**ДИПЛОМНАЯ РАБОТА**

**На тему:**

**«Специфические ошибки письма и особенности устной речи детей начальных классов общеобразовательных школ и их коррекция»**

**Москва, 2011**

**Введение**

Трудности овладения письмом, иначе говоря, различные виды дисграфий – явление нередкое в начальной школе. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи. Эффективное преодоление трудностей письма требует понимания их механизмов – коррекционная работа должна быть построена с учетом качественного своеобразия высших психических функций данного ребенка, сильных и слабых звеньев функциональной системы письма.

При анализе дисграфий педагоги, логопеды и психологи выделяют их разные варианты, в основе которых лежат такие механизмы, как трудности фонематического анализа, смешение близких по артикуляции звуков, трудности овладения зрительным образом буквы и смешение букв, близких по написанию и др. В письме могут отражаться дефекты развития речи ребенка, трудности языкового анализа, речевого внимания.

Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы. А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.И. Садовникова, Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова и др. указывают на то, что, его расстройство носит системный характер, то есть письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс.

Исследования Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Р.И. Лалаевой и др. показали, что около 25% учащихся массовой школы страдают нарушениями письма и чтения при обучении в начальных классах.

Выбор темы дипломной работы обусловлен существованием в настоящее время большого количества учащихся младших классов, у которых существует проблема дисграфии.

Актуальность дипломной работы связана с организацией большого количества групп дошкольной системы обучения с общим недоразвитием речи. У этой группы детей, поступающей в школу, недостатки в устной речи переходят в речь письменную, что значительно затрудняет овладение грамотой.

Таким образом, **выбор темы исследования** обусловлен тем, что в общеобразовательной школе у некоторых детей младшего школьного возраста, письмо имеет специфические особенности, отличающие процесс письма от письма других детей.

Мы предположили, что ошибки на письме зависят от той недостаточности, которая их определяет. В связи с тем, что природа этих дефектов различна, необходимо дифференцировать методы и приемы коррекционной работы.

**Цель** нашей дипломной работы – выявить типологические ошибки письма учащихся вторых и третьих классов массовых школ; определить основные направления коррекционной работы по устранению недостатков письменной речи данной категории детей.

Для реализации этой цели мы поставили следующие **задачи**:

1. Изучить психологическую, психофизиологическую, психолингвистическую и специальную литературу по данной проблеме.
2. Провести констатирующий эксперимент.
3. Определить некоторые направления коррекционной работы для данной группыдетей.

В процессе нашей работы мы использовали следующие **методы:**

– теоретический (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме).

* организационный (сравнительный, комплексный).
* эмпирический (наблюдение, анкетирование, беседа, констатирующий и формирующий эксперимент, биографические методы).
* интерпретационный (выявление детей с нарушениями устной и письменной речи).

Полученные результаты были подвергнуты обработке с помощью методов математической статистики.

**Предметом** исследования служат специфические ошибки письма и особенности устной речи детей начальных классов общеобразовательных школ.

**Объектом** исследования являются письменные работы и устная речь учащихся второго и третьего класса общеобразовательных школ.

**Структура** дипломной работы:

В первой главе мы провели анализ психологической, психолингвистической и специальной литературы по проблеме.

Во второй главе проводили обследование устной и письменной речи и его результаты; в третьей главе даны методические рекомендации по основным направлениям коррекционной работы для преодоления ошибок на письме по результатам проведенного обследования.

**1. Обзор психологической, психофизиологической, лингвистической литературы по проблеме письма и чтения**

**1.1 Развитие учения о нарушениях письменной речи**

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

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

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

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

Отечественный невропатолог Ткачев Р.А, анализируя наблюдения за детьми с нарушениями чтения, сделал вывод, что в основе алексии лежат мнестические нарушения, т.е. нарушения памяти. Автор подчеркивал, что интеллект у таких детей является сохранным(7).

С.С. Мухин в работе «О врожденной алексии и аграфии» говорит о том, что нарушения чтения и письма встречаются как у интеллектуально полноценных, так и умственно отсталых детей. При различных степенях умственной отсталости алексии и аграфии встречаются гораздо чаще, чем у нормальных детей. С.С. Мухин считает, что в подавляющем большинстве случаев при алексии и аграфии наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности (алкоголизм, психопатии, эпилепсия родителей, родовые травмы) (8).

В 30-х годах 20 столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи.

В исследованиях Р.М. Боскис и Р.Е. Левиной было выдвинуто предположение, что в преобладающем большинстве (90%) нарушения чтения и письма связаны с нарушениями устной речи, т.е. являются вторичным проявлением основного речевого дефекта(2).

В настоящее время установлено, что нарушения письма и чтения у детей возникают в результате отклонений в развитии устной речи: несформированности в полной мере фонематического восприятия или, что бывает чаще, недоразвития всех ее компонентов (фонетике, фонематического и лексико-грамматического).

Такое объяснение причин нарушений письменной речи у детей прочно утвердилось в современной логопедии. Оно принято также большинством зарубежных исследователей (С. Борель – Мезонни, Р. Беккер и др.)

Н.И. Жинкин подчеркивал, что речь – это канал развития интеллекта. Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усвоены знания(16).

Устная и письменная речь – это тесно связанные, взаимодействующие процессы. Устная речь возникает по подражанию и протекает рефлекторно. Автоматизирование – это то, что отличает ее от письменной речи.

Письменная речь, одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка.

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» (46).

Письменная речь, в отличие от устной, формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения. В результате рефлекторного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемы, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

А.Р. Лурия определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи(36).

**1.2 Понятие о дисграфии**

Дисграфия – это частичное, специфическое нарушение процесса письма. Письмо представляет собой свободную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее 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 фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводиться не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводиться единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

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 операции предстают в развернутом виде. А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет следующие операции письма(37).

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотноситься 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.

Нарушения письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периода развития ребенка. Кроме того, дисграфия может возникнуть при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев). В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушения письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях. У детей отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы. Нарушения письма также могут быть обусловлены и несформированностью произвольной моторики, недостаточностью слухомоторных координации и чувства ритма Возможно сочетание дисграфии со снижением слуха или зрения, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения.

Основными симптомам дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

Для того чтобы ребенок научился писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, и выработать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения.

Опытным педагогам известно, что учащийся, овладевающий всеми этими навыками, должен некоторое время упражняться в слушании различных звуков речи, в чем учащемуся очень помогает проговаривание им диктуемого слога / слова.

Письменная речь ребенка вовсе не начинается с того, что ученик уже с самого началаприменяет ее как средство общения. Весь первый период начального обучения грамоте отличается тем, что ученик еще долго принужден отдавать свое внимание овладению техническими предпосылками письма – способами разложить слово на звуки и записать их в буквы. Только через 1,5–2 года письмо начинает становиться средством общения, навык письма начинает переходить в подлинную письменную речь. Первоначальное обучение письму предполагает серьезный сдвиг в самостоятельном отношении к письменной речи.

На ранних этапах овладения навыком письма каждая отдельная операция – анализ звука, подлежащего написанию, нахождение каждой буквы, написание этой буквы – является еще отдельным, самостоятельно осознаваемым действием. Написание слова распадается для ребенка на ряд перечисленных задач – выделить тот звук, который надо обозначить буквой, запомнить эту нужную букву, правильно изобразить и т.д.

Даже написание каждой отдельной буквы распадается вначале на ряд изолированных действий. Выписывая отдельные элементы, составляющие буквы, учащиеся, прежде всего, заботятся о правильном написании каждого элемента буквы в отдельности, и лишь сочетание таких отдельных осознанных действий приводит в итоге к написанию целой буквы.

По мере развития навыка психологическая структура письма меняется.

Ребенок приучается легко писать целые сочетания букв, а затем и целые слова. Выделение отдельных звуков, нахождение нужных графических знаков и написание букв – все это перестает занимать его внимание, автоматизируется, становиться отдельными операциями, подчиняется общему, целому, часто перестает им ясно осознаваться. Осознаваемая задача перемещается на другие более сложные целостные акты: написание слова, фразы, а иногда и на запись ряда мыслей. Элементарные акты письма объединяются и превращаются в более сложную деятельность – письменную речь. Лишь в отдельных случаях, как, например, при написании сложного по своему звуковомусоставу слова или при проверке написанного текста – ребенок возвращается к планомерному разложению слова на звуки; отдельные операции снова становятся осознанными, и пишущий начинает четко осознавать те процессы (звукового анализа, подыскания буквы, ее графического изображения), которые только что протекали у него как неосознанные операции.

Вглядимся внимательно в напряженное письмо школьника первого года обучения. Увидим, какое место занимает в нем вслушивание в слово, проговариваниевслух, или шепотом его звукового состава, тщательное выписывание буквы. Сравним это с плавным письмом человека, хорошо владеющего навыками письма: в его письме вслушивание в звуки слова уже не занимает никакого существенного места. По мере овладения процессом письма, проговаривание каждого слова вслух полностью исчезает и заменяется сначала шепотной речью, а затем – сокращенным и «внутренним» вслушиванием записываемого слова. Также исчезает изолированное тщательное выписывание отдельных элементов букв; вырабатываются объединенные двигательные навыки, и человек, с хорошо развитыми навыками письма, пишет сразу одним двигательным актом целый комплекс букв. Письмо все больше начинает носить характер сложных и обобщенных кинестетических схем; в некоторых же случаях (например, при написании очень привычных слов, подписи) звуковой анализ слова постепенно отступает на задний план, и письмо становиться тем автоматизированным навыком, какой мы встречаем у взрослого, хорошо грамотного человека.

Современная наука о мозге и его деятельности установила, что каждая область головного мозга имеет свое особое строение, и ее работа связана со специальными функциями. Левое полушарие головного мозга у каждого человека является ведущим и: заложенные в нем аппараты связанны с правой рукой, обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Правое полушарие носит подчиненный характер и не имеет прямого отношения к регуляции речи. У левшей дело обстоит иначе, у них наоборот, – правое полушарие является ведущим, а левое подчиненным.

Различные участки мозговой коры имеют также неодинаковую функцию. Затылочная область мозга представляет собой, как показали анатомические и клинические исследования, центральный аппарат зрения; в одних участках этой области заканчиваются волокна, которые несут зрительные раздражения, таким образом, они являются как бы центральной приемной станцией зрения. Другие участки перерабатывают эти зрительные впечатления и являются, по И.П. Павлову, аппаратом зрительного анализа и синтеза. Височная область левого полушария является таким же центральным аппаратом слуховых ощущений и слухового анализа.

Теменная область является корковым аппаратом, анализирующим ощущения, идущие от поверхности кожи и мышц (и, следовательно, позволяющим оценить положение тела), имеет серьезное значение для обеспечения гонких и четких движений, так как такие движения могут быть найдены только в тех случаях, когда они идут под контролем постоянно поступающих с периферии сигналов о положении органов тела в пространстве.

Однако, если тот, или иной участок мозговой коры, входящий в сложную систему мозговых центров почему-либо недоразвивается или разрушается, то или иное условие, непосредственно связанное с работой данного участка, выпадает, тогда и соответствующий психофизиологический процесс также нарушается.

Дети, не способные к нормальному усвоению письма, с большим трудом им овладевают лишь с помощью длительного специального обучения. В тяжелых случаях в первом классе массовой школы в течение нескольких лет эти дети не усваивают даже алфавита, в боле легких случаях не могут соединить буквы в слова и в лучшем случае пишут с большими искажениями буквенные составы слова (пропуски, смешения, перестановки букв, слияния нескольких слов в одно). Такие ученики не замечают своих ошибок, хотя осознают свой недостаток и тяжело переживают его. Между тем интеллектуально они нормальны, нередко хорошо учиться по другим предметам.

Для обозначения нарушений письма в основном используются такие термины, как дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия.

Под дисграфией понимают – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звука слоговой структуры слова, нарушение слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

Аграфия – нарушение психофизиологических процессов, обеспечивающих закономерную связь звукового и письменного аспектов речевой деятельности, приводящей, к полной неспособности овладеть процессом письма.

Термин «эволюционная» или «ложная» дисграфия ввела И.Н. Садовникова, под которой она понимает естественные затруднения детей в ходе начального обучения письму, что связано со сложностью этого вида речевой деятельности. Признаками незрелого навыка письма является: отсутствие обозначения границ предложения, слитное написание слов, нетвердое знание букв, нехарактерные смешения, зеркальная обращенность букв.

Под термином дизорфография А.Н. Корнев понимает неспецифические ошибки на письме, т.е. ошибки, связанные с применением правил орфографии.

Таким образом, проанализировав большое количество литературы, мы пришли к выводу, что под дисграфией понимается частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структры слова, нарушение слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

Для обозначения нарушений письма используют такие термины, как дисграфия, аграфия, дизорфография эволюционная дисграфия.

Нарушения письма могут быть обусловлены задержкой формирования определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дисграфия может возникнуть при органических речевых расстройствах. В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушения письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

**1.3 Характеристика нарушений письма**

Расстройства письма, нередко встречающиеся у детей, могут быть следствием ряда причин. Согласно существующим представлениям, процесс письма включает в себя несколько физиологических компонентов, и нарушение письма обычно рассматривается с учетом возможных нарушений акустического, оптического и моторного характера.

Так, в качестве отдельной формы выделяется дисграфия, связанная с акустическими расстройствами. При акустической дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие слуховогоанализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Специфический отпечаток на письменную речь детей накладывает и оптическая дисграфия, обусловленная неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотноситься с определенными звуками. В различные моменты буква воспринимается но разному**.** Вследствие неточности зрительноговосприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдается смешение следующих рукописных букв: п-н, п-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 зеркальноеписьмо; когда слова, буквы, элементы пишутся справа налево.

При моторной дисграфии у детей наблюдается трудности движения руки во времяписьма, нарушение связи моторных образов слов с их звуковыми изрительными образами (Токарева О.А. 1969 г.) (8).

Таким образом, эта классификация основывается на учете нарушаемых анализаторов или по-другому называется клинической классификацией.

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

Психолингвистическая классификация рассматривает механизмы нарушения письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания и основывается на интеграции знаний психологии и лингвистики. Разберем расстройство операций порождения письменного речевого высказывания.

В норме процесс порождения устной речи протекает спонтанно: говорящий не осознает тех движений, которые он совершает при говорении. При письме наблюдается полная осознаваемость совершаемых действий.

При письме активна только одна рука (как правило, правая); ее движения разнообразны, основное участие в нем принимает кисть и пальцы, которые держат карандаш или ручку. Зрение во время письма занято контролем правильности движения руки и написания зрительного материала, связанного с элементами произносительно-слуховыми.

В психологии хорошо известно, что процесс письма является далеко непростым психологическим актом.

Письмо всегда начинается с известной задачи, которая либо возникает у пишущего, либо предлагается ему. Если учащийся должен написать диктуемое, слово или фразу, – этот замысел сводиться к тому, чтобы, заслушав текст, написать его со всей точностью и правильностью.

Если ученик должен написать свободное изложение, – замысел сначала ограничивается определенной мыслью, которая позднее формируется во фразу, из фразы уже выделяются те слова, которые должны быть написаны первыми.

При всех условиях основную задачу, – подлежащую записи фразу – необходимо запомнить, она должна быть отделена от всех других посторонних факторов**.** Пишущийдолжен сохранять нужныйпорядок написания фразы, должен быть всегда ориентирован, на каком месте он находиться, что уже им написано, и что еще предстоит. Без этого каждый перерыв в письме разрушил бы нужнуюпоследовательность, икаждая пауза приводила бы к разрушению замысла.

Все это говорит о том, что замысел, подлежащий превращению в развернутую фразу, необходимо не только удерживать, но с помощью внутренней речи в дальнейшем превращать в развернутую структуру фразы, части которой должны сохранять свой порядок. Это означает также то, что сохранение задуманной схемы той фразы илитого слова, которое должно быть записано, обязательно должно тормозить все посторонние тенденции, такие, как забегание вперед и преждевременное написание того или иного слова или звука, его «персеверацию».

Первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний, сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. В словах, включающих закрытые слоги и еще в большей степени в словах, в которые входит стечение согласных, ряд безударных гласных – это выделение становиться трудной задачей. При этом безударные гласные могут выпадать, сильно звучащий слог перемещаться в начало, а слабо звучащие слоги вообще пропускаться.

Иногда слоги переставляются, и в письменной речи ребенка возникают те дефекты, которые проявлялись в устной речи на первых этапах ее развития и которые в психологии известны под именем антиципации (предвосхищений), например: «онко» вместо «окно»; элизий (пропусков, упущений) например: «моковь»вместо «морковь»; персевераций (застреваний, повторений отдельных звуков); контоминаций (сплавов двух сложных слогов в один, который включает в свой состав элементы каждого из этих слогов и перестановки.

Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для расчленения речевого потока, иначе говоря, – для превращения его в серию членораздельных звуков.

Вторым условием, тесно связанным с предыдущим, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент вариантов в четкие, обобщенные речевые звуки – фонемы. Под фонемой понимается устойчивый звук речи, изменение которого меняет смысл слова.

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма; всегда следует второй этап: выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы (или, как говорят лингвисты, – фонем в графемы) не вызывает особых трудностей.

Третьим и последним моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков букв в нужные графические начертания. Этот последний этап отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

Все изложенное показывает, что в процесс письма входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении письма.

Бодуэн де Куртене рассматривал письмо как семиотическую систему графических знаков хотя и связанных с устным языком, но, тем не менее, и достаточно автономную. По мнению А.А. Леонтьева (1964 г.), в мозгу грамотного человека существуют две языковые системы, в языковом коллективе есть две нормы, два стандарта: устно-языковой иписьменно языковой. Бодуэн де Куртене в процессе письма различает: алфавит,графику, орфографию.

Алфавит – описание изрительная характеристика элементов писанно-зрительного материала, связанного потенциально с элементами произносительно-звуковыми, но еще без определенных частных ассоциаций. Русская графика – связь писано-зрительных элементов с произносительно-звуковыми, в отвлечении от ассоциаций с морфологическими и семантическими представлениями.

Русская орфографияили правописание – связь писанно-зрительныхпредставлений не только с представлениями произносительно-слуховыми**,** но также с представлениями морфологическими и семантическими в этих определениях идет речь об отношениях между буквой (графикой) и звуком (фонемой).

Графема – это минимальная, абстрактная, двусторонняя единица письменной формы языка, основными функциями которой являются конституирующая ирепрезентатирующая. Графема минимальная единица, так как это наименьшая значимая единица данного уровня языка и дальнейшее деление невозможно. Графема абстрактна, т. к. написать ее нельзя, поскольку она имеет4 минимальныеформы выражения (две строчные и две стандартные, печатные и рукописные). Следовательно, на письме мы имеем дело с графами, конкретными реализациями графем в тексте. Графема билатеральна т.к. имеет план выражение (графическое начертание) и план содержание (фонему).

У лингвистов нет единого мнения по термину «графема». И А. Бодуэн де Куртеневпервые употребил термин «графема» в1912 г. в работе «Об отношении русского письма к русскому языку».

В настоящее время существуют различные точки зрения:

1. Понятие графемы эквивалентно понятию «буквы» (Л.В. Щерба, Б.И. Осипов)
2. Графема включает в себя 4 варианта букв по 2 строчные (печатные и рукописные) (Г.М. Николаева, В.Д. Иванова)
3. Графема минимальная единица письменной формы языка, служащая для передачи фонемы. Следовательно, может быть монографом, полиграфом, т.е. состоять из нескольких букв (Е.К. Гусева, Л.Р. Зиндер).
4. Графема включает в себя все графические знаки: буквы, знаки препинания, пробели т.д. (Ю.С. Маслов).

Цель лингвистической теории орфографии состоит в том, чтобы выявить типологию написания и ее основания. Такая теория должна быть базой для создания рациональной орфографии, которая позволила бы пишущему с необходимой точностью и вместе с тем максимальной простотой передавать на письме звуковую речь, а «читающему» однозначно читать написанное. Понятие орфографии и графемы приложимотолько к звуковому письму;поэтому теория должна применяться к нему. Выделяются следующие принципы орфографии:

1. Фонетический (фонематический т.к. объектом знака письма является «фонема»).
2. Морфематический или морфологический.

3. Грамматический.

Первый ориентирован только на звуковую сторону языковых единиц, второй – как на звуковую, так и смысловую сторону их, третий – на грамматическое значение.

Таким образом, психолингвистическая классификация рассматривает механизмы нарушения письма как расстройство операций порождения письменногоречевого высказывания,в которое включается: внутреннее программирование отдельного предложения, грамматическое структурирование, операция выбора фонем и фонематический анализ слов, В настоящее время наиболее широко представлена преимущественно педагогическая классификация.Терминология, используемая авторами, весьма разнообразна, хотя содержание понятий во многом совпадает. Так, М.Е. Хватцев определяет следующие виды дисграфии (7):

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При этом виде списывание сохранно, а письменная речь нарушена. Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т.д. В основе этого вида лежит недифференцированность звукового восприятия слова, недостаточность фонематического анализа. Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

2. Дисграфия на основе 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 косноязычие исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом). Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма.

Выделение этого вида дисграфий признается ив настоящее время.

1. Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма. M.E. 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 или синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.
2. Оптическая дисграфия вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге.

Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова, литературной дисграфий у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфи написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок неразличаетсходные 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 мозга.

Наиболее обоснованной является психолингвистическая классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированности определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии РГПИ им. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляционно-акустическая, на основе нарушений языкового анализа и синтеза, грамматическая и оптическая дисграфия.

Й. Артикуляционно-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 ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляционно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменах и пропусках звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются ипосле того, как они устранены в устной речи, В данном случае можно предположить, что при внутреннем пpoговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда четко отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой звуковой дифференциации, за счет сформированности звуковых функций).

II. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем), по традиционнойтерминологии – это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звукипроизносятся 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-т, ц-с**)**. Этот вид дисгафии проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («писмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются заменыгласных даже в ударном положении, например, а-у (туча – «точа»), е-и (лес – «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной аллалии 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 исследователей (И.А. Зимняя, Е.Ф. Соботович, Л.А. Чистович) многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции:

1. При восприятии осуществляется звуковой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).
2. Акустический образ переводиться в артикуляторное решение, что обеспечивается проприоцептивным анализом, сохранностью кинестетического анализа и представлений.
3. Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения
4. Звук соотноситься с фонемой, происходит операция выбора фонемы.
5. На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

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

Одни авторы (С. Борель-Мезонни, О.А. Токарева) считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость звукового восприятия, неточность звуковой дифференциации звуков.

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано, с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность звуковой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет избыточности, за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонемы, осуществляется на основе следовой деятельности, слуховых образов по представлению. Вследствие нечеткости звуковых представлений фонетически близких звуков 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 звуков и не используют при этом слуховой контроль (8).

В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом замены букв, обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа (8).

Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания не влияет на количество ошибок, то есть 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 фонематическим недоразвитием, с несформированностью представления о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы. (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова) (8).

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонем, 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.

III. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее 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 искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной 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 проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет дождь – «идедошь», в доме – «вдоме»); раздельное написание слова (белая береза растет у окна – «белабезаратет ока») раздельное написание приставки и корня слова (наступила – «наступила»).

Нарушение письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Г.В. Чиркиной.

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 лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, аллалией и у умственно отсталых.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логическихи языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. На уровне предложения, 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 и предложений.

V. Оптическая дисграфия связана 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 нарушения узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдается искажение, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относятся и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

Таким образом, в настоящее время существует три классификации дисграфии:

Клиническая классификация. Осуществляется на основе поражения того или иного анализатора. Автором этой классификации является О.А. Токарева. Эта классификация подразделяется на акустическую, оптическую и моторную дисграфию.

Психолингвистическая классификация. Основывается на содружестве психологии и лингвистики, Разработана сотрудниками РГТТИ им. Герцена. Включает следующие виды дисграфии:

артикуляционно-акустическую, дисграфию на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую дисграфию и оптическую дисграфию.

Педагогическая классификация. Представителями являются Л.Ф. Спирова, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова. М.Е. Хватцсв рассматривает следующие виды дисграфии: дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, дисграфия на основе расстройств устной речи ('Графическое косноязычие»), дисграфия на почве нарушений произносительного ритма, оптическая дисграфия, дисграфия при моторной и сенсорной афазии.

Эти классификации наиболее полно представлены в литературе и в настоящее время широко применяются на практике.

**1.4 Изучение процесса письма у детей младшего школьного возраста**

Изучением процесса письма детей младшего школьного возраста занимались многие авторы: М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирова, О.А. Токарева, А.Н. Корнев. Мы бы хотели остановиться на изучении процесса письма с точки зрения педагогической классификации, а именно И.Н. Садовниковой.

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

1) ошибки на уровне буквы и слога;

2) ошибки на уровне слова;

3) ошибки на уровне предложения (словосочетания).

1. Ошибки на уровне буквы и слога.

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем – ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем), а далее ошибки иной природы.

а) Ошибки звукового анализа.

Д.Б. Эльконин определял звуковой анализ по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В.К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, среди которых – узнавание звука среди других фонем и выделение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются в норме 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 либо слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящее к искажению и упрощению структуры слова.

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

1. Встреча одинаковых букв на стыке слов;
2. Соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные. Предполагается, что дети сопровождая письмо проговариванием, не согласующимся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук.

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура при этом может сохраняться без искажений. Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом. В двухсложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным. При этом наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных. Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и которое напоминает редуцированный гласный.

Таким образом, при выборе наиболее целесообразных приемов коррекции логопед не может ограничиться формальной классификацией ошибок. Необходимо установить истоки ошибок с учетом всей совокупности специфических ошибок, характерных для каждого ученика.

В первом случае нужно устранить саму возможность механической тренировки в написании сдвоенных букв, а во втором случае – уточнять в проговаривании звуковой состав слова.

б) 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 к письму в подобных случаях обнаруживается смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую букву. Это может иметьместо при: нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы; нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

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

Д-Т, 3-С, Б-П, Ж-Ш, Г-К, В-Ф;

Лабиализованные гласные: О – У, Ё – Ю;

Заднеязычные: Г – К – X

Сонорные: Р – Л, Й – Л';

Свистящие и шипящие: С – Ш; 3 – Ж, С' – Щ,

Аффрикаты: Ч – Щ, Ч-Ц, Ч-Т', Ц-Т, Ц-С;

в) Смешение букв по кинетическому сходству.

Исследователи традиционно объясняют любые смешения либо акустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв – равно для чтения и письма. Существует целая группа оптически сходных букв славянской графики (их сходство особенно усиливается в условиях скорописи) Сопоставим пары оптически сходных букв с наиболее часто смешиваемыми (попарно же) буквами в письме, школьников; эти последние пары смешиваемых букв не связаны особенностями произношения и не подпадают не под одну из известных категорий ошибок. При этом выявлена большая распространенность смешения букв, в то время как смешения оптически сходных букв в письме учащихся массовой школы не обнаруживается.

Рассмотрим примеры смешения в письме букв по кинетическому сходству: о-а, б-д, и-у, т – п, х – ж, л – я, Г–Р.

Смешение букв по кинетическому принципу не следует воспринимать как безобидные «описки» на том основании, что они не связаны ни с произносительной стороной речи, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения, хотя конфигурация букв рукописного и печатного шрифта различна. Этот феномен имеет под собой то основание, что у школьников при указанных смешениях «размываются» неокрепшие связи между звуком и буквой: между фонемой и артикулемой – с одной стороны, и графемой и кинемой с другой Таким образом, смешение букв по кинетическому сходству носит закономерный и стойкий характер. Снижает в целом качество письма и чтения, имеют выраженную тенденцию к росту и при отсутствии профилактических – и коррекционных мер тормозят развитие речемыслительной деятельности школьников.

г) Персеверации, антиципации.

Своеобразное искажение фонематического 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.

Персеверации могут встречаться на письме:

а) в пределах слова

б) в пределах словосочетания

в) в пределах предложения

Примеры антиципации в письме:

а) в пределах слова («на девевьях»),

б) в пределах словосочетания, предложения («Жукчат ручейки»).

В основе ошибок указанных двух типов лежит слабость дифференцированного торможения.

2. Ошибки на уровне слова.

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи слова предстают обособленно. Несовпадение норм письменной и устной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слова: 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 напоминают предлог, союз, местоимение.
2. при стечении согласных из-за их меньшей артикуляционной слитности происходит разрыв слова.

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом. Нередки случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более:

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них, например:

«у дедмо Рза» – у деда мороза»,

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов – иначе говоря, ребенок сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: звук переходит на следующее слово. При этом, как правило, имеет место пропуск части первого слова.

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контоминациях слов: лепят бабу – «лептбау».

Морфемный аграмматизм является отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются несвойственные языку образования: лед – «ледик».

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

Нарушение функции звукообразования обнаруживается особенно явственно при образовании прилагательного от существительного, например: цветок, растущий в поле – «поленой цветок».

Дети не осознают обобщенного значения морфем, часто ошибочно используют приставку или суффикс: «Пожарник поливает пожар» – вместо заливает.

Затрудняются дети с дисграфией и при выборе соответствующей формы глагола по времени или виду – (совершенному, несовершенному).

3. Ошибки на уровне предложения.

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений – заглавных букв и точек.

В определенной мере подобное описание объясняется тем, что поначалу внимание ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называмых аграмматизмах, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и соотнести их к определенным категориям: Недостаточный уровень звуковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи.

Проверке навыков письма предшествует обследование состояния чтения, звукопроизношения, фонематического развития, лексико-грамматического строя речи каждого ученика.

В задачи проверки навыков письма входит: выявление степени овладения грамотой, с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности).

Существуют следующие виды задания: списывание слов и предложений с рукописного текста, списывание с печатного текста, запись под диктовку строчных букв, прописных букв; диктант слогов с различной слоговой структурой; слуховой диктант; творческие задания (изложения, сочинения).

Таким образом, существует следующая типология специфических ошибок на письме:

а) ошибки на уровне буквы и слога;

б) ошибки на уровне слова;

в) ошибки на уровне предложения;

Коррекционная работа зависит от характера специфических ошибок и степени их выраженности.

При выборе наиболее целесообразных приемов коррекции логопед не может ограничиться формальной классификацией ошибок. Необходимо установить истоки ошибок с учетом всей совокупности специфических ошибок, характерных для каждого ученика.

**1.5 Преодоление ошибок на письме у детей младшего школьного возраста**

При коррекции дисграфии проводиться работа по развитию и уточнению пространственно-временных представлений. Необходимо осознание ребенком схемы собственного тела, определение направлений в пространстве. Приводим примеры таких упражнений:

Дифференциация правых и левых частей тела начинается с выделения ведущей правой руки.

1. Показать какой рукой надо кушать, писать, рисовать, здороваться, и сказать, как называется эта рука. Затем дети должны поднять правую руку и назвать ее. Показать левую руку. Поднять то правую, то левую руку. Показать карандаш то правой, то левой рукой и т.д.

1. Определение направлений в пространстве.
2. Уточнение пространственных взаимоотношений:

– стоя в колонне назвать стоящего впереди, стоящего сзади;

4. Знакомство со схемой тела, стоящего напротив.

5. Последовательность числового ряда на примере чисел первого десятка: 1,2,3,4,5,6,7,8,9.

1. «Вернуть число на место».
2. Графическое воспроизведение направлений.
3. Исправить замеченную ошибку в перечне дней недели, летних месяцев и т.п.

Коррекционная работа на фонетическом уровне

Проводиться коррекционная работа на фонетическом уровне. Работа на фонетическом уровне включает два основных направления:

1) Развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным);

2) Развитие фонематического восприятия, т.е. дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления – способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Неоценимую роль в становлении константных фонематических представлений играют артикуляционные кинестезии.

По этой же причине с первых же занятий привлекается внимание детей к работе артикуляционного аппарата, чтобы сделать его в достаточной мере управляемым, приучать детей оценивать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков, слов, связывая эти ощущения с акустическими раздражениями. С этой целью в начальном периоде занятий отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также тех согласных, произношение которых обычно не страдает (П, М, Н, Ф, Т, К…). Перечень этих согласных может быть расширен логопедом с учетом состояния произношения учеников в каждой учебной группе, На этой стадии работы не следует давать подробную характеристику артикулемы, достаточно фиксировать внимание детей на наиболее выразительных характерных ее признаках. Упражнения в узнавании и вычленении этих звуков в словах проводятся с опорой на громкое проговаривание, а при необходимости – и акцентированное произнесение искомого звука. В дальнейшем эти операции звукового анализа выполняются при обычном произнесении слов, а затем переводиться во внутренний план, т.е. выполняются молча.

На протяжении первых трех лет обучения школьники упражняются в различных видах письма, каждый из которых имеет определенное значение для формирования навыков полноценной письменной речи, отвечая задачам обучения, закрепления и проверки соответствующих знаний и умений. Рассмотрим отдельные виды письма, преломленные к применительно к задачам логопедической работы.

Списывание:

а) с рукописного текста,

б) с печатного текста,

в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Списывание, как простейший вид письма наиболее доступен детям, страдающим дисграфией. Ценность его – в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становиться правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта, обходя учеников, логопед отмечает у себя и объявляет количество ошибок каждого из учеников. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске для исправления ошибок.

Подбор речевого материала для слуховых диктантов детям, страдающим дисграфией, дело непростое, так как в любом, самом несложном тексте может обнаружиться нечто недоступное для учеников на данном этапе обучения.

Это обстоятельство побудило к разработке новой, нетрадиционной формы письма под слуховую диктовку – графического диктанта. Наиболее полно эта форма отвечает задаче проверки усвоения детьми дифференциации смешиваемых пар фонем, т.е. тем, составляющих значительную часть всего объема логопедической работы при коррекции дисграфии.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения учащихся другие орфограммы. Графический диктант позволяет тренировать учащихся в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу словах, какие не могут быть включены в диктанты.

Проводиться графический диктант следующим образом.

Перед детьми ставиться задача определять по слуху только изучаемые звуки, например, звонкий **з** и глухой **с** (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука – двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буква повторяется.

Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

Развитие и уточнение пространственно-временных представлений.

Последовательность во времени звуков и слогов, составляющих слово, а также временная последовательность слов, составляющих фразу, в письме находит отражение в соответствующей пространственной последовательности букв, слогов, слов, располагающихся на строках тетради или записи. Упражнения в определении последовательности в пространстве и времени создают основу для воспитания звуко-слогового и морфемного анализа слов.

Исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве. Далее учащиеся тренируются в определении последовательности предметов и их изображений, а также графических знаков. Такие задания способствуют тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении.

Следующее по сложности задание – вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков. Такие упражнения создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков в составе слов.

Своеобразным продолжением развития пространственных дифференцировок становиться изучение темы «Предлоги» (тех из них, которые имеют конкретное пространственное значение).

Выяснение круга временных представлений учащихся предполагает уточнение и активизацию соответствующего словарного запаса, а также пропедевтику усвоения времен глагола**.**

Воснову формирования действия звукового анализа слов мы положили позвуковое проговаривание с опорой на цифровой ряд. Наглядно-чувственная опора в виде подвижного набора цифр содействует формированию окулярно-ручной и слухо-произносительной артикуляции, ибо дозвуковое проговаривание слов в этом случае осуществляется при постепенном достижения согласованных действий всех анализаторов, обеспечивающих процесс письма: последовательное движение руки ивзора слева направо совпадает с последовательным произнесением и слуховым восприятием звуков слова.

Работая с группой учеников, логопед имеет возможность наблюдать затруднения каждого ребенка в том или ином звене операции анализа и соответственно обеспечить тренировку каждого ученика в оптимальном для него режиме. Ученик получает возможность в ходе неоднократных попыток вполне уточнить количество и последовательность звуков, преодолеть свои ошибки в процессе такого «письма без тетрадки и ручки», чего не происходит в обычных письменных работах, когда ученик получает только через день-два свою тетрадь с исправлениями учителя. Обучающая ценность при обнаружении ошибки в последнем случае близка к нулю.

Необходимым условием успешной дифференциации смешиваемых фонем в письменной речи является предварительное устранение замен и смешений звуков в речи устной. Обычно исправление нарушений звукопроизношения проводиться на индивидуальных логопедических занятиях до включения ученика в групповые занятия по преодолению дисграфии.

Дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство (б-д, о-а).

Работа начинается с уточнения оптико-пространственных дифференцировок, на действиях с картинками, геометрическими фигурами, мозаикой. Дети упражняются в анализе состава и структуры графических знаков, в сравнительном анализе букв (от более грубых дифференцировок – к более тонким).

Переходя к рукописному шрифту, дети упражняются в записи чередующихся элементов букв, смешиваемых по кинетическому сходству: по образцу, по исходной инструкции, под команду – с постепенным убыстрением темпа. При дифференциации таких букв основная задача логопеда – научить детей выделять «опорные», сигнальные признаки, отличающие смешиваемые буквы.

Во всех упражнениях главной целью является закрепление связи между фонемой – артикулемой – графемой – кинемой.

Упражнения:

Гласные звуки

1. Узнавание гласного звука (на слух)
2. Вычленение гласного звука (на слух)
3. Из ряда гласных (в начальной позиции).

Из серии слогов с повторяющимся гласным звуком:

Из слова (в начальной позиции, под ударением).

Согласные звуки.

Рассмотреть артикуляцию отдельных согласных звуков,произношение которых доступно всем учащимся (выделить существенные артикуляторные признаки для формирования звукопроизносительных дифференцировок).

Узнавание согласного звука (на слух)

Для этого может проводиться ряд упражнений: уточнение артикуляции парных звуков, сопоставление звуковпо артикуляции (что общее и чем отличаются), соотнесение звуков с буквой, чтение слогов хором, поэлементна запись букв с проговариванием, выборочный диктант слогов.

Здесь также проводятся занятия по вычленению фонем из слогов, из слов, запись их под диктовку, сопоставление слов-паронимов по смыслу и звучанию. Проводится запись текстов для графического диктанта. Запись слов в две колонки по наличию парных звуков. Как итоговое занятие на фонетическом уровне проводятся слуховые диктанты.

Коррекционная работа на лексическом уровне.

Начинать эту работу следует с выяснения и пополнения объема словарного запаса у учеников на предлагаемом примерном перечне тем. Основные задачи лексической работы:

1. количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений);
2. качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний);
3. Очищение словаря от искаженных, просторечных и жаргонных слов.

Ученики упражняются в слоговом и морфемном анализе и синтезе слов; наблюдают явления многозначности, синонимии, антонимии и омонимии, как слов, так и морфем.

Проводиться работа по выявлению активного словарного запаса учащихся**.** Для этого проводиться ряд игр – заданий – сравнить: по вкусу, цвету, ширине и т.д., назвать действия с перекидыванием мяча (метель что делает? – метет).

Проводиться работа по уточнению и расширению словарного запаса учащихся:

– синонимы (в словосочетаниях указать близкие по значению слова, указать 4-е «лишнее» слово);

– антонимы (найти в тексте слова, имеющие противоположное значение, указать слова-антонимы в пословицах, подбор антонимов в тексте);

– омонимы (из словосочетаний составить предложения), в тексте найти слова, звучащие одинаково, объяснить значение выделенных слов в тексте, в пословицах объяснить прямой и переносный смысл выражений).

При обучении слоговому анализу и синтезу слов проводиться ряд занятий: составление слов и слогов, деление слов на слоги. Для этого проводиться ряд упражнений:

Деление на слоги, добавь слог, чтобы получилось слово, игра «много-один», «цепочка слов».

Проводиться работа по теме «Ударение в слове», по безударным гласным, по составу слова (корень слова, приставка, суффикс).

Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Основные задачи работы;

1. Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся, усвоение ими сочетаемости слов, осознанное построение предложений.
2. Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

В этой работе важно «преимущественное или даже абсолютное внимание к форме. Так обстоит дело, например, при рассмотрении многих форм управления, которые не поддаются семантическому осмыслению и должны быть усвоены в словарном порядке (пр.: рад чему?, но доволен чем? Работать на заводе, но работать совхозе и т.д.)»

Очень важно привести детей к пониманию связи слов в предложении, которая выделяется при помощи вопроса от главного в словосочетании к зависимому слову.

Рассмотрение падежей в ходе логопедических занятий не преследует цели обучить детей правописанию окончаний склоняемых частей речи, а является одним из средств изживания аграмматизма в речи учащихся (как экспрессивною, так и импрессивного).

Проводиться работа по составлению предложений по опорным картинкам (показываем детям, что предложения состоят из слов, согласование слов в предложении). Для этого проводиться ряд заданий: прочитать текст и выделить законченные смысловые единицы – предложения, упражняться в чтении текста с интонацией, определить где словосочетание, а где предложение, составление предложений используя словосочетания.

Проводиться работа по согласованию слов в числе, в роде, изучаются падежи, предлоги, предлоги и приставки.

Таким образом, анализируя вышеизложенное можно сделать следующие выводы:

Такая система коррекционной работы строится с учетом речедвигательного, зрительного, речеслухового и двигательного анализаторов.

Подготовительным этапом коррекционной работы является развитие пространственно-временных представлений. Сама коррекционная работа носит системный характер и включает в себя работу на:

* фонетическом уровне,
* лексическом уровне,
* синтаксическом уровне.

Работа на каждом их этих уровней должна проводиться последовательно, систематическии переход к работе на каждый следующий уровень возможен лишь после окончания работы на предыдущем. Такая система работы обеспечивает постепенное исправление нарушения письма и при правильно поставленной работе окончательным результатом будет являться полное исправление этих нарушений.

**2. Экспериментальное изучение процесса письма в коррекционных классах массовой школы**

**2.1 Обследование устной и письменной речи детей младшего школьного возраста**

Проведенное обследование состояло из констатирующего эксперимента, направленного на выяснение различных причин нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

Констатирующий эксперимент проводился на базе средней общеобразовательной школы №554 Юго-Западного округа г. Москвы. В данном обследовании принимали участие девять учащихся из второго класса и восемь учащихсяиз третьего класса. Все дети обучаются по программе четырехлетней начальной школы. В экспериментальную группу вошли дети со специфическими ошибками на письме, посещающие логопедические занятия. Учителя охарактеризовали этих детей как не успевающих по русскому языку. Возраст детей 7–8 лет. У всех обследуемых детей по заключениям медицинских карт не выявлены дефекты в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах.

Многие дети экспериментальной группы посещали логопедические сады или занятия с логопедом с диагнозом общее недоразвитие речи или фонетико-фонематическое нарушение. При поступлении в первый класс дети имели речевое развитие в пределах нормы, фонетическое или фонетико-фонематическое нарушение.

В задачи обследования входило:

1. Провести обследование устной речи детей 2–3 классов, посещающих логопедические занятия.

2. Провести обследование письменной речи детей 2–3 классов, посещающих логопедические занятия.

3. Выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования.

4. Разработка и апробация содержания логопедической работы по коррекции специфических ошибок на письме с учетом выявленных особенностей.

5. Определение эффективности логопедической работы.

Организация обследования: Все задания были тщательно отобраны с учетом современного понимания и знания психологического, психофизиологического и нейропсихологического содержания процесса письма. Обследование проводилось фронтально, учащиеся были разделены на две подгруппы: ученики второго класса и ученики третьего класса. Все серии эксперимента проводились в первой половине дня.

Констатирующий эксперимент состоял из двух серий заданий: обследование устной и письменной речи. Первая серия заданий (обследование устной) речи была проведена по методике Р.И. Лалаевой (31), с применением иллюстративного материала, представленного в «Альбоме для логопеда» («Владос», 1998 г.).

Таким образом, методика обследования устной речи приобрела следующий вид:

1. Изучение медико-педагогической документации на детей.
2. Сбор анамнестических сведений.
3. Изучение строения артикуляционного аппарата.
4. Исследование состояния звукопроизношения.
5. Обследование состояния слоговой структуры слов.
6. Обследование фонематического восприятия и фонематических представлений.
7. Обследование состояния сформированности языкового анализа и синтеза.
8. Обследование монологической связной речи.
9. Обследование состояния лексико-грамматического строя языка.

10. Обследование различных видов зрительного гнозиса, анализа, синтеза, пространственных представлений.

11. Обследование состояния мнестической деятельности

12. Обследование внимания.

13. Обследование мышления.

Вторая серия заданий (обследование письменной речи) проводилось на дидактическом материале, предложенном И.Н. Садовниковой, и включало в себя ряд заданий (47).

1. Списывание прописного текста.
2. Диктант слогов бессмысленного характера.
3. Слуховой диктант

В процессе обследования велся учет лишь специфических ошибок, а орфографические ошибки не учитывались. Велся подсчет количества специфических ошибок и результаты описывались по шкале от 0 до 3 баллов. Нами они были распределены следующим образом:

3 балла – «0» ошибок,

2 балла – от «1» до «2» ошибок,

1 балл – от «3» до «5 м ошибок,

0 баллов – от «5» и больше ошибок.

Подача текстового материала осуществлялась с учетом возрастных особенностей детей.

При списывании прописного текста были предложены следующие образцы задания:

Для второго класса:

Наступила осень. Листья в лесах пожелтели. По небу ходили тучи. На заборе громко каркала ворона. Поднялась стая больших птиц. Это были лебеди.

Для третьего класса:

Ночью в лесу.

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрел к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только легкий ветер качает вершины сосен. Вот снежный ком упал с еловой ветки. Зайцы испугались и умчались в чащу.

При диктанте слогов бессмысленного характера были предъявлены следующие образцы:

Для второго класса:

На, от, аб, уш, мо, сас, ран, гво, баш, стра, дожу, жнее, щус.

Для третьего класса:

На, от, аб, уш, мо, сас, ран, гво, баш, стра, дожу, жнее, щус, тан, скво, айка.

При слуховом диктанте предъявлялись следующие образцы:

Для второго класса:

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Для третьего класса:

На даче.

Стояли теплые деньки. Наша дача была у моря. Дул морской ветерок. Утром мы пришли в сад. Там цвели красные маки. Рядом душистые розы. В цветах блестели капельки росы. На ягодных кустах зрели сочные плоды. У крыльца спал кот Мурзик.

типологический ошибка учащийся письмо

**2.2 Результаты обследования устной и письменной речи детей младшего школьного возраста**

Для установления причин нарушений письменной речи и постановки правильного заключения мы изучали документацию на каждого ребенка (заключения психоневролога, отоларинголога, психолога и т.д.), а также собирали анамнестические сведения.

В результате изучения документации и бесед с родителями было установлено, что в 35% случаев отмечался токсикоз первой половины беременности, а в 11% – токсикоз второй половины беременности. В 70% роды были в срок, в 11% – поздние, а в 17% – преждевременные. В 11% случаев отмечалась угроза выкидыша. У 23% было кесарево сечение. Срочные роды отмечались в 23% случаев. У 35% было обвитие пуповиной. В 23% случаев ребенок закричал не сразу. У 5% была гематома теменной области. У 29% детей наблюдалась внутриутробная задержка плода. У 5% – гемолитическая болезнь плода. Гипоксия отмечалась у 11%. В 41% случаев отмечались гипертонус мышц и в 5% – повышенное внутричерепное давление.

Особенности моторного и речевого развития.

Из приведенной таблицы видно, что у обследованных детей отклонений и задержки в становлении моторных функций не было. Только у 1-го ребенка отмечалась задержка появления лепета, у 7-ми детей – появления первых слов, а у 5-ти – позднее появление первой фразы.

Итак, у многих детей отмечаются пренатальные, натальные и постнатальные вредоносные факторы. Ни у кого из детей не обнаружено задержки становления моторных функций. Только у небольшого количества отмечается задержка формирования речи (лепет- 1 реб., появление первых слов-7, появление первой фразы – 5).

Изучение строения артикуляционного аппарата.

Выраженных дефектов строения органов артикуляции не было выявлено. У 1 ребенка отмечалось готическое небо, у 1 ребенка – укороченная подъязычная уздечка. И у 3-х детей нарушение прикуса – прогения. Эти дефекты строения органов артикуляции не отражались на произносительных возможностях детей.

Обследование звукопроизношения.

Для изучения состояния звукопроизношения детям предъявлялись картинки для обследования звука, стоящего в различных позициях: в начале, середине и конце слова. В основном слова различной слоговой структуры и знакомые детям. Затем детям предъявлялись картинки, в которых один и тот же звук мог находиться в слове с более сложной слоговой структурой или со стечением согласных, либо повторяться в слове два раза. Проверялся характер произнесения звуков во фразе и в тексте.

Данное обследование не выявило грубых нарушений звукопроизношения. Лишь у одного учащегося отмечалось нарушение произношения фонемы «Р» (горловое произношение).

Обследование состояния слоговой структуры слова.

При обследовании слоговой структуры слов мы использовали методику А.К. Марковой, которая предлагала изучать у детей произношение слов с различной слоговой структурой в зависимости от возрастающей сложности (14 классов слов).

Детям предлагались картинки, расположенные по группам: по 6 картинки на каждый класс слов (см. приложение 2).

В результате исследования мы обнаружили, что у 10-ти детей нет нарушений слоговой структуры слов. У 6 детей наблюдались ошибки в произнесении 2–3 слов со стечением согласных и / или слов из четырех и пяти слогов. У 1 ребенка наблюдалось неправильное произнесение более 10 слов, в основном со стечением согласных, и из трех, четырех, пяти слогов.

Таким образом, обследование слоговой структуры слов показало, что у 10-ти испытуемых нет нарушений слоговой структуры слов, что составляло 58% из всего состава обследуемых детей. Незаконченность формирования сложной слоговой структуры слова наблюдалась у 7 детей (41%).

Обследование состояния фонематического слуха и восприятия.

Для исследования состояния фонематического слуха и восприятия использовались следующие серии заданий:

1. произнесение слов-паронимов отраженно за логопедом;
2. показ ребенком слова после его произнесения логопедом на материале слов-квазиомонимов;
3. повторение цепочки слогов с фонетически близкими звуками;
4. реагирование на определенный слог из серии произносимых слогов;
5. реагирование на определенный звук из серии других звуков.

В первой серии заданий использовалось 10 пар слов-паронимов. Результаты исследования показали:

* 8 детей не сделали ни одной ошибки (47%).
* 6 учащихся допустили от 1 до 2-х ошибок (17% от общего числа испытуемых);
* 3 ребенка допустили более 3-х ошибок (17%);

У семи детей, как видно из приведенных данных, имелась недостаточность фонематического слуха.

Во второй серии заданий было 10 пар картинок, названия которых соответствовали 10-ти парам слов-квазиомонимов, использованных устно в предыдущем задании.

Результаты исследования показали:

* 13 детей не сделали ни одной ошибки (76% от общего числа испытуемых);
* 4 учащихся допустили 1–2 ошибки (21%).

Сопоставляя результаты этих двух серий заданий можно сделать вывод, что дети допускают меньше ошибок при показывании слов-паронимов после произнесения логопедом, чем при повторении за ним.

Третья серия заданий включала повторение цепочки слогов с близкими по звучанию и артикуляции звуками. Результаты представлены в приложении 3.

Для повторения предлагались следующие цепочки слогов: та-да-та, ка-га-ка, па-ба-па, та-тя-та, са-ша-са и др.

Результаты исследования показали следующее:

* 6 учащихся не допустили ни одной ошибки (35%);
* 7 детей сделали 1–3 ошибки (41%);
* у 4-х испытуемых отмечалось более 3-х ошибок (41%).

Итак, исследование показало, что только шестеро детей, что составило 35%, с заданием справились, у остальных испытуемых выражена недостаточность фонематического слуха. При этом они употребляли слоги, переставляя их местами, опускали или прибавляли новые слоги.

Следующим заданием было отхлопывание нужного слога из серии слогов. Использовались серии слогов, содержащие часто смешиваемые звуки (приложение 4).

Результаты были следующими:

* 8 учащихся не допустили ни одной ошибки, что составляет 47%;
* 5 учащихся сделали 1–2 ошибки (29%);
* у 4-х детей отмечалось более 3-х ошибок (23%).

Последняя серия заданий включала опознавание изолированных звуков в ряду других, близких по звучанию. Предлагалось различение на слух таких пар звуков: с-з, с-ш, ш-ж, з-ж, ц-с, с-с', з-з', ч-щ, ч-ц, с'-з' и др. (приложение 5).

Результаты исследования показали:

* у 6-ти детей наблюдались ошибки при дифференциации звуков по мягкости-твердости, что составляло 35%;
* 5 детей смешивали звуки по звонкости-глухости (29%);
* у 3-х детей отмечалось смешение свистящих и шипящих звуков (17%);
* у одного ребенка наблюдались смешения внутри групп свистящих и / или шипящих звуков (5%).

Итак, при различении на слух близких по акустическим и артикуляционным признакам звуков у испытуемых наблюдаются значительные трудности.

У восьми детей отмечались все вышеперечисленные затруднения дифференциации звуков на слух. Эти же дети делали больше всего ошибок и при выполнении других заданий.

Меньше ошибок обнаружено при выполнении второй серии заданий, где детям предъявлялись картинки слов-паронимов. Это говорит о том, что наглядный материал помогает выполнению заданий. На втором месте стоит серия заданий повторения за логопедом слов-квазиомонимов без наглядного материала. Больше трудностей дети испытывали при отхлопывании нужного слога из ряда слогов, что говорит о том, что смысловая нагрузка слова облегчает восприятие. Еще более трудным заданием было повторение вслед за педагогом серии слогов. И самые плохие результаты отмечались при отхлопывании нужного звука из ряда изолированно произносимых звуков.

Итак, исследование фонематического восприятия выявило низкий уровень его развития у 6 испытуемых, что и привело к трудностям овладения грамотой, ошибкам письма и чтения.

Обследование состояния навыков фонематического анализа и синтеза речи.

Обследование фонематического анализа.

Для обследования языкового анализа были использованы следующие задания:

1. анализ предложений;

1. выделение первого звука в слове;
2. выделение последнего звука в слове;
3. определение последовательности звуков в слове.

Для выполнения первой серии заданий были предложены три предложения, состоящих из четырех слов. В состав одного предложения входил предлог. (Стоят теплые деньки. Осенью часто льют дожди. Зимой в поле уныло воет ветер. Желтые листья падают на землю.)

Результаты исследования показали следующее:

* 10 учащихся справились с заданием, не сделав ни одной ошибки (58%);
* 4 ребенка сделали 2 ошибки, что составляет (23%);
* 3 испытуемых не смоги выделить предлог как отдельное слово (17%);

Таким образом, у 7 детей не сформирована аналитическая деятельность на уровне предложений, следовательно, в школе, при обучении возникают ошибки слитного написания слов.

Во второй серии заданий предлагалось выделить первый звук в словах. Предлагалось 8 слов: эхо, Алик, Оля, пух, утка, сок, волк, кот.

При выполнении этой серии заданий были получены следующие результаты:

* 11 учащихся справились с заданием (64%);
* 4 ребенка допустили 1 ошибку, что составляет 23%;
* 2 ребенка допустили 2–3 ошибки (11%);
* 3 ребенка ориентировались на наиболее слышимые звуки (17%);

Итак, у 6 учащихся при выполнении этой серии заданий наблюдались ошибки анализа языкового материала.

Для выполнения третьей серии заданий предлагалось 8 слов: пух, кот, мак, нос, мука, шары, окно, сады.

Результаты исследования показали:

* 10 учащихся справились с заданием (58%);
* 5 учащихся допустили 1 ошибку, что составляет 29%;
* 2 ребенка сделали 2–3 ошибки (11%);
* 1 ребенок не справился с заданием (5%).

В последней серии заданий требовалось определить последовательность звуков в слове. Детям предлагалось назвать любую из картинок и определить место звука в слове по отношению к другим звукам. Например: «После какого и перед каким звуком находится звук О в слове КОТ?»

* 9 детей не допустили ни одной ошибки, что составляет 52%;
* 4 учащихся допустили 2 ошибки (23%);
* 3 учащихся допустили 3 -4 ошибки (21%);
* 1 ребенок не справился с заданием (5%).

Обследование фонематического синтеза.

При обследовании фонематического синтеза определяется способность детей составлять слова из разного количества звуков, стоящих в различной последовательности.

Детям предлагались следующие задания:

1. составить слова из заданного количества звуков, данных в прямой последовательности; (ч-а-с, п-ы-ль, з-в-у-к, п-а-р-к, ф-у-т-б-о-л, г-в-о-з-д'-и, а-л-ф-а-в-и-т, п-л-о-щ-а-д-и.)

Результаты исследования показали:

* 8 детей справились с заданием без особого труда (47%)
* 5 детей составляли слова после поисковых ошибок (29%);
* 4 учащихся не смогли составить слово (23%);

1. составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности.

Только 8 детей смогли справиться с этим заданием (47%).

В результате обследования мы увидели, что многие дети испытывают трудности в анализе звукового состава речи.

Многие задания дети выполняли с многочисленными ошибками. Так, задача на выделение первого звука оказалась посильна одиннадцати учащимся. В остальных, более худших случаях, дети вовсе не выделяли звук из начала слова (2) или выполняли задание с большим количеством ошибок (4).

Не мог определить звук в конце слова 1 ребенок, 7 учащихся выполняли задание с ошибками. Детям труднее было выделять последний звук в слове, чем первый. Это объясняется тем, что последнее задание более сложное и это умение позже формируется в норме, чем выделение первого звука в слове, что доказано многочисленными исследованиями.

Аналитическая деятельность на уровне предложения не сформирована у 40% детей.

Обследование фонематического синтеза также показало, что составить слова из звуков, данных в прямой последовательности, после поисковых ошибок смогли 13 учащихся, 4 ребенка с заданием не справились. С заданием на составление слов из звуков, данных в нарушенной последовательности, справились только восемь детей.

Трудности анализа и синтеза звукового состава речи свидетельствуют не только о неблагополучии в сфере различения звуков, но и о нарушении усвоения письменной речи детей, что еще раз подтверждает необходимость коррекционного обучения в целях предотвращения неуспеваемости в школе.

Обследование состояния монологической речи.

Для исследования состояния монологической речи были использованы следующие задания:

1. составление рассказа по серии сюжетных картинок;
2. пересказ текста.

Для выполнения первого задания использовались картинки по рассказу «Снеговик и заяц» из пособия Г.А. Каше.

Составить рассказ по серии сюжетных картинок смогли 12 детей, в их рассказах были смысловые скважины и несогласования. Остальные учащиеся употребляли простые предложения из 3–4 слов. 1 ребенок не смог разложить последовательно картинки. Это говорит об отставании в формировании связной речи у четырех детей, а у одного ребенка и о трудностях выстраивания логического ряда.

Во втором задании детям предлагалось пересказать рассказ «Ворона и собака». С этим заданием справилось 11 испытуемых. В их пересказах иногда встречался аграмматизм и неточная передача содержания текста. У 6 учащихся в пересказах отмечено неправильное употребление ряда грамматических категорий и неточностей, предложения использовались простые.

Как видно из результатов выполнения испытуемыми этих двух заданий, у пяти учащихся отмечается отставание формирования монологической речи. В ходе выполнения заданий проявлялись недостатки фонетики, лексики и грамматики. Так, правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети при составлении рассказа по картинкам ограничивались лишь перечислением действий предметов. Данная особенность наблюдалась у 17% детей. Выявлялись и ошибки при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами на фоне общего стремления к употреблению простых предложений -23%. У 11% детей при пересказе были выявлены такие особенности, как ошибки в передаче логической последовательности событий, пропуски отдельных звеньев текста, исключение сложных предложений из текста или разделение их на простые части.

Обследование состояния лексико-грамматического строя языка.

Обследование грамматического строя речи.

При обследовании грамматического строя речи детям предлагались следующие задания:

1. образование уменьшительно-ласкательных форм существительных;
2. образование множественного числа существительных,
3. образование родительного падежа множественного числа существительных,
4. образование прилагательных от существительных;
5. префиксальное словообразование;
6. согласование прилагательных с существительными;
7. согласование существительных с числительными;
8. употребление предложно-падежных форм.

Для изучения умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы мы предлагали детям поиграть так: «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие. Если я скажу стол, ты говори столик; если я скажу шапка, ты говори шапочка». После того, как ребенок понял задание, ему предлагались для образования уменьшительной формы существительных следующие слова: рыба, пуговица, яблоко, лопата, флаг, лист, гриб, мяч, кольцо, стул.

* 12 учащихся справились с заданием без ошибок (70%);
* 4 детей сделали по две ошибки (23%);
* 1 ребенок допустили по 3–4 ошибки (5%);

Таким образом, у пяти учащихся (29%) была выявлена несформированность навыков образования уменьшительно-ласкательных форм существительных.

Для проверки умения образовывать множественное число существительных детям предлагались 10 пар картинок: в одних было нарисовано по одному предмету, в других – несколько. Дети должны были их назвать.

* 12 учащихся справились с заданием (70%)
* 5 учащихся допустили 1–2 ошибки (29%);

Для проверки умения образовывать родительный падеж множественного числа существительных использовались 10 картинок из второго эксперимента. Логопед прятал картинку и спрашивал: «Чего не стало?».

* 9 детей справились с заданием без ошибок (52%);
* 7 учащихся допустили по 2 ошибки (41%);
* 1 ребенок сделал по 3 ошибки (5%);

Таким образом, у 8 учащихся данной группы образование родительного падежа множественного числа существительных вызывает большие трудности.

Сравнивая результаты выполнения второго и третьего заданий, можно сделать вывод о том, что испытуемым труднее образовывать родительный падеж множественного числа существительных, что объясняется онтогенезом речевого развития.

Следующее задание было направлено на выявление умения образовывать прилагательные от существительных. Ребенку предлагалось ответить на вопросы: «Из чего сделан стул (шкаф, доска и т.п.)?» (из дерева). «Значит, он какой?» (деревянный). Если ребенок затруднялся, ему подсказывали ответ: «Стул деревянный, стол тоже какой?.», так же ребенок образовывал прилагательные oт существительных железо, снег, бумага, пластмасса, стекло.

* 14 учащихся не сделали ни одной ошибки (82%);
* 2 ребенка допустили по 1 ошибке (11%);
* 1 ребенок сделал 2 ошибки (5%);

Для выявления навыков префиксального словообразования детям предлагались картинки с изображением совершаемых действий. Логопед произносил фразу, в которой был пропущен глагол. Ребенок должен был вставить нужное слово. Тринадцать учащихся назвали по 3 слова, что составило 76% от общего числа испытуемых, остальные либо называли префикс, сказанный логопедом, либо неточно употребляли слова.

В следующем задании мы проверяли умение согласовывать прилагательные с существительными. Для этого мы использовали картинки трех цветов с изображением платья, рубашки, шарфа, ботинок. Детям предлагалось назвать, что изображено на картинках.

* Все дети выполнили задание без ошибок (100%);

Это задание было самым легким для детей.

Далее мы проверяли умение детей согласовывать существительные с числительными. Для этого были использованы картинки с изображенным на них разным количеством предметов.

Результаты этого исследования показали:

* 6 учащихся справились с заданием без ошибок (35%);
* 3 ребенка сделали по 1 ошибке (17%);
* 6 испытуемых допустили по 2–3 ошибки (35%);
* 2 ребенка допустили более 3-х ошибок (11%).

У 11 учащихся (64%) отмечались ошибки согласования числительных с существительными.

Следующее задание было направлено на изучение предложно-падежных форм.

Сначала мы проверили умение употреблять предложно-падежные формы существительных единственного числа.

Результаты исследования были следующие:

* 13 детей справились с заданием без ошибок, что составляло 76%;
* 4 ребенка допустили по одной ошибке (23%);

Больше всего ошибок дети допускали в употреблении существительного в предложном падеже.

Затем мы проверили умение употреблять падежные формы существительных множественного числа.

* 5 учащихся ответили без ошибок (29%);
* 7 ребенка допустили по 1 ошибке (41%);
* 3 испытуемых по 2–3 раза ответили неверно (17%);
* 2 сделали более 3-х ошибок (11%).

Это можно объяснить тем, что в речи нормально говорящих детей сначала появляются согласования в единственном числе, а затем во множественном. В пассивном словаре всех детей были простые предлоги, что составляло 100%. Двенадцать испытуемых понимали сложные предлоги (70%).

В активе только у восьми учащихся были некоторые сложные предлоги (между, около, через), что составляло 47%. Шестнадцать детей употребляли все простые предлоги (94%).

Обследование словарного запаса.

На основании всего предыдущего обследования можно было судить о словаре детей. Кроме того, детям предлагались следующие задания:

1. Предметный словарь:

а. объяснение значения слов;

б. называние частей предмета;

в. уровень обобщений;

2. Словарь признаков:

а. подбор прилагательных к существительным;

б. подбор антонимов;

3. Глагольный словарь:

а. подбор действий к существительным;

б. образование глаголов от звукоподражаний.

Для выполнения первого задания на исследование состояния лексики было предложено объяснить значения слов «манжет» и «подоконник».

* 15 детей правильно объяснили значение слов, но в их ответах содержалось небольшое количество аграмматизмов, дети с трудом подыскивали слова (88%);
* 2 ребенка не справились с заданием (11%).

Для выполнения задания на называние частей предметов предлагалось перечислить все части стула и чайника.

* 8 учащихся назвали все части предметов, что составляло 47%;
* 8 учащихся не назвали по одной части (47%);
* 1 не смог назвать две части у чайника и одну у стула (5%);

Самым трудным было назвать донышко и носик у чайника и сиденье и спинку у стула. Результаты выполнения этого задания говорят о том, что у детей ограничен предметный словарь.

Для исследования уровня обобщений детям предлагались картинки, которые нужно было назвать одним словом. Всего было 20 серий картинок по 6 в каждой.

* 11 детей назвали 10 обобщающих понятий (64%);
* 4 ребенка назвали 6 обобщающих понятия (21%);
* у 2-х детей-4 (11%);

Результаты этого исследования говорят о среднем уровне обобщений у большей половины детей и ограниченном словарном запасе.

Итак, все задания выявили ограниченный предметный словарь, особенно у двоих детей.

В задании на подбор прилагательных к существительным предлагалось 4 слова, к которым нужно было подобрать «слово-признак»: лимон, лиса, еж, стакан.

* 13 детей справились с заданием (76%);
* 4 учащихся не смогли подобрать лишь одно прилагательное (23%);

В следующем задании нужно было подобрать слова с противоположным значением к словам: широкий, веселый, светлый, высокий, больной, прямой, длинный, сухой, тяжелый, холодный. Слова включали в предложения: «Эта лента широкая, а эта?»

* 8 учащихся смогли подобрать все антонимы (47%);
* 6 детей смогли подобрать 8 слов-антонимов (35%);
* 3 ребенка подобрали по 6 слов (17%);

Некоторые дети использовали слова с приставкой «не-».

В задании на образование притяжательных прилагательных использовались картинки: белка, собака, лиса, медведь, и задавались вопросы: чей хвост? Чья голова? Чей дом?

* 10 учащихся справились с заданием без ошибок (58%);
* 7 учащихся допустили по одной ошибке (41%).

У семи детей была выявлена несформированность навыков образования притяжательных прилагательных.

В задании на подбор глаголов к существительным предлагалось ответить на вопросы: «Что делает повар (учительница, парикмахер, врач)?»

* 16 учащихся правильно ответили на вопросы, что составило 94%;
* 1 ребенок не смог назвать одно действие (5%);

Обследование различных видов гнозиса, пространственных представлений.

В этой серии мы проверяли предметный, симультанный, сукцессивный и оптико-пространственный гнозис. Необходимость проведения таких исследований мы обосновываем тем, что полноценное развитие этих психических функций является непременным условием для успешного овладения ребенком навыками письма и чтения.

Для определения уровня предметного гнозиса мы использовали зашумленные картинки.

* 9 учащихся назвали все картинки, что составляет 52%;
* 6 учащихся не заметили двух изображенных предметов (135%);
* 1 ребенок не увидел трех предметов (5%).

Нарушения восприятия у детей сказываются на узнавании букв, сходных по написанию.

Способность детей к симультанномугнозису мы проверяли на материале разрезных картинок. Предлагалось сложить 5 предметных картинок из 5-ти, 6-ти и 7-ми и 8-ми частей.

Все испытуемые справились с заданием.

Для исследования сукцессивныхфункций на вербальном уровне мы использовали задания «Рядоговорение» и установление причинно-следственных связей в рассказе.

При выполнении задания «Рядоговорение» детям давалась следующая инструкция: «Перечисли по порядку времена года и (после ответа на этот вопрос) дни недели». При недостаточном понимании временных понятий допускалась помощь в виде наводящих вопросов или подсказки, не содержащей порядкового перечисления.

Результаты были следующие:

* 12 учащихся в полном объеме справились с заданием, что составило 70%;
* 4 ребенка последовательно и в полном объеме назвали только временные представления времен года (21%);
* 1 ребенок не смог воспроизвести ни одной последовательности (5%).

Для выявления способности устанавливать причинно-следственные связи ребенку предъявлялся рассказ в картинках. Ребенку предлагалось посмотреть на картинки, на которых нарисован маленький рассказик, и рассказать, про что там нарисовано (составить рассказ по этим картинкам). После того, как ребенок закончил рассказ, задавался вопрос: «Объясни, почему…?»

При выполнении задания на установление причинно-следственных связей:

* 12 ребенка смогли дать правильное объяснение происходящим событиям, что составило 70%;
* 5 детей дали неполное объяснение (58%);

Таким образом, мы выявили 5 детей (29%), выполнивших оба задания на среднем уровне, что свидетельствует о наличии проблем при воспроизведении временной последовательности вербальных стимулов (слова, цифры), и неспособности к автоматизации речевых рядов, что повышает вероятность проблем при обучении чтению и письму в школе.

Из остальных детей, у 4-х имелись небольшие затруднения в назывании временных стимулов, у двух детей небольшую трудность вызывало задание по установлению причинно-следственных связей.

Определение особенностей пространственных представлений.

Ориентировка в собственном теле.

Простая ориентировка: «подними левую руку (начинать надо обязательно с левой), покажи правый глаз, левую ногу…» Если ребенок выполнял задание, то переходили к следующему, если нет – прекращали.

Речевая проба Хэда: «возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой – за правое ухо, правой рукой за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз…»

Ориентировка в окружающем пространстве.

* указать рукой относительно собственного тела левое направление, переднее, заднее, верхнее, нижнее, правое;
* выполнение поворотов в указанном направлении: «встань передо мной.
* Повернись налево, направо, кругом, к окну, к двери»;
* определение местоположения относительно предметов: «ты должен встать перед столом, сзади стола, слева, справа от стола, под столом».  
  Ориентировка на плоскости.

Для выполнения этого задания мы использовали лист бумаги и счетный материал в виде треугольников, кругов и квадратов. Ребенку предлагалось положить квадрат в верхний левый угол, а круг посередине. Квадрат в центр листа, а правее его треугольник и т.д.

После проведения этого эксперимента были получены следующие результаты:

* 10 учащихся полностью справились со всеми заданиями серии, что составляло 58% от общего числа детей;
* 6 детей при выполнении допускали ошибки (35%);
* 1 ребенок полностью справились только с одним заданием (5%)

Итак, для 1 ребенка оказалось недоступным даже самое простое из заданий – «Ориентировка в собственном теле» (5%). 10 детей показали высокий результат – правильно выполнили всю серию заданий (58%). Остальные дети хорошо справлялись с простой ориентировкой и ориентировкой на плоскости, допускали ошибки при выполнении пробы Хэда в отношении ориентировки в окружающем пространстве. При определении пространственных взаимоотношений объектов в экспрессивной речи осуществляли замены некоторых предлогов и наречий следующим образом: «над-вверху», «под-внизу», «около-сбоку», «внури-в-середине», «между-в-середине», «напротив-спереди». 7 детей выполнили на высоком уровне только одно задание. С выполнением остальных они либо вообще не справились, либо выполнили их не в полном объеме.

Таким образом, у детей данной группы средние показатели состояния оптико-пространственного гнозиса, что отражается на успешности овладения письмом и чтением.

Для исследования уровня **слухового восприятия** мы использовали задание «Ритмы». Детям давалась следующая инструкция: «Послушай, как я постучу, и после того, как я закончу, постучи точно так же». После этого однократно предъявлялась серия ударов по столу карандашом с длинными и короткими интервалами:

– простые ритмы:!!!,!!!,!!!!,!!!!,!!!!; если задание выполнялось верно, то переходили к более сложному. Если допускалось больше одной ошибки, то прекращали;

– сложные ритмы:!!!!!,!!!!!,!!!!!,!!!!!!. критерий выполнения такой же, как и в простых ритмах.

Были получены следующие результаты:

* 8 учащихся не допустили ни одной ошибки, что составило 47%;
* 5 детей справились с воспроизведением на слух только простых ритмов, но в полном объеме (29%);
* 4 ребенка вообще не справились даже с воспроизведением даже простых ритмов. Наблюдалось хаотическое отстукивание ритма (23%).

Для уточнения причины выявленных трудностей мы сопоставили эти результаты с уровнем моторного развития и уровнем сформированности речеслухового анализатора. При сопоставлении результатов, полученых при выполнении методик «Ритмы», «Кулак-ребро-ладонь» и «Повторение цифр», был обнаружен контингент детей, имевших в основе выявленных у них трудностей преобладание нарушений той или иной функции. Из общего числа детей 6 имели явно выраженные нарушения слухового восприятия, слухоречевой памяти, а как следствие, трудности в проведении слухового анализа и синтеза. Особенности функционирования моторных систем при сохранном слуховом восприятии наблюдались у 2-х детей. В анамнезе этих детей на первом году жизни был зафиксирован гипертонус мышц.

Обследование состояния мнестической деятельности.

В данном блоке мы исследовали уровень развития слухоречевой и зрительной памяти.

Исследование **слухоречевой памяти** мы проводили при помощи методики «Повторение цифр». Ребенку давалась следующая инструкция: «Сейчас я назову тебе какие-нибудь несколько цифр, а ты, как только я закончу говорить, повтори их в точно таком же порядке. Внимание!». После этого экспериментатор ровным голосом, не меняя интонации на последней цифре, в ритме отсчета стартового времени называет ряд из трех цифр. При ошибочном воспроизведении предъявлялся другой ряд из трех цифр. При верном воспроизведении переходили к ряду из четырех цифр и так далее до ряда из пяти чисел.

Цифровые ряды:

3–8–6 6–1–2

3–4–1–7 6–1–5–8

8–4–2–3–9 5–2–1–8–6

После этого давалась новая инструкция: «Сейчас я назову тебе еще несколько цифр, и ты их тоже будешь повторять, но только начинай с конца, повторяй их в обратном порядке. Например, если я скажу 1–2, ты должен сказать 2–1». При этом для наглядности нужно поочередно коснуться пальцем на столе двух воображаемых точек: сначала слева направо, затем справа налево.

Цифровые ряды:

2–5 6–3

5–7–4 2–5–9

7–2–9–6 8–4–9–3

Были получены следующие результаты;

* 9 детей назвали более 6-ти цифр ряда (52%);
* 6 учащихся назвали 6 цифр (повторили только первые три ряда) (35%),
* 1 ребенок назвал меньше 6 цифр (33%).

Таким образом, у 6-ти детей выявлен маленький объем кратковременной слухоречевой памяти, а у 1 ребенка очень низкий уровень запоминания и удержания информации.

Для исследования уровня зрительной памяти мы предложили детям нарисовать по памяти 6 фигур. Для проверки долговременной памяти нарисовать эти фигуры после интерференции.

Результаты этого исследования:

* 7 учащихся нарисовали все 6 фигур, что составило 41%;
* 6 испытуемых воспроизвели 5 фигур (35%);
* 4 ребенка нарисовали только 4 фигуры (25%);
* После интерференции:
* 6 детей воспроизвели 6 фигур (35%);
* 5 испытуемых вспомнили 5 фигур (29%);
* 4 ребенка нарисовали 4 фигуры (21%);
* 2 ребенка нарисовал 3 фигуры (11%).

Таким образом, у 5 детей имеется средний уровень зрительной памяти, у 6 детей отмечается высокий уровень этого вида памяти, у 6 детей отмечался низкий уровень этого вида памяти. У восьми детей при воспроизведении наблюдались пространственные ошибки.

Можно предположить, что у большинства детей данной группы возникают трудности при запоминании и различении похожих по написанию букв, особенно с одинаковым элементом и отличающихся только их расположением в пространстве.

Обследование внимания.

Для диагностики концентрации и устойчивости внимания мы использовали тест «Лабиринт»: ребенку нужно было проследить взглядом от начала линии до конца. Все дети с этим заданием справились (100%).

Для изучения объема внимания мы использовали модифицированный тест «Узнавание фигур».

Результаты были следующие:

* 14 детей узнали все фигуры, что составляло 82%;
* 3 ребенка допустили по одной ошибке (25%);

Таким образом, мы выявили, что у троих детей снижен объем внимания.

Обследование мышления.

Для диагностики мыслительной деятельности мы использовали методики «Четвертый лишний», «Классификация предметов» и понимание «Нелепиц».

При проведении методики «Четвертый лишний» мы использовали 10 групп карточек.

* 9 детей не допустили ни одной ошибки и правильно объяснили выбор лишней картинки, что составило 75%;
* 2 ребенка сделали по одной ошибке (11%);
* 1 ребенок ответил три раза неправильно (1%).

Классифицируя предметные картинки, дети должны были разделить их на четыре группы по пять картинок в каждой: одежда, мебель, цветы, домашние животные.

* 15 детей выполнили это задание без помощи и объяснили, почему они разложили картинки именно так, что составило 88%;
* 1 ребенок не смог объяснить, почему он разделил картинки именно на такие группы (8%).

Нелепые ситуации поняли все дети.

Таким образом, у большинства детей уровень наглядно-образного мышления соответствовал норме, отмечались начатки словесно-логического мышления.

Итак, обследование устной речи выявило, что у большинства детей отмечалось наличие различных патогенных факторов, воздействовавших в пренатальный, натальный и постнатальный периоды: токсикоз беременности, угрожающий выкидыш, резус-конфликт, соматические заболевания и др. Чаще всего за осложнениями родового периода следуют заболевания постнатального периода. Раннее развитие детей протекает иногда с небольшой, а иногда и со значительной задержкой. Подобный множественный характер осложнений раннего онтогенеза, по-видимому, не случаен. Существуют данные, что каждое предшествующее осложнение повышает риск возникновения следующего.

У некоторых детей отмечалась задержка становления речевых функций (лепета, первых слов, первой фразы).

У 5 детей отмечались нарушения в строении артикуляционного аппарата (29%).

Нарушения звукопроизношения отмечалось у 1 ребенка (5%). Дефект произносительной стороны речи носил мономорфный характер (искаженное произношение фонемы р). У 7-ми детей выявлены нарушения слоговой структуры слова (41%). Мы обнаружили, что на момент исследования, у большинства детей нет выраженных дефектов речи, но из анамнеза нам известно – у многих детей наблюдалось нарушение звукопроизношения в дошкольный период. Эти дети с запозданием овладели правильной артикуляцией звуков, и еще не успели накопить достаточный опыт фонематических обобщений.

Исследования фонематического слуха и фонематического восприятия показали, что эти функции нарушены у 8 детей (47%). У 4 детей отмечалась несформированность языкового анализа и синтеза (23%).

Нарушения фонематического восприятия и фонематических представлений создают помехи в основном на начальном этапе овладения письменной речью. Недостаточное осознание звуковой стороны слова препятствует полноценному усвоению звукобуквенной символики.

В рассказах испытуемых отмечалось небольшое количество аграмматизмов и употребление неточных слов. У 2-х детей ограничен словарный запас и недостаточно развиты навыки словообразования и словоизменения.

При изучении гностических процессов было обнаружено, что у пяти детей наиболее страдают предметный и оптико-пространственный гнозис (29%).

Исследования мнестической деятельности показали, что у 7 детей низкий уровень речеслуховой памяти (41%). Также страдает зрительная память. Отмечались ошибки пространственного расположения элементов при воспроизведении фигур по памяти.

Результаты углубленного обследования устной речи выявили у 5 детей – общее недоразвитие речи четвертого уровня. У 8 детей отмечается фонетико-фонематическое недоразвитие.

По результатам средних величин выявленных нами показателей по экспериментальной группе, удалось выявить максимально «западающие» функции у детей с ОНР: состояние оптико-пространственных представлений, ритмическая организация действий на фоне недоразвития слухового восприятия и мнестические процессы. У детей с общим недоразвитием речи значительно снижено зрительное восприятия, состояние зрительной и речеслуховой памяти. У этих детей страдает произвольное зрительное внимание в сочетании с неполноценностью сукцессивных операций.

Отклонения в развитии зрительно-пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации замедляют овладение графическим образом букв, препятствуют автоматизации графо-моторных навыков, что проявляется в замедленности акта письма и чтения, а иногда в смешении графически сходных букв.

Нарушения фонематического восприятия и фонематических представлений создают помехи в основном на начальном этапе овладения чтением в букварный период. Недостаточное осознание звуковой стороны слова препятствует полноценному усвоению звуко-буквенной символики. Если же к этому присоединяется неполноценность произвольных форм зрительно-моторной координации, то букварный период может растягиваться на годы.

При анализе письменной речи учащихся 2–3 классов мы получили данные, которые представлены в таблице (см. приложение 6). (При списывании текста ставилась задача выяснения степени сформированности зрительного гнозиса. При диктанте слогов: выявление степени сформированности фонематического восприятия. При слуховом диктанте, выяснение степени сформированности фонематического восприятия, наличие или отсутствие аграмматизмов на письме.).

Списывание прописного текста:

Девятьдетей справились с заданием на «3» балла, при этом, не допустивни одной ошибки (52%).Шестеро детей справились с заданием частично и были оценены на 2 балла (35%). И двое учащихся получили «1» балл (11%).

У этих детей наблюдалось смешение букв на письме на уровне буквы и слога, что было связано с неточностью зрительного восприятия, поэтому дети в процессе списывания заменяли буквы на сходные по начертанию.

В тоже время при выполнении этого задания ни один из учащихся, не получил за него «0» баллов (100%).

Во втором виде задания (диктант слогов бессмысленного характера) было выявлено следующее:

Четыре ребенка выполнили задание на «3» балла, при этом, не допустив не одной ошибки (23%). Семеро учащихся получили «2» балла за задание (41%). Шесть детей в процессе письма сделали значительное количество ошибок и были нами оценены на «1» балл (35%). Не было зафиксировано детей выполнивших задание на «0» баллов (100%).

Такая разница в количестве ошибок при выполнении первого и второго задания объясняется участием различных анализаторов в процессе письма. В первом случае у детей больше был задействован зрительный анализатор, а во втором и зрительный и слуховой. Поэтому можно сделать вывод о том, что у шестерых детей фонематическое восприятие незначительно нарушено, у двоих детей – имеются выраженные нарушения фонематического восприятия.

У семерых детей выявлены недостатки графо – моторных навыков и фонематического восприятия, а у шестерых учащихся выраженное нарушение графомоторных навыков и фонематического восприятия.

При выполнении слухового диктанта было выявлено:

Трое детей получили за задание «3» балла, не допустив ни одной ошибки (17%). Шесть учащихся допустили незначительные ошибки в выполнении задания и были оценены на «2» балла (35%). Семеро учащихся получили «1» балл за выполненное задание (41%). Один ребенок получил «0» баллов, допустив более пяти ошибок (5%).

В этом виде задания ошибки встречались как на уровне буквы, так и на уровне слова и предложения. В процессе эксперимента видно, что количество ошибок во втором и третьем задании примерно одинаковое. В связи с тем, что в процессе письма под диктовку задействованы все виды анализаторов, а доминирующую роль играет восприятие на слух, допустили ошибки и дети, у которых фонематическая недостаточность, и дети с недостаточностью зрительного гнозиса.

При списывании дети были разделены на следующие категории (по педагогической классификации):

1. Шестеро учащихся с небольшим нарушением зрительного гнозиса, двое учащихся с выраженным нарушением зрительного гнозиса (оптическая дисграфия).

2. При диктанте слогов: выявлено семеро учащихся со снижением фонематического восприятия, шесть детей с грубым нарушением фонематического восприятия (дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха (Хватцсв М.Е.)).

3. При слуховом диктанте: у шестерых детей недостаточно сформировано фонематическое восприятие, а у семи учащихся наблюдается нарушение, как фонематического восприятия, так и недостаточность зрительного гнозиса. У одного ребенка наблюдается очень низкий уровень сформированности фонематического восприятия и зрительного гнозиса.

После обработки данных всего обследования мы разделили детей на две подгруппы:

1) Восемь учащихся с фонетико-фонематическим недоразвитием.

2) Девять учащихся с недостаточностью гностических процессов.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдались ошибки:

– Пропуск букв, означающих согласные звуки. Их частота равнялась 20,4% от всех дисграфических ошибок. Учащиеся пропускали буквы не только в стечениях согласных, но и между гласными и даже в начале слов.

– Пропуск букв, означающих гласные звуки, встречались у учащихся так же часто, как и пропуски согласных. Они составили 13,4% от общего числа специфических ошибок. Дети допускали пропуски как безударных, так и ударных гласных.

– Ошибки на письме твердости и мягкости согласных звуков. Составили 8,3% от всех ошибок. В эту группу включены ошибки, связанные с неправильным употреблением, так называемых гласных первого и второго ряда и мягкого знака, как показателя мягкости согласных.

– Вставки букв составили только 0,9% от всех дисграфических ошибок. Буквы, обозначающие гласные и согласные звуки, учащиеся вставляли с одинаковой частотой.

– Перестановки букв и слогов в слове составили не более 0,7% от всех ошибок.

У детей с недостаточностью гностических процессов наблюдались замены и смешения графически сходных букв. К этой группе ошибок были отнесены смешения букв, имеющих сходную форму и написание. Смешение графически сходных букв оказались наиболее распространенными и составили 13,1% от общего числа дисграфических ошибок.

– искаженное воспроизведение букв (неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов, зеркальное написание букв, недописывание элементов, лишние элементы) составили 10,4% от всех ошибок.

Качественные и количественные результаты обследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. В общеобразовательной школе в 2–3 классах существуют дети со специфическими ошибками на письме.
2. При обработке результатов обследования прослеживается прямая связь между нарушениями устной речи и нарушениями письменной речи.
3. У учащихся с нарушением речи недостаточно сформированы высшие психические функции, которые являются базой для овладения письменной речью.
4. Ошибки на письме встречаются в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны или с недостаточностью гностических процессов.
5. Дети со специфическими ошибками на письме неоднородны по своему составу.
6. Коррекционная работа должна вестись дифференцированно и индивидуально.

**3. Основные направления коррекционной работы по преодолению ошибок на письме**

Анализ результатов экспериментального обследования позволил разделить детей на две подгруппы:

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием;

Дети с недостаточностью зрительного гнозиса.

При выборе направлений коррекционной работы мы основывались на разработках следующих авторов: Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой и др.

Для первой группы детей логопедическая работа была направлена на развитие фонематического восприятия с опорой на сохранные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и т.д.). При этом учитывалось, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. В работе по дифференциации звуков мы использовали и задания на развитие фонематического анализа и синтеза. Мы учили детей различать и дифференцировать близкие по слухо-произносительным признакам звуки изолированно и на фоне слова. Проводилась эта работа со словами, данными в различной грамматической форме. Формируя навыки фонематического анализа и синтеза, следует делать акцент на операциях со слогами. При коррекции необходимо преобладание устных форм работы над письменными.

Для этой цели мы использовалиряд упражнений:

1. Выделение парных звуков из слов в начальной позиции (по предметным картинкам)
2. Сравнение звуков по артикуляции (сходство, различие).
3. Соотнесение звуков с буквами.
4. Чтение слоговых таблиц, запись под диктовку.
5. Устный диктант слов (поднять букву по наличию звука, например «к» или «г»): согнул, крепость, около, кирпич, приказ, бумага, главный
6. Словарный диктант. Например, звуки «в» или «ф»: ворот, фары, фрукты, ватный, фант, картофель, коврик, кефир, шкафы, правда, кофе, клюква, финики, весна, веет, фея, фабрика.
7. Определение места звуков в слове (с опорой на цифровой ряд): Г–Гриша, Григорий, загадка, прыгалки, круглый, гигант, гогочет.
8. Запись слов в две колонки по наличию смешиваемых звуков (например «с-з»): Зонт, свекла, глаза, закат, восемь, август, узнал, уснул, успел, змейка.
9. Сопоставление смешиваемых фонем по смыслу изучаемого слова. Например, звуки «п» или «б»: почка – бочка, пал – бал, точка – дочка, дом – том.
10. Закончить предложение, выбрав подходящее слово:

В синем небе звезды…

(плещут, блещут)

В синем море волны ….

На траву выкатили…

(почки, бочки)

На деревьях набухают….

Повалился старый…

(забор, запор)

На воротах крепкий ….

Во дворе … петух

(пропел, пробел)

Надо устранить … в знаниях.

1. Вставить пропущенные буквы в текст:

После до..дя боль..ие лу..и.

Мы на..ли е..а под елкой, принесли домой в ко..елке.

Рань..е всех чи..и встают.

1. Вписать пропущенный слог «па» или «ба»:

Лю -, ры -, тро -, ли -, – ран, – латка, сдо -, – лец, – зар, – бушка, тру-, – рус, ло – та, при – вил, за – вы, – кет, – намка.

Для развития зрительного гнозиса мы строили работу в следующих направлениях:

– Развитие зрительного восприятия, узнавание цвета, формы и величины.

– Расширение объема и уточнение зрительной памяти

– Формирование пространственных представлении.

– Развитие зрительного анализа и синтеза.

С целью развития предметного зрительного гнозиса были рекомендованы такие задания: назвать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения, выделить контурные изображения, наложенные друг на друга. Давали задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; определить буквы расположенные неправильно; обвести контуры букв; добавить недостающий элемент; выделить буквы, наложенные друг на друга.

Для развития зрительной памяти использовались задания:

1. Игра «Чего не стало?» (5–6 картинок)
2. Дети запоминают 4–6 картинок и находят их из других 8–10 картинок.
3. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3–5), а затем выбрать их среди других.
4. Игра «Что изменилось?» (4–6 картинок).
5. Разложить буквы, фигуры или цифры в первоначальной последовательности.

Проводилась работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине (круг, квадрат, треугольник, ромб и др.).

Были предложены задания на соотнесение формы фигур и реальных предметов (круг-арбуз, овал-дыня, треугольник – крыша дома, полукруг – полумесяц).

Для развития ориентировки в окружающем пространстве:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т.е. к самому себе.
2. Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи какой предмет находиться справа от тебя, слева» и т.д.
3. Определение пространственных соотношений между 2–3 предметами или изображениями.

Ряд упражнений для развития зрительного гнозиса:

1. Уточнение артикуляции смешиваемых звуков.
2. Сопоставление звуков по артикуляции (общее, разное).
3. Соотнесение звука с буквой рукописного шрифта.
4. Выписывание букв в воздухе или на столе пальцем или рукой.
5. Соотнесение буквы с «опорой» (с картинкой, с запоминающимся графическим элементом: ф – человечек, который держит руки на поясе, т – похожа на грибок, ж – на жука, б – белочка с хвостиком, з – змея, п – перекладина и т.д.).
6. Поэлементная запись букв с проговариванием.
7. Реконструировать букву, добавляя элемент: из А-Л-Д, К-Ж, З-В, Г-Б.
8. Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв; например: Р-Ь, И-Н, Н-П, Г-Т.
9. Определить различие сходных букв, отличающихся одним элементом: З-В, Р-В.
10. Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов; но различно расположенных в пространстве:

Р-Ь, Г-Т, И-П, П-Н.

1. Чтение слоговых таблиц.

Ба-да, а-да-а-ба,

бо-до, о-да-о-ба,

бу-ду, у-да-у-ба,

бы-ды, а-бы-а-ды.

(Таблица должна быть выполнена в рукописном шрифте).

7. Вставить пропущенные буквы в слова:.елил..ал..ел. (Сколько слов записано на доске? Прочтите их.)

8. Расставить картинки на доске в два ряда по наличию смешиваемых букв.

9. Хором индивидуальное чтение пословиц, поговорок с изучаемыми звуками

10. Выборочный диктант слогов:

а) диктовка серии (не более 1-го – 2 раз)

б) отраженное проговаривание хором

в) запись серии.

Главной целью являлось закрепление связи между фонемой – артикулемой – графемой – кинемой. Для контроля правильности включались все четыре анализатора.

**Заключение**

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажение звукослоговой структуры слова, нарушение слитности написания отдельных слов предложения, аграмматизмы.

В литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушения письма как проявления системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях. В связи с этим коррекционная работа должна строиться на учете всех этих нарушений и вестись постепенно, по–принципу от простого к сложному. Поэтому коррекционная работа подразделяется на три уровня:

1. Работа на фонетическом уровне.
2. Работа на лексическом уровне.
3. Работа на синтаксическом уровне.

Все эти уровни находятся в тесной взаимосвязи и не должны иметь место резкие переходы между уровнями.

Практическая часть работы посвящена выявлению детей с дисграфией. При обследовании процесса письма учащихся начальных классов мы выявили следующее:

1. В общеобразовательной школе в начальных классах существуют специфические ошибки на письме.
2. Ошибки на письме встречаются в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны или с недостаточностью гностических процессов.

3. Коррекционная работа должна носить дифференцированный характер с учетом выявленных нарушений.

Основные направления коррекционной работы для этих групп детей заключаются в развитии фонематического восприятия и зрительного гнозиса с учетом сохранных анализаторов, преобладание устных форм работы над письменными, что не только актуально для детей с фонетико-фонематической недостаточностью, но и позволяет увеличить объем практических языковых упражнений.

Таким образом, отклонение письма продолжает оставаться в общеобразовательной начальной школе частым явлением, что объясняется нечеткой диагностикой при поступлении ребенка в школу.

Этим детям необходима специальная логопедическая помощь. Поэтому, при общеобразовательных школах должны создаваться логопедические пункты и классы коррекции.

**Библиография**

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. «Особенности восприятия пространства у детей» – М.: Просвещение, 1964.

2. Боскис P.M., Левина Р.Е. «Нарушения письма при некоторых расстройствах артикуляции», М.: Известия АПН РСФСР, 1948, с. 167–191.

3. Бернштейн И.А. «О построении движения», М., Медгиз, 1947.

4. М.В. Безруких «Леворукий ребенок в школе и дома»

5. Визель Т.Г. «Аномалии речевого развития ребенка» – М., 1995.

6. Волоскова Н.А. «Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов», М., 1996.

7. «Логопедия», Учеб. для студ. Дефектол. Фак. Пед. Высш. Учеб. заведений, /Под ред. Волковой Л. С, с. 439, М., «Владос», 2002.

8. «Логопедия» Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. Фак. Пед. Вузов / Под ред. Л.С. Волковой, Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304 с. – М.: «Владос», 2003.

9. Гвоздев А.Н. «Вопросы изучения детской речи» – М., 1961.

10. Грушевская М.С. «Результаты массового изучения письма младших школьников», Дефектология, 1981, №3 с. 32 -37.

11. Гольперин П.Я. «Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий» /Исследование мышления в Советской психологии // Под ред. Е.В. Шорохова, М., 1966.

12. «Выявление недостатков речи у детей» – в сборнике: «Недостатки речи у учащихся начальных классов массовых школ». / Под ред. Р.Е, Левиной – М., «Просвещение», 1965, с. 150–165.

13. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. «Исправление и предупреждение дисграфии у детей». Москва 1972.

14. Ефименкова Л.Н. «Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов» – «Владос», 2004.

15. Жинкин Н.И. «Механизмы речи» М., 1958.

16. Жинкин Н.И. «Язык. Речь. Творчество» М., «Лабиринт» 1998.

17. Жуйков С.Ф. «Формирование орфографических действий у младших школьников» М.: «Просвещение», 1965, 355 с.

18. Жуйков С.Ф. «Пути повышения эффективности обучению грамматике и правописанию» – в книге: «Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах» /Под ред. Д.И. Богоявленского и Н.А. Менчинской – М: АНН РСФСР, 1962, с. 28–95.

19. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. «Преодоление общего недоразвития у дошкольников» – М., 1990.

20. Зиндер Л.Р. «Языковая система речевой деятельности» /Под ред. Щерба Л.В., сб. работ 1974.

21. Зиндер Л.Р. «Очерк общей теории письма», Л., 1987.

22. «Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция»: Учебное пособие / Под общ. Ред. Канд. Пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001.

23. Иншакова О.Б. «Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5–7 лет» – М., Владос, 2003.

24. Иншакова О.Б. «Альбом для логопеда» – М., 2000

25. Каноныкин Н.П., Щербакова Н.А. «Методика преподавания русого языка в начальной школе». Пособие для учителей начальной школы. Изд. 5-е, перераб.,: Учпедгиз, 1955, 644 с.

26. Корнев А.Н. «Нарушения чтения и письма у детей», С-П, Дом «МиМ», 1997.

27. Каше Г.А. «Формирование произношения у детей с общим недоразвитием речи» – М: АПИ РСФСР, 1962, с. 106.

28. Каше Г.А. «Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения», Реф. докладов совещания – семинара по вопросам логопедической работы в массовой школе, М. 1963, с. 17–20.

29. Колповская И.К., Спирова Л.П. «Характеристика нарушений чтения и письма» – в книге: «Основы теории и практики логопедии» – М.: «Просвещение», 1968, с 166–190.

30. Лалаева Р.И. «Нарушения чтения и письма, их коррекция у младших школьников», С-П, Союз, 1999.

31. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. «Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004, – 224 с.

32. Левина Р.Е. «Недостатки чтения и письма у детей» – М.: Учпедгиз, 1940, 72 с.

33. «Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы» / Под ред. Р.Е. Левиной, М. 1965.

34. «Вопросы логопедии (недостатки речи, чтения, письма у учащихся младших классов)» / Под ред. Р.Е. Левиной, М., «Издательство Академии пед. Наук РСФСР», 1959.