиболее часто дети ошибались в определении количества звуков и слогов в составе слов.

(Таблица№ 7)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Типы ошибок при выполнении заданий | Колличество ошибок в ЭГ | Колличество ошибок в КГ |
| Определение количества слов в предложениях | 2 | 1 |
| Определение количества слогов в слове | 3 | 3 |
| Определение количества звуков в слове | 5 | 4 |
| Определение места звука в слове | 3 | 3 |
| Назвать предложение, произнесенное по словам | 3 | 3 |
| Назвать слово, произнесенное по звукам | 1 | 1 |
| Отобрать картинки, в названии которых 4 звука | 3 | 4 |

письмо школьник речь коррекционный

***6)Обследование грамматического строя речи.*** (Таблица№ 8)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ | % | КГ | % |
| Высокий уровень | - | - | - | - |
| Средний уровень | 4 | 50 | 5 | 62,5 |
| Низкий уровень | 4 | 50 | 3 | 37,5 |

При обследовании грамматического строя речи дети испытывали значительные трудности в употреблении предлогов, образовании новых слов с помощью приставок, склонении местоимений и числительных, образовании причастий, восстановлении правильного порядка слов в предложении, согласовании слов в предложении. Наименьшее количество трудностей вызвали задания по образованию прилагательных от существительных, составление предложений по вопросам и демонстрации действия. Высокий уровень в ЭГ и КГ не показал никто из детей.

***7, 8 )Слуховой диктант и списывание с печатного текста.***

В процессе написания диктанта и списывания было выявлено, что у всех детей в ЭГ и КГ имеется большое количество ошибок, то есть можно говорить о дисграфии у всех детей, участвующих в эксперименте.

Дети допускали следующие специфические ошибки:

1. **Замена букв, обозначающих шипящие и свистящие звуки.**

Примеры: щебет – *чебет*, ищет – *ичит* (Артур Г.), птичий – *птиший* (Кирилл Х.), корзинке – *корщинке* (Алеша К.), рыжики – *рышеки* (Артем К.)

1. **Замены букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки.**

Примеры: поганки – поханки (Кирилл Х.), гриб – грип (Артем К.), в тени – в дени (Максим Д.), ищет – ищед (Рита П.).

1. **Пропуски букв, обозначающих согласные звуки.**

Примеры: слышен – сышим (Артур Г.).

1. **Слитное написание служебных частей речи.**

Примеры: не каждый – некаждый, на хорошие грибы – нахорожие гребы (Артем К.), в корзинке – вкорзинке (Лена Н.), на хорошие грибы – нагрибы (Вика М.).

1. **Кинетические ошибки.**

а) добавление лишнего элемента: *и-ш (Вика М.),ц-щ (АртурГ.);*

б) недописывание элементов букв: и, л, ш, у;

в) замена сходных по написанию букв: *Г – Р(Алеша К.).*

1. **Аграмматические ошибки.**

Грибы – гребы (Артур Г.),ядовитые – едовитые (Кирилл Х.), корзинке – карзинке (Миша М.).

Так же в написании диктанта встречались пропуски букв, слогов, слов, неправильно определялись границы предложения, допускались ошибки в окончаниях существительных, глаголов, наречий, написание имен и фамилий с маленькой буквы, добавление лишних букв в слово.

В целом, в сравнении написания диктанта и списывания с печатного текста, стало очевидно, что при списывании дети допускают меньшее количество ошибок. Из этого можно сделать вывод, что диктант для детей является более сложным заданием. Похоже, что у детей больше нарушено слуховое восприятие, чем зрительное.

***Качество написания диктанта детьми в ЭГ и КГ.*** (Таблица№ 9)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ | % | КГ | % |
| Высокий уровень | - | - | - | - |
| Средний уровень | 1 | 12,5 | 2 | 25 |
| Низкий уровень | 7 | 87,5 | 6 | 75 |

***Качество списывания с печатного текста ЭГ и КГ.***

(Таблица№ 10)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ | % | КГ | % |
| Высокий уровень | - | - | - | - |
| Средний уровень | 5 | 62,5 | 6 | 75 |
| Низкий уровень | 3 | 37,5 | 2 | 25 |

1. **Анализ основных ошибок при написании диктанта и списывании.** (Таблица№ 11)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Виды ошибок** | **диктант** | **списывание** |
| **Кол-во детей допустивших ошибки** |
| **ЭГ** | **КГ** | **ЭГ** | **КГ** |
| Замены шипящих и свистящих | 5 | 4 | 1 | - |
| Замены звонких и глухих | 4 | 4 | - | 1 |
| Замены гласных | 3 | 3 | - | - |
| Пропуск согласных при стечении | 2 | 2 | - | - |
| Слитное написание предлогов | 3 | 2 | - | - |
| Слитное написание союзов | 1 | 1 | - | - |
| Раздельное написание приставок | 1 | 1 | - | - |
| Добавление лишнего элемента | 4 | 3 | 1 | 1 |
| Не дописывание элемента | 4 | 4 | 1 | - |
| Пропуск букв | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Пропуск слогов | 2 | 1 | - | - |
| Пропуск слов в предложении | 2 | 2 | - | - |
| Добавление лишних букв, слогов | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Неправильное определение границ в предложении. | 2 | 3 | - | - |

***9)* Самостоятельное письмо**

**(сочинение-рассказ по сюжетной картинке).**

В результате проведенного обследования по написанию самостоятельно рассказа-сочинения по предложенной сюжетной картинке нами были выявлены аналогичные ошибки, что и при написании слухового диктанта и списывания с печатного текста. Помимо этого мы так же смогли проанализировать у детей уровень связной речи, состояние лексико-грамматического строя, словарного запаса. Как выяснилось, по результатам проведенного обследования, у детей довольно низкий уровень связной речи, а так же не высокий уровень активного словаря. Можно отметить и низкое качество лексико-грамматической стороны речи.

Самостоятельно написанный детьми текст по сюжетной картинке имеет различные размеры, от 3 до 9 предложений. По структуре преобладают простые предложения. Во многих случаях не прослеживается логическая (сюжетная) связь между предложениями. Встречается использование в тексте предложений с глаголами в различном времени и лице. Обращает на себя внимание большое количество аграмматизмов.

Высокий уровень самостоятельного письма в обеих группах отсутствует. Преобладает низкий уровень.

При проведении самостоятельного письма дети допускали множественные речевые ошибки:

* Нарушение употребления предлогов и приставок: *«А Дима говорит, а давайте в озере покупаимся.» (Никита С.).*
* Нарушение употребления союзов: *«И прискокал к кусту заяц и смотрел на ребят». (Егор О.); «А в лесу поляна, а на поляне озеро. А моих друзей звали Саша, Маша, Сережа. А Дима говорит, а давайте в озере покупаимся.» (Никита С.).*
* Использование в написанном тексте глаголов в различном времени и лице: *«Мы с друзьями пошли в лес. Мальчик Володя играл в мячик. Светит солнышко. Мальчик Федя купался в озере». (Вика М.);*
* Нарушение согласования членов предложения: *« А потом* *они заблудилась и в лесу они жили».(Артур Г.;)*
* Нарушение порядка слов в предложениях: *«Вовы возле летали бабочки.» (Альбина К.);*
* Нарушение границ предложения: *«В жаркий солнечный день. Светит жаркое солнышко». (Максим Д.); «Когда мы пришли на поляну. Мы стали играть». (Женя А.);*
* Неправильное использование местоимений: *«Всем было так весело, што даже маленькие зверьки пришли и смотрели как ани играли». (Миша М.);*
* Пропуск слов в предложении: *«Белка на дереве» (*сидела*).( Катя С.); «Мальчик Женя и девачка Даша (*играли*) в бамбинтон».(Вика М.);*
* Слитное написание слов в предложении*: «А ктота стал купатьсяв пруду».(Женя А.);*
* Неправильное использование прилагательных: *«В жаркий солнечный день светит жаркое солнышко (яркое)». (Максим Д.).*

***Результаты оценки написания самостоятельного письма по сюжетной картинке ЭГ и КГ.*** (Таблица№ 12)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ | % | КГ | % |
| Высокий уровень | - | - | - | - |
| Средний уровень | 2 | 25 | 3 | 37,5 |
| Низкий уровень | 6 | 75 | 5 | 62,5 |

**Анализ основных ошибок при написании рассказа по сюжетной картинке (самостоятельное письмо).** (Таблица№ 13)

|  |  |
| --- | --- |
| **Виды ошибок** | **Кол-во детей допустивших ошибки** |
| **ЭГ** | **КГ** |
| Нарушение употребления предлогов и приставок | 2 | 3 |
| Нарушение употребления союзов | 2 | 2 |
| Использование в тексте глаголов в разном времени и лице | 1 | 1 |
| Неправильное согласование членов предложения | 2 | 2 |
| Нарушение порядка слов в предложении | 2 | 1 |
| Нарушение границ предложения | 5 | 4 |
| Неправильное использование местоимений | 3 | 4 |
| Пропуск слов в предложении | 3 | 3 |
| Слитное написание слов в предложении | 2 | 2 |
| Неправильное использование прилагательных | 2 | 1 |

Таким образом, после получения и анализа результатов констатирующего эксперимента, мы можем сделать вывод о том, что все дети, отобранные нами в ЭГ и КГ имеют общее недоразвитие речи III-IV уровня. С началом обучения в школе все эти дети испытывают трудности в обучении письму. Это проявляется в виде различных форм дисграфии и требует проведения в сочетании логопедического, педагогического и медицинского воздействия, что должно послужить положительной динамике в речевом развитии учащихся. Для проведения направленной коррекционно-логопедической помощи необходимо составление плана работы с такими детьми.

Сформированные нами экспериментальная и контрольная группы имеют, примерно одинаковый уровень речевого развития, то есть III-IV уровень ОНР и имеют равные возможности в преодолении трудностей формирования письма.

Так же следует отметить, что в результате проведенного обследования были выявлены недостаточно сформированные тонкие движения пальцев рук и общая произвольная моторика. Они так же оказывают негативное влияние на формирование процессов письма.

**III. Коррекционно- логопедическая работа по формированию письма у младших школьников с ОНР**

**3.1 Содержание коррекционно-логопедической работы**

На основе результатов констатирующего эксперимента нами были получены данные о том, что дети с ОНР испытывают значительные трудности в формировании письма. Так же нами была определена необходимость комплексного подхода к данной проблеме. Логопедическая работа должна быть направлена на преодоление трудностей формирования письма.

**Целью** формирующего эксперимента является разработка методики коррекциионно-логопедической работы. А так же использование разработанной методики на практике с целью проверки её эффективности.

**Задачи:**

1. Разработать содержание коррекционно-логопедической работы по устранению трудностей в формировании письма у младших школьников с ОНР с учётом комплексного подхода к данной проблеме.
2. Экспериментально проверить эффективность разработанной нами методики коррекционно-логопедической работы.

Для разработки коррекционной работы мы использовали ***методики А.В. Ястребовой***. В своих работах А.В. Ястребова говорит о необходимости сформировать в процессе коррекционной работы:

- **полноценные фонематические процессы;**

**- представления о звуко-буквенном составе слова;**

**- навыки анализа и синтеза звуко-слогового состава слова;**

**- скорригировать дефекты произношения.**

При полноценном проведении работы по формированию выше указанных процессов, в дальнейшем, по мере уточнения представлений учащихся в области речевых средств (произношение, различение звуков, лексический запас, грамматический строй речи) и формирования у них соответствующих языковых обобщений создаётся возможность планомерной работы над дальнейшим совершенствованием связной речи (устной и письменной).

Таким образом коррекции подвергается вся речевая система

А.В. Ястребова в своих работах указывает на то, что при планировании коррекционной работы должно проводиться с учетом индивидуальных проявлений речевой неполноценности у учащихся данной группы.

Вся система коррекционной работы, которую мы использовали для проведения формирующего эксперимента, состояла из трёх этапов.

**I этап** – восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи. На этом этапе проводится формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза слого-звукового состава слова. На этом же этапе проводится коррекция дефектов произношения.

**II этап –** восполнение пробелов в развитии лексико-грамматических средств языка. На этом этапе проводится:

1. Уточнение значений имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса как путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, так и за счет развития у детей умения активно пользоваться различными способами словообразования.
2. Уточнение, развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения детьми словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями предложений различных синтаксических конструкций. Совершенствование умения строить и перестраивать предложения адекватно замыслу.

**III этап –** восполнение пробелов в формировании связной речи. На этом этапе идет работа над развитием навыков построения связного высказывания:

а) установление логической последовательности, связности;

б) отбор языковых средств для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, оценка и т.д.).

В процессе логопедической работы необходимо не только сформировать правильные навыки, но и довести их до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормальному формированию процесса письма. В процессе работы необходимо на каждом занятии усложнять речевой материал и характер задания.

Планирование коррекционного обучения в максимальной степени должно способствовать устранению речевого дефекта и общему развитию детей при минимальных затратах времени. Это необходимо для предупреждения как возможных вторичных последствий дефекта, так и нарастания педагогической запущенности.

С октября 2009 года по апрель 2010 года с детьми из экспериментальной группы наряду с общеобразовательной программой, проводилась коррекционно-логопедическая работа по разработанному нами плану.

Дети из контрольной группы занимались по обычному учебному плану.

**I этап.**

Коррекционное обучение на этом этапе осуществляется преимущественно в процессе устной речи. При планировании этого этапа было выделено 10 подготовительных занятий, на которых уточнялись речевые возможности детей, уровень сформированности языковых средств, состояние коммуникативных умений и навыков, психологических предпосылок к активной учебной деятельности.

В течение этого периода велась активная работа (индивидуальная и групповая) над состоянием звукопроизношения. Занятия имели следующую структуру:

**15 минут** – *фронтальная часть занятий,* направленная на формирование фонематического слуха детей, привлечения их внимания к звуковой стороне речи (работа строилась на правильно произносимых звуках) и на восполнение пробелов в формировании психологических предпосылок к полноценному обучению.

**5 минут -** *подготовка артикуляционного аппарата* (артикуляционная гимнастика).

**20 минут** *– уточнение и постановка неправильно произносимых звуков* индивидуально и в подгруппах (2-3 человека) – в зависимости от этапа работы над звуком.

На последующих занятиях осуществлялась работа над автоматизацией поставленных в процессе фронтальных занятий звуков, а так же формирование фонематических процессов и уточнений представлений о звуко-слоговом составе слова, уточняется и активизируется имеющийся словарный запас и модели простых синтаксических конструкций (***метод устного опережения***).

Необходимость такого подхода обусловлен основным принципом коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР – **одновременная работа над всеми компонентами речевой системы.** Поэтому **метод устного опережения** в занятия I этапа включал в себя элементы материала II и III этапов.

Следующие 40 занятий складывались из работы по:

- развитию фонематических процессов;

- формированию навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов;

- закреплению звуко-буквенных связей;

- автоматизации поставленных звуков;

- формированию готовности к восприятию определенных орфограмм, правописание которых основано на полноценных представлениях о звуковом составе слова.

**Темы занятий**:

1. Речь и предложение.
2. Предложение и слово.
3. Звуки речи.
4. Гласные звуки.
5. Деление слов на слоги.
6. Ударение.
7. Согласные звуки.
8. Твердые и мягкие согласные.
9. Звонкие и глухие согласные.

***Работа над звуками:***

1. Звуки П и П’. Буква П.
2. Звуки Б и Б’. Буква Б.
3. Дифференциация Б-П (Б’-П’).
4. Звуки Т и Т’. Буква Т.
5. Звуки Д и Д’. Буква Д.
6. Дифференциация Т-Д (Т’-Д’).
7. Звуки К-К’. Буква К.
8. Звуки Г и Г’. Буква Г.
9. Дифференциация К-Г (К’-Г’).
10. Звуки С-С’. Буква С.
11. Звуки З-З’. Буква З.
12. Дифференциация С-З (С’-З’).
13. Звук Ш и буква Ш.
14. Звук Ж и буква Ж.
15. Дифференциация Ш-Ж.
16. Дифференциация С-Ж.
17. Дифференциация Ж-З.
18. Звуки Р-Р’. Буква Р.
19. Звуки Л-Л’. Буква Л.
20. Дифференциация Р-Л (Р’-Л’).
21. Звук Ч и буква Ч.
22. Дифференциация Ч-Т.
23. Звук Щ и буква Щ.
24. Дифференциация Щ-С.
25. Дифференциация Щ-Ч.
26. Звук Ц и буква Ц.
27. Дифференциация Ц-С.
28. Дифференциация Ц-Т.
29. Дифференциация Ц-Ч.

При завершении I этапа коррекционной работы была проведена проверка усвоения учащимися содержания данного этапа.

# II этап.

Основной задачей этого этапа являлось восполнение пробелов в развитии лексического запаса и грамматического строя речи.

Содержание данного этапа было направленно на активную работу по:

- уточнению значений имеющихся у детей слов и дальнейшему обогащению словарного запаса как путем накопления новых слов, являющихся различными частями речи, так и за счет развития умения активно пользоваться различными способами словообразования;

- уточнению значений используемых синтаксических конструкций;

- дальнейшему развитию и совершенствованию грамматического оформления связной речи путем овладения словосочетаниями, связями слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций.

За время проведения работы на I этапе была создана основа для целенаправленного усвоения лексико-грамматических средств языка. **На II этапе главная задача заключалась в формировании у детей полноценных представлений о морфемном составе слова и синонимии родного языка.**

Последовательность работы по восполнению лексических средств языка:

- практическое овладение навыками образования слов при помощи суффиксов и адекватного их употребления;

- практическое овладение навыками образования слов при помощи приставок и адекватного их употребления;

- понятие о родственных словах; о предлогах и способах их использования; дифференциации предлогов и приставок;

- овладение навыком подбора антонимов, синонимов и способов их употребления; понятие о многозначности слов.

В работе использовался тематический принцип, т.е. темы занятий строились в контексте определенных тем : овощи, фрукты, домашние и дикие животные и т.д.

В процессе развития устной речи постоянно осуществлялась работа по овладению моделями различных предложений; образованию слов при помощи приставок, суффиксов; работа с ударением; родовыми и падежными окончаниями различных частей речи.

Учащимся давались задания по составлению слоговых таблиц со словами, имеющими различные грамматические формы (*сын, сына, к сыну, о сыне*); разными словами с одинаковыми окончаниями (*на кустах, на столах, на партах, в сумках, в тетрадях*); однокоренными словами(*земля, земляк, земляника, земляничное*); словами, образованными с помощью разных приставок от одного корня (*прилететь, отлететь, долететь, перелететь, улетать, залетать*); словами, имеющими одинаковые приставки, но разные корни (*прилететь, прибежать, приехать, прискакать*).

После написания этих слов проводилось сопоставление по сходству и различию, значению, уточнению звуко-буквенного состава.

Так же в качестве заданий детям предлагалось:

- выбрать из прочитанного текста слова и словосочетания в соответствии с темой занятия;

- самостоятельно подобрать к ним слова, сочетающиеся по смыслу и отвечающие на вопросы *что делает? какой? кто – что?*

- подобрать к глаголам-синонимам, обозначающим действие, подходящие по смыслу существительные (*сделать, приготовить, изготовить – уроки, обед, лекарство, прическу, модель самолета, игрушку и т.д.*);

- к прилагательным-синонимам – подходящие по смыслу имена существительные (*мокрый, влажный, сырой – снег, дождь, плащ, сено, улица, бельё, песок, человек, дерево, пол и т.д.*);

- вставить в предложения наиболее подходящие по смыслу глаголы действия (*ученик … ручку и … слово*);

- поставить вопрос с опорой на глагол (*удивляться, прикасаться:* к кому? чему?).

Перечисленные выше упражнения проводились на материале как из отдельных слов и словосочетаний, так и предложений разной сложности, а так же на целом тексте.

Проводилась работа и по формированию связной речи. Отрабатывались различные виды высказываний, учебные диалоги. Отрабатывались способности к доказательствам, рассуждениям. От детей требовалось оречевление производимых ими учебных действий и операций.

В конце этапа была проведена проверка результатов коррекционной работы.

**III этап.**

На третьем этапе коррекционной работы отрабатывались умения в развитии и совершенствовании составления предложений и связных высказываний:

- программирование смысловой структуры высказывания;

- установление связности и последовательности его;

- отбор языковых средств, необходимых для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, рассуждение, передача содержания текста, сюжетной картинки).

Эти цели реализовывались в следующей последовательности:

1. **Формирование практических представлений о тексте.** Сравнение текста и набора слов; текста и набора предложений; текста и его различных искаженных вариантов ( пропуск начала, средины конца; добавление слов и предложений не по теме; отсутствие слов и предложений, раскрывающих основную тему и т.д.).
2. **Развитие умений и навыков анализировать текст:**

- определять тему рассказа; основную мысль текста; последовательность и связность предложений в тексте;

- устанавливать смысловую зависимость между предложениями;

- составлять план связного высказывания.

**3. Развитие умений и навыков построения самостоятельного связного высказывания:**

- определять замысел высказывания; последовательность развертывания высказывания (план); связность предложений и смысловую зависимость между ними;

- отбирать языковые средства, адекватные замыслу высказывания;

- составлять план связного высказывания.

Формируя связную речь, предпочтение отдавалось репродуктивным формам (пересказ прочитанного, составление рассказа по картинке).

Для формирования самостоятельного связного высказывания на коррекционных занятиях особое внимание уделялось активному ведению диалогов:

- самостоятельно формулировать и задавать вопросы, чтобы продолжать общение-диалог;

- сравнивать, обобщать и делать вывод;

- доказывать и рассуждать.

В конце этапа была проведена проверка результатов коррекционной работы.

На всех трех этапах коррекционной работы с детьми кроме занятий по развитию речи, проводились занятия по развитию общей и мелкой моторики.

**Примеры заданий, применявшихся в коррекционной работе .**

1. Прочитай стихотворение. Обведи все буквы по контуру, проговаривая вслух. Посчитай сколько букв о в стихотворении.

Сели за стол козлик, осел,

сокол, сурок, сорок сорок,

сойка, бизон, Моська и слон …

Ой! Сколько «о»! Сколько всего?

1. Прослушай слова. Из каждого слова выдели только последний звук. Выделенные звуки запиши в скобках.

*Кенгуру, зерно, дом, перо, домино, сирень, кольцо, коньки, пальто, палец, молоко, лейка. (Умница)*

Вычеркни в скобках все звуки [о]. какое слово получилось из оставшихся звуков?

1. Обведи слоги, проговаривая вслух.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 6 | 7 | 5 | 9 | 4 | 3 | 10 | 8 |
| *мо* | *ло* | *бо* | *ро* | *го* | *сок* | *чо* | *ко* | *нок* | *бок* |

Составь из этих слогов слова. Для этого напиши слоги так, как указывают цифры. 1-2-3, 3-2-9, 5-2-9, 3-7-8, 3-2-8, 6-4-10.

(*молоко, колосок, голосок, коробок, колобок, бочонок).*

1. Составь два предложения: одно про коней, второе про коров. Можно написать несколько вариантов предложений.

*По, медленно, узкой, тропинке, по, кони, шли, брели, на, пыльной, коровы, дороге.*

1. Выдели из каждого слова первый звук. *Азбука, аквариум, Африка, аист, аистёнок.* Назови только те слова, где первый звук [а] безударный.
2. Отгадай и запиши 4 слова, которые отличаются друг от друга только первой буквой. Подсказка в схеме.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***а*** |  | ***а*** |  |

*С* ***З*** *от волка убегает,*

*С* ***Л*** *в лесу на белку лает,*

*С* ***Ч*** *летает над рекой,*

*С* ***Г*** *найдется в мастерской.*

*(зайка, лайка, чайка, гайка)*

1. Запиши слоги под диктовку.

*Де, ган, ра, ка, в, ла, жи, ша, та, на, ше, рань.*

*(Раньше Наташа жила в Караганде).*

Что из записанного тобой не является слогом? Почему?

Прочитай слоги от последнего к первому и ты узнаешь, где раньше жила Наташа.

1. Перевертыш. Прочитай предложение слева направо и справа налево. Напиши его по памяти.

ИШАКУ КАЗАК СЕНА НЕС, КАЗАКУ – КАШИ

1. Назови подходящий по смыслу предмет. Допиши предложения по образцу.

*Мак алый, и роза алая.*

*Банан спелый, и яблоко спелое.*

*Лента голубая, и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*

*Нож острый, и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*

*Вата белая, и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*

*Город большой, и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*

1. Составь смысловые пары. Запиши предложения по образцу.

Образец: *Натянуть нос – значит обмануть.*

|  |  |
| --- | --- |
| *Чесать языком* | *Дремать* |
| *Унести ноги* | *Запомнить* |
| *Зарубить на носу* | *Убежать* |
| *Клевать носом* | *Болтать* |

1. Вставь в четверостишье слова из правого столбика. Напиши его.

|  |  |
| --- | --- |
| *Справа от …**Заросли …**Я сверну с …**Наберу …* | *морошки**дорожки* |

1. Вставь в текст подходящие по смыслу слова и спиши его: *кудрявая, величавая, трепетная, стройная .*

Разные деревья.

У каждого дерева свой вид. Сосна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Из сосен с давних пор делали мачты для парусных судов. Ель \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Она высока, горда, пушиста. Осина \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Листики осины дрожат, шелестят, даже если ветерок очень слабый. Берёза \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Её тонкие длинные ветки завиваются, как локоны молодой красавицы.

1. Нарисуй очень страшного волка. Сначала словами (смотри образец), потом карандашом.

Образец: страшило- страшилище.

Волк - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Глаза - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Усы - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Зубы - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нос - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Лапы -\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Хвост - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Из текста «убежала» одна буква. Догадайся, какая это буква, и напиши текст правильно.

*На берег прда, в зарослях кропа, прятался пачок, который жасно боялся мх.*

1. Шифровка. С помощью слоговой таблицы найди ответы на вопросы и запиши их.

*Знаешь ли ты названия крупных городов, находящихся недалеко от Москвы?* 93-8; 7-87-3.

*Извесны ли тебе названия некоторых стран в Южной Америке?* 31—91; у-91г-2й; 22-30-92-э-8.

*Какие растения, употребляемые в пищу, ты знаешь?* 87к; 7-90с-14; 31т-91ш-7; 86-86-91-6.

1. Прочитай слова. Выпиши только названия птиц.

*Барсук, сурок, петух, утка, муха, паук, кукушка, страус, муравьед, журавль.*

1. Образуй от существительных прилагательные и запиши их.

Образец: *Луна. Свет какой? Лунный.*

*Круг. Дыра какая? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Лук. Горе какое? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Грубость. Ответ какой? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Грусть. Песня какая?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Труд. Дело какое? \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

Выдели окончания в прилагательных и сравни их с окончаниями вопросов. Что ты заметил?

1. Напиши предложения по образцу.

Образец: *Будить сестру. Я бужу сестру.*

*Учить уроки.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Крутить обруч.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Быть учённым. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Угостить друга. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

1. Прочитай текст. Спиши только те предложения, в которых говорится о мухе.

***Муха.***

*Летела муха, села сурку на ухо. Отдохнула, дальше полетела. На земле множество разных насекомых. Летела, летела, в лужу упала. Есть насекомые полезные, а есть вредные. Но все они нужны в природе. Лягушка зевнула, муху сглотнула.*

1. Диктант «наоборот». Запиши слово противоположное по смыслу.

Например: *Тишина – шум.*

*Прямо, вечер, глупый, высокий, враг, лучше, сырой, война, далеко, острый, грязный, ссорится, храбрец, весело.*

1. Прочитай предложения. исправь в них ошибки и напиши правильно.

*На столе учителя лежали очки и липа.*

*На бульваре зацвела лупа.*

*Писк ракеты назначен на субботу.*

*Из корзинки слышался пуск котят.*

1. Прочитай скороговорку, нарисуй карандашом в точности то, что в ней написано.

*Поп на копне,*

*Колпак на попе,*

*Копна под попом,*

*Поп под колпаком.*

**3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента**

Проведение формирующего эксперимента проводилось нами 6 месяцев. После этого мы провели повторное обследование детей. Полностью явление дисграфии устранить не удалось. Но по результатам проведенного обследования в ЭГ отмечается значительная положительная динамика. В КГ положительная динамика несколько ниже.

По результатам обследования письма и проведением сравнительного анализа с результатами обследования перед началом коррекционной работы, нами было отмечено уменьшение количества ошибок как в ЭГ, так и в КГ. Однако, более заметное улучшение качества письма и уменьшение количества ошибок отмечается в ЭГ.

***Качество написания диктанта ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы.*** (Таблица№ 14)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | ЭГ | КГ |
| до | после | до | после |
| К-во детей | % | К-во детей | % | К-во детей | % | К-во детей | % |
| Высокий уровень | - | - | 2 | 25 | - | - | - | - |
| Средний уровень | 1 | 12,5 | 5 | 62,5 | 2 | 25 | 4 | 50 |
| Низкий уровень | 7 | 87,5 | 1 | 12,5 | 6 | 75 | 4 | 50 |

***Качество списывания ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы.*** (Таблица№ 15)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | ЭГ | КГ |
| до | после | до | после |
| К-во детей | % | К-во детей | % | К-во детей | % | К-во детей | % |
| Высокий уровень | - | - | 4 | 50 | - | - | 2 | 25 |
| Средний уровень | 5 | 62,5 | 4 | 50 | 6 | 25 | 5 | 67,5 |
| Низкий уровень | 3 | 37,5 | - | - | 2 | 75 | 1 | 12,5 |

***Оценка качества написания рассказа по сюжетной картинке (самостоятельное письмо) ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы***(Таблица№ 16)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | ЭГ | КГ |
| до | после | до | после |
| К-во детей | % | К-во детей | % | К-во детей | % | К-во детей | % |
| Высокий уровень | - | - | 3 | 37,5 | - | - | 1 | 12,5 |
| Средний уровень | 2 | 25 | 4 | 50 | 3 | 37,5 | 4 | 50 |
| Низкий уровень | 6 | 75 | 1 | 12,5 | 5 | 62,5 | 3 | 37,5 |

***Диаграмма №11.****Сравнительный анализ качества написания рассказа по сюжетной картинке (самостоятельное письмо) ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы.*

Вместе с обследованием письма после проведенной коррекционно-логопедической работы нами было проведено повторное обследование звукопроизношения, фонематического восприятия, состояния языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи.

В результате анализа полученных нами данных стало очевидно, что в ЭГ улучшилось качество всех компонентов речевой системы. Дети стали испытывать гораздо меньше затруднений в языковом анализе и синтезе, уменьшилось количество ошибок фонематического восприятия, улучшилось качество звукопроизношения. Дети в ЭГ в (сравнении с КГ) стали испытывать меньше затруднений в самостоятельной речи.

***Диаграмма №12.****Сравнительный анализ состояния звукопроизношения ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы.*

***Диаграмма №13.****Сравнительный анализ состояния фонематического восприятия ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы.*

***Диаграмма №14.****Сравнительный анализ состояния языкового анализа и синтеза ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы.*

***Диаграмма №15.****Сравнительный анализ состояния грамматического строя речи ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы.*

В процессе проведения коррекционной работы с детьми ЭГ для улучшения общих моторных функций проводились занятия по рисованию, лепке, ритмике, танцам. В результате повторно проведенного обследования общей моторики и тонких движений пальцев рук в ЭГ была отмечена значительная положительная динамика. Это оказало своё благотворное действие на качество письма в ЭГ. У детей улучшился почерк, письмо стало более ровным, не выходящим за границы линий тетради. Буквы при написании стали более ровные и одинаковые по размеру. В связи с этим, можно судить о необходимости проведения занятий с детьми, имеющими проблемы в формировании письма, занятий по развитию общей и мелкой моторики.

***Диаграмма №16.****Оценка состояния тонких движений пальцев рук ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы.*

***Диаграмма №17.****Оценка состояния общей произвольной моторики ЭГ и КГ до и после проведения коррекционной работы.*

Таким образом, после проведения сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов, мы можем сделать вывод о хорошей эффективности разработанной нами коррекционной программы по преодолению трудностей процесса формирования письма у детей с ОНР 2 –х классов общеобразовательной школы. Оценивая результаты обследования в ЭГ и КГ можно говорить о том, что все учащиеся с ОНР испытывают трудности в процессе обучения письму. Но более успешным оказалось преодоление трудностей при обучении письму в группе, где дети занимались, наряду с общеобразовательным обучением, по разработанной нами коррекционно-логопедической программе. Положительная динамика наблюдалась в обеих группах. Однако более выраженной она была в ЭГ.

**Заключение**

Процесс формирования грамотного письма у детей в настоящее время является одной из самых распространенных проблем, которой необходимо уделять достаточное внимание педагогам, родителям, психологам и логопедам. Тенденция роста детей с нарушениями речи в последнее время говорит о росте актуальности данной проблемы.

В условиях современного общества мало внимания уделяется вопросам коррекционной работы с детьми, а , как показывает практика, существует большая необходимость в проведении такой работы. Поэтому для нас было интересно изучение проблемы формирования процесса письма и разработка методик работы с учащимися .по данной теме.

В процессе констатирующего эксперимента нами было проведено обследование письма и произвольной моторики у учащихся 2-х классов общеобразовательной школы № 5.

***Обследование проводилось в три этапа:***

*На первом этапе* проводился отбор учащихся 2-х классов СОШ №5 станицы Стародеревянковской Каневского района, имеющих множественные ошибки в тетрадях по родному языку. Из 16 детей отобранных на данном этапе были сформированы две группы по 8 человек (КГ и ЭГ).

*На втором этапе* было проведено обследование произвольной моторики и состояния письма в обеих группах.

*Третий этап* проходил на протяжении всего времени, потраченного на обследование и обучение детей. Его целью было уточнение индивидуальных проявлений нарушений письменной и устной речи у детей, и внесения корректировок в план работы.

 Результаты проведенных обследований переводились в проценты для сравнения полученных данных до и после проведения формирующего эксперимента.

Результат сравнения полученных данных до и после коррекционного обучения показал, что на процесс формирования письма влияет состояние всей речевой системы. А так же состояние общей и мелкой моторики.

Для устранения трудностей процесса формирования письма была разработана коррекционно-логопедическая программа. Она была направлена на формирование:

*- полноценных фонематических процессов;*

*- представлений о звуко-буквенном составе слова;*

*- навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова;*

*- коррекцию дефектов произношения;*

*- формированию лексико-грамматической стороны речи;*

*- формированию связного высказывания;*

*- формированию представлений о морфологической стороне речи;*

*- улучшение общей и мелкой моторики.*

В результате проведенной коррекционно-логопедической работы снизилось количество трудностей при обучении письму у детей с ОНР. Более низкие качественные показатели детей контрольной группы свидетельствуют о необходимости проведения с ними такой же коррекционно-направленной работы .

В результате проделанной работы нами решены все задачи, поставленные в начале исследования. Гипотеза исследования подтверждена.

**Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Психология чувственного познания. АПН РСФСР.М. 1960
2. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. Изд-во МГУ, 1989-246
3. Бадалян Л.О. Невропатология.-М.: просвещение, 1982.
4. Беккер К.П., Совак М. Логопедия.-М.: 1981.
5. Бельтюков В.И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе. Вопросы психологии № 1.М., 1977г.
6. Берштейн Н. А. О построении движений. Медгиз.М., 1947.
7. Бот О.С. Формирование тонких движений пальцев рук у детей с ОНР. Журнал «Дефектология» №1.М., 1983.
8. Валлон А.Психическое развитие ребенка – М., 1967 . С.25.
9. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. М., 1996. Диссертация.
10. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников. Диссертация кандидата педагогических наук. М., 1982.
11. Гуревич М.О., Озерецкий Н.И. Психомоторика. М., 1930.
12. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Пособие для логопедов. Просвещение. М., 1991.
13. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда-М.. Просвещение, 1991-239 с.
14. Ефименкова Л.Н., Шаховская С.Н. Приемственность коррекционных и учебных задач в логопедической работе при нарушении письменной речи учащихся. Межвузовский сборник научных трудов. М., 1987.
15. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-4 классов. Известия. АПН РСФСР. М., 1956.
16. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.
17. Зинченко В.П. Движение глаза и формирование образа. Вопросы психологии № 5.М ., 1958.
18. Зинченко В.П. Некоторые особенности ориентации движений руки и глаза и их роль в формировании двигательных навыков. Вопросы психологии №6. М., 19М ., 1956.
19. Иваненко С.Ф. К диагностике нарушения чтения и письма у младших школьников. // Дефектология, 1984 №1.
20. Иваненко С.Ф. Из опыта работы по коррекции нарушения устной и письменной речи у младших школьников.// Дефектология, 1988, №1.
21. Истрин В.А. Развитие письма – М., 1961.
22. Кадочкин Л.Н. Роль речевых кинестезий. Вопросы психологии №3.М., 1955
23. Колпаковская И.К., Спирова Л.Ф. Харрактеристика нарушений письма и основы чтения. Основы теории и практики логопедии Левиной Р.Е. Просвещение. М., 1968.
24. Колпаковская И.К. Особенности письма у детей с ОНР. – М.: 1970.
25. Кольцова М.Н.Двигательная активность и развитие функции мозга ребенка. М., 1973.
26. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма.- СПБ.: Речь 2003.-330с.
27. Нейросихическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников/ под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128с.
28. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов Н/Д: «Феникс», СПБ: «Союз», 2004. 224с. (Серия «Коррекционная педагогика».).
29. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. – М., 1983.
30. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М., 1983.
31. Лалаева Р.И. Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматики у дошкольников с ОНР. СПБ., 2001.
32. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма.- М.,1950.
33. Левина Р.Е. Исправление недостатков произношения чтения и письма у учащихся. М., 1960.
34. Левина Р. Е. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. Просвещение. М., 1965.
35. Левина Р.Е. Влияние недоразвития речи на усвоение письма. //Специальная школа – М., 1963.
36. Логопедия. Под ред. Волковой С.Н., Шаховской С.Н. – М., 1998.
37. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975.
38. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. Издательство АПН РСФСР. М., 1950.
39. Львов М.Р. Правописание в начальных классах.- М., 1990.
40. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи младших школьников.-М., 1994.
41. Логопедия. Методическое наследие: Кн. 5 Фонетико – фонематическое и общее недоразвитие речи/ под ред. Л.С.Волковой М.: Гуманит. ИЗД. Центр ВЛАДОС, 2003.
42. Назарова Л.Н. О роли речевых кинестезий в письме. Советская педагогика №6. М., 1952.
43. Никашина Н.А. Недостатки произношения и письма у учащихся 1 классов массовых школ. Вопросы логопедии. М., 1959.
44. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей.- СПБ.: Лениздат: Издательство «Союз», 2001-249с.- (Коррекционная педагогика).
45. Поваляева М.А. Понятийно-терминологический словарь логопеда.
46. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Изд. 9-е.- Ростов н/Д: Феникс, 2008.- 445, [1]с.: ил. – (Справочник).
47. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005.- 400с.: ил. (Библиотека практического логопеда).
48. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. М.,2001.
49. Фридрих И. История письма. Пер.с нем. – М., 1979.
50. Филиппова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму. СПБ.,2001.
51. Хомская Е.Д. Нейропсихология. Учебник. – М.: Издательство МГУ, 1987-287с.
52. Хрестоматия по логопедии под ред. Л.С.Волковой и В.И. Селиверстова. – М., 1997.
53. Хрестоматия. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ.дефектол.Фак. педагогических вузов/под ред. Л.С.Волковой; В 5кн. – Н.: Гумманитарный изд.центр.ВЛАДОС, 2003- кн.IV: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия -304с.(Библиотека учителя-дефектолога).
54. Цветкова Л.С. нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997.
55. Шибаева Л.В. Программы психологической реабилитации школьников. М., 1996.
56. Щерба Л.В. теория русского письма. Л.: Наука 1983.
57. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956. №5.
58. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение,1984.
59. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи./ М.: АРКТИ, 1997. – 131с., илл. (Библиотека практикующего логопеда).
60. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. М., 1999.