

**Выявление дисграфических расстройств у учащихся первых классов
общеобразовательной школы**

Цветкова И.М.

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, e-mail:

irina051996@mail.ru

Identification of dysgraphic disorders in first classes students of secondary school

Tsvetkova I.M.

North-Caucasus federal university, Stavropol, e-mail: irina051996@mail.ru

Введение

Актуальность исследования. Письменная речь является наиболее сложной формой речи. Ребёнок начинает овладевать письменной речью в школьном возрасте, однако, предпосылки к ней начинают закладываться намного раньше.

Овладение письмом в начальной школе является не только одной из целей обучения первоклассников, но и дальнейшим средством получения новых знаний. Таким образом, письмо является одним из базовых навыков, на котором строится всё дальнейшее обучение. Именно поэтому очень важно, чтобы у ребёнка не возникало никаких препятствий в овладении этим навыком. В противном случае несформированность письма приведёт к дальнейшей неуспеваемости ученика в школе.

Письмо имеет сложную структуру. Влияние различных отрицательных воздействий на развитие ребёнка может привести к нарушениям каких-либо компонентов письма, что в свою очередь вызовет возникновение трудностей к овладению письмом или его нарушения в последующем.

Нарушение письма является самым распространённым речевым дефектом среди учащихся начальной школы. По данным О.А. Величенковой (2002), М.Н. Русецкой (2003) до 15% младших школьников общеобразовательной школы страдают нарушением письма различной степени выраженности. Это может быть связано с увеличением числа детей с нарушениями устной речи и других высших психических функций, с отсутствием профилактических мероприятий при подготовке будущих первоклассников к школе, а также с педагогической неграмотностью родителей.

Обследование письменной речи первоклассников позволяет выявить предпосылки к дальнейшим нарушениям письма. В связи с этим появляется возможность к организации ранней коррекционной помощи ребёнку, к профилактике дисграфических расстройств, что в свою очередь позволит предотвратить появление трудностей в овладении письмом или сгладить их.

Нарушение письма у младших школьников изучалось многими учёными: И.Н. Садовниковой, С.Ф. Иваненко, М.С. Грушевой, Е.А. Логиновой, Р.И. Лалаевой и др. В настоящее время разработаны различные методики по выявлению нарушений письма у первоклассников, коррекционные программы по преодолению дисграфических расстройств, однако, теоретические вопросы трудностей обучения письму всё ещё существуют.

Всё вышесказанное определяет актуальность данного исследования. Проведя диагностику письма у первоклассников, мы сможем выявить среди детей группу риска, то есть тех учеников, у которых в дальнейшем могут возникнуть трудности при овладении письмом.

Цель исследования – выявить предпосылки к дисграфическим расстройствам у первоклассников общеобразовательной школы.

Задачи исследования:

1. Провести теоретико-методологический анализ по проблеме дисграфических расстройств у учащихся первых классов в учебной, учебно-методической, научной, периодической, справочной литературы.

2. Изучить предпосылки к нарушениям письма у учащихся первых классов теоретическим и экспериментальным путём.

3. Разработать методические рекомендации по коррекции дисграфических расстройств у первоклассников.

Объект исследования – дисграфические расстройства у учащихся первых классов.

Предмет исследования – выявление предпосылок к дисграфическим расстройствам у учащихся первых классов.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что дисграфические расстройства у первоклассников могут возникать на фоне недостаточной сформированности фонетико-фонематических представлений, оптико-пространственных представлений и несовершенной мелкой моторики рук.

Научная новизна исследования: уточнено представление о дисграфических расстройствах у учащихся первых классов.

Методы исследования:

- 1) беседа;
- 2) констатирующий эксперимент;
- 3) метод наблюдения;
- 4) элементы методов математической и статистической обработки данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в описании психофизиологических основ письменной речи, характеристике развития навыка письма у первоклассников и раскрытие сущности дисграфических расстройств у школьников.

Практическую значимость составляет пакет диагностических методик, позволяющих исследовать предпосылки к дисграфическим расстройствам у учащихся первых классов, а также разработка методических рекомендаций, которая может быть применена в работе учителя-логопеда, учителя-дефектолога, учителя начальных классов в профилактике и коррекции дисграфических расстройств.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №1 г. Гулькевичи, Краснодарского края.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, включающих в себя шесть параграфов, заключения, списка литературы, приложения.

1. Теоретические основы исследования дисграфических расстройств у учащихся первых классов общеобразовательной школы.

1.1. Психофизиологические основы письменной речи.

Процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов.

Письмо как вид речевой деятельности, согласно учениям А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой, подразделяется на ряд уровней [6, с. 117]:

- 1) психологический;
- 2) лингвистический;
- 3) психофизиологический (сенсомоторный).

Рассмотрим каждый из них подробнее.

Первый уровень (психологический) организует интеллектуальные и речемыслительные операции письма, формирует его мотивы, интерес, смысловое содержание, а также контролирует и регулирует его деятельность [21, с.107]. В соответствии с этим данный уровень включает в себя следующие звенья:

- возникновение побуждения к письму;
- возникновение замысла (о чём писать?);
- формирование общего смысла (что писать?), обозначение содержания письма;
- регуляция и контроль процесса письма.

Данный уровень реализуется работой лобных отделов мозга: передне-, задне-, и медио-базальными областями.

Лингвистический уровень письменной деятельности отвечает за средства её реализации. Он оснащает письмо лингвистическими, языковыми ресурсами. Таким образом, осуществляется трансформация внутреннего смысла и содержания, формирующихся на психологическом уровне, в лингвистические коды, то есть в лексико-морфологические и синтаксические элементы (слова, фразы, тексты). За работу этого уровня отвечают передние и задние речевые зоны, обеспечивающие «синтагматику» и «парадигматику» речи.

Следующий уровень (психофизиологический) реализует совместную работу нескольких анализаторных систем, лежащих в основе письменной деятельности. Он включает в себя два подуровня:

- сенсо-акустико-моторный уровень - реализует технику процесса письма (процесс звуко различения (акустический и кинестетический анализ звуков, слов для выделения устойчивых фонем и артикулем); процесс установления последовательности букв в слове при их написании);

- оптико-моторный уровень – реализует перешифровку с одного кода языка на другой (со звука на букву (в его моторные и оптические образы); с буквы в тонкое моторное предметное движение руки (написание буквы)).

Этот уровень обусловлен работой заднелобных, нижнетеменных, височных, задневисочных и переднезатылочных отделов (уровень мозговой организации письма).

Деятельность анализаторных систем обеспечивает психофизиологическую основу сложной многоуровневой структуры письма. Слаженная работа акустического и кинестетического анализаторов обеспечивает звуковой анализ. Акустический, оптический и кинестетический анализаторы организуют кодировку звуков в буквы. За правильное написание буквы отвечают оптический, пространственный и двигательный анализаторы, которые обеспечивают тонкие движения руки.

Совместная слаженная работа всех этих зон коры головного мозга необходима для нормального осуществления письма. Большое количество разнообразных компонентов, входящих в процесс письма, не позволяет локализовать его строго в ограниченном участке мозга. Поэтому письмо обеспечивается совместной работой ряда участков коры головного мозга, каждый из которых выполняет свою функцию, необходимую для осуществления процесса письма.

Согласно работам А.Р. Лурия все отделы головного мозга условно разделены на три блока: энергетический блок, блок приёма, переработки и хранения информации и блок программирования, регуляции и контроля деятельности [15, с. 88]. Рассмотрим участие каждого из них в процессах письма.

Первый блок отвечает за поддержание тонуса, необходимого для нормальной работы коры больших полушарий мозга. Мозговые структуры этого блока находятся в подкорковых отделах мозга и в стволе мозга (ретикулярная формация, варолиев мост, гипоталамус, таламус и др.). Недостаточное развитие блока мозга, отвечающего за его активацию, приводит к тому, что ребёнок быстро утомляется. У школьника к концу письменных работ наблюдается рост количества ошибок и становление их более грубыми. Часто учителя оценивают это как интеллектуальную несостоятельность ученика. Но на самом деле такие школьники могут быть достаточно смекалистыми, просто их энергетического запаса хватает ненадолго [8, с. 8]. Такие дети могут на уроках зевать, быстро переставать воспринимать информацию, начинать вертеться, ронять письменные принадлежности, а также отвлекать других детей [7, с. 1].

Второй блок включает в себя три области, в зависимости от приёма и переработки определённого типа информации: затылочная (зрительная), височная (слуховая), теменная (общечувствительная). Мозговые структуры этого блока – задние отделы новой коры

больших полушарий [15, с. 102]. При нарушениях деятельности коры левого полушария у школьников на письме преобладает смешение букв, соответствующих близким по акустико-артикуляционным признакам звукам (звонкие и глухие, мягкие и твёрдые, свистящие и шипящие согласные, аффрикаты). В основе этих ошибок лежит нарушение фонематического восприятия. Кроме того, могут отмечаться и ошибки обозначения границ слов на письме, что обусловлено нарушением переработки слухоречевой информации. В целом, левополушарные гностические расстройства оказывают влияние на все компоненты устной речи, поэтому могут отмечаться и дефекты звукопроизношения, и искажения слоговой структуры, и бедность лексического запаса [7, с. 1-2].

При правополушарных гностических нарушениях отмечаются разнообразные специфические ошибки письма: смешение близких по оптическому образу букв, устойчивое зеркальное написание некоторых букв. Кроме того, могут отмечаться и пространственные нарушения: нахождение и удержание строки, неустойчивый наклон и размер букв, трудности запоминания букв и их искажение [7, с. 2].

Третий блок осуществляет организацию активной сознательной психической деятельности человека [15, с. 111]. Мозговые структуры, реализующие деятельность этого блока мозга, расположены в передних отделах больших полушарий. Возникающие регуляторные трудности могут вызвать различные нарушения письма. Ряд авторов (Т.В. Ахутина, Ю.В. Балашова, А.В. Семенович и др.) к ним относят ошибки по типу инертности: персеверации элементов букв, букв, слогов, что обусловлено трудностями остановки начатого движения. Также могут отмечаться элизии букв, слогов, обусловленные упрощением двигательной программы; нарушения обозначения границ предложения, слова в письме под диктовку и при списывании. Кроме того, письменные работы будут отличаться большим количеством орфографических ошибок из-за того, что орфографическое правило представляет собой сложную многоступенчатую программу, которую реализовать такие ученики не могут. При нарушениях работы третьего блока мозга учащийся не соблюдает правила и не может себя контролировать, даже если хочет [7, с. 2].

Таким образом, несформированность каких-либо функциональных структур головного мозга может создать неблагоприятные условия для формирования навыка письма. Такие неблагоприятные условия могут самостоятельно устраниться при благоприятных условиях развития головного мозга (активные физические упражнения, благоприятная экологическая ситуация, различные игры со сверстниками). Однако в большинстве случаев требуется специальная помощь.

Собственно психологическая структура письма достаточно сложна. Письмо, как вид деятельности, по А.Н. Леонтьеву, включает в себя три основных компонента [19]:

- 1) звуковой анализ слова (предполагает умение выделять отдельные звуки из звучащего слова и преобразовывать их в устойчивые фонемы);
- 2) операция соотнесения каждого выделенного звука из слова с соответствующей ему буквой;
- 3) графомоторные действия (кодировка зрительного представления буквы в соответствующие ей графические начертания, реализуемые последовательными движениями руки).

Все эти компоненты автоматизируются, выпадают из-под контроля, объединяются и превращаются в сложную письменную деятельность постепенно в процессе овладения письмом. Первоначально же каждая отдельная операция изолирована и осознаваема. Поэтому написание слова для ребёнка распадается на ряд задач [6, с. 118]:

- 1) выделить звук;
- 2) обозначить его соответствующей буквой;
- 3) запомнить её;
- 4) изобразить графически;
- 5) проверить правильность написания.

Таким образом, мы рассмотрели сложные психофизиологические механизмы процесса письма. В качестве его психологических основ можно выделить его операции: звуковой анализ, соотнесение выделенного из слова звука с соответствующей буквой, графомоторные действия. В качестве физиологических основ - мозговые структуры, которые осуществляют процесс письма в норме (заднелобные, нижнетеменные, височные, задневисочные отделы мозга и др.).

1.2. Развитие навыка письма у учащихся первых классов.

Предпосылки усвоения навыка письма формируются у детей к 6-7 годам. Однако это не означает, что ребёнок будет сразу же полностью готов к овладению всеми звеньями письма, но их будет достаточно, чтобы начать обучение письму [13, с. 12]. Овладение навыка письма осуществляется постепенно: от простого к сложному. В процессе последующего развития ребёнка будут развиваться и совершенствоваться дальше и предпосылки к овладению остальными звеньями письменной деятельности, то есть более сложными.

Л.С. Выготский говорил о том, что подготовка к письменной речи и её развитие начинается задолго до поступления ребёнка в школу. С тех пор, когда дети начинают рисовать и начинается их подготовка к письму. Сначала это пиктографическое письмо. Но, когда ребёнок начинает толковать и осознавать свои рисунки, приходит понимание того, что можно рисовать не только предметы, но и речь. Таким образом, письмо является результатом

длительного развития высших психических функций, личности и поведения ребёнка [21, с. 104]. В связи с вышесказанным можно представить схему развития письма в онтогенезе следующим образом: рисунок→рисунок-символ→знак-символ (буква).

Как правило, дети с дисграфическими расстройствами говорят о том, что не любят рисовать. Причём такие протесты у ребёнка возникают при требовании нарисовать определённую фигуру, срисовать, схематически изобразить рисунок, а не тогда, когда ребёнок рисует пришедшие в его мысли образы.

Исследования А.Р. Лурия позволили понять особенности развития письма у детей. Для начала кратко рассмотрим хронологию развития навыка рисунка у детей, как предшественника навыка письма.

В 1-1,5 года ребёнок может зажимать карандаш в руке, однако, изобразить что-то конкретное не получается, но он получает удовольствие уже от самого процесса.

В 2-3 года ребёнок зажимает карандаш в ладони и может уже совершать простые и сложные движения. Чаще всего рисунок выходит за границы ориентиров.

Более чётким и конкретным рисунок становится в 3 года. Появляются овалы и другие замкнутые фигуры, лишние линии уходят, вертикальные движения улучшаются.

С 3-4 до 5 лет ребёнок свободно держит карандаш и свободно манипулирует им. Рисунок становится более реалистичным, можно понять сюжет рисунка, ребёнок начинает подписывать рисунки.

В 5 лет ребёнок, удерживая карандаш в руке, может менять его позу, благодаря чему появляются правильные и чёткие горизонтальные и вертикальные штрихи.

Шестилетний ребёнок может копировать простейшие геометрические фигуры, соблюдая их размер и пропорции, а овалы становятся более завершёнными. В этом возрасте становятся доступными для выполнения любые графические движения. Именно здесь зарождается основа успешного обучения письму. Поэтому необходимо обращать внимание на то, чем рисует дошкольник и плавны ли его движения [2, с.3].

А.Н. Корнев выделил ряд условий, без выполнения которых обучение письму невозможно:

- 1) осознание звуковой структуры слов и овладение навыком звукового анализа;
- 2) владение слухо-произносительной дифференциацией и полноценное узнавание всех фонем языка;
- 3) владение умением делить речевой поток на предложения и слова;
- 4) владение правилами символизации фонем по законам графики;
- 5) владение моторными образами-кинемами и правилами их соединения на письме [11, с. 20].

Кроме того, навык письма появляется у детей только в процессе специального обучения. Русское письмо является звукобуквенным, основа для его обучения – формирование графического навыка при письме. По М.М. Безруких, графический навык представляет собой определённые привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения.

Графический навык формируется через три основных этапа [2, с. 4]:

- 1) аналитический (представляет собой выделение отдельных элементов действия и овладение ими);
- 2) синтетический (соединение выделенных элементов в единое действие);
- 3) автоматизация (образование графического навыка как действия высокой степени уверенности с отсутствием сознательного контроля).

Рассмотрим подробнее каждый из них.

На первом этапе формирования навыка младшие школьники учатся писать элементы букв. Этот этап характеризуется медленным, поэлементным выполнением каждого действия. Ребёнок пишет каждый элемент буквы отдельно, даже если от него требуется связное её написание.

Наличие таких длительных пауз обусловлено осознанием написания элементов букв (правильно ли они выполнены) и программированием следующего действия (что писать далее, куда вести руку и т.п.). Это естественно и необходимо, так как повышает уровень осознанности выполняемой операции, позволяет оценивать и корректировать ход деятельности.

Если на первых этапах обучения усиливать скорость письма, то у школьника не будет оставаться времени на обдумывание, контроль, оценку своей письменной деятельности. Выполнить эти действия быстрее ребёнку не удастся из-за несовершенства координации движений и нервно-мышечной регуляции. В итоге вместо буквы на письме получается неизвестный элемент. Далее такой неправильный вариант действия закрепляется и формирует небрежный почерк. Кроме того, это затрудняет переход на следующий этап обучения [1, с. 32]. Оптимальная скорость письма на начальных этапах – 6-10 знаков в минуту.

Большое значение на первом этапе обучения уделяется звуко-буквенному анализу. Школьники должны научиться выделять фонемы и переводить их в графемы. На следующих этапах обучения дети уже учатся устанавливать временную последовательность фонем, из которых состоит слово, а затем производить перевод последовательности фонем в пространственную последовательность букв [19].

Правильно проведенный первый этап по формированию графического навыка определяет успешность формирования всего навыка на втором и третьем этапах.

Второй этап по формированию графического навыка считается уже собственно букварным. К нему осуществляется переход после того как младшие школьники научатся писать отдельные графические элементы букв.

На данном этапе учеников сначала обучают соединять графические элементы в буквы, обозначающие гласные звуки. Причём эти буквы вводятся попарно (а-я, о-ё, у-ю, ы-и, э-е). Параллельно школьники закрепляют знания о мягких и твёрдых согласных. После этого вводятся буквы, которые обозначают согласные звуки. На этом этапе изучение каждой новой буквы начинается с поэлементного анализа выполнения строчной буквы, а перед написанием слов анализируются способы связи букв в слове на письме [2, с. 12].

Первые два этапа являются осознанными и очень медленными, но «перескакивать» их нельзя, так как это не будет способствовать формированию навыка. На этапе автоматизации написание каждого элемента буквы и собственно буквы уходит из постоянного контроля. Скорость письма на третьем этапе постепенно увеличивается, улучшается его плавность и связность. Выделение отдельных фонем, перевод их в графемы, программирование предстоящего двигательного акта, осознание его структуры и последовательности перестают занимать столько времени, сколько это требовалось на первых этапах [1, с. 29].

Формирование графического навыка завершается к 10-11 годам, почерк становится стабильным. Увеличение скорости письма, дополнительные внешние трудности в этом возрасте не должны искажать почерк.

В отличие от М.М. Безруких, Е.В. Гурьянов выделял четыре этапа в формировании графического навыка:

- 1) ориентировочный;
- 2) аналитический;
- 3) аналитико-синтетический;
- 4) синтетический.

Первый этап проводится в дошкольном возрасте детей. Дошкольников обучают пользоваться письменными принадлежностями, ориентироваться в пространстве листа бумаги. Кроме того, дети знакомятся с графическими движениями.

Следующий этап включает в себя добукварный и букварный периоды школьного обучения. Здесь детей знакомят с гигиеническими и техническими нормами письма. Первоклассники начинают выполнять графические упражнения, учатся писать графические элементы букв и их соединения, учатся выделять звуки, «буквенно» их обозначать и прописывать (выполняют звуковой анализ). Кроме того, ученик анализирует образцы,

которым он должен подражать, и свои графические движения и получающиеся формы. Таким образом, на данном этапе формирования графического навыка процессы анализа преобладают над процессами синтеза.

На аналитико-синтетическом этапе школьники переходят к более сложным соединениям на письме. Они учатся писать слоги, слова.

Последний этап формирования навыка характеризуется возрастанием роли синтетической деятельности. Здесь дети учатся выражать в письменной форме свои мысли. Если графические и технические навыки не усвоены или плохо усвоены детьми на предыдущих этапах, то формирование нормального почерка у них невозможно [4].

Таким образом, мы рассмотрели сложный путь, по которому проходит ребёнок, овладевая навыком письма. Без специальной подготовки, без выполнения определённых условий успешное овладение письмом невозможно.

Различные учёные выделяют различные этапы по формированию графического навыка, который лежит в основе навыка письма. Все они сводятся к тому, что в процессе обучения письму дети сначала научаются писать отдельные графические элементы букв и их соединения, далее учатся соединять эти элементы в буквы, а затем уже буквы – в слова. После этого навык отрабатывается и закрепляется, уходит из-под контроля ребёнка, то есть автоматизируется.

Недостаточное усвоение какого-либо этапа формирования графического навыка по тем или иным причинам может вызвать у ребёнка трудности в овладении последующими этапами и, как следствие, нарушения письма. Поэтому своевременное изучение состояния процесса овладения письмом очень важно на ранних его этапах.

1.3. Сущность дисграфических расстройств у школьников.

Процесс овладения письмом является достаточно сложным. Человечество прошло длинный и непростой путь к письму: от наскальных пиктограмм и идеограмм к её современному состоянию. Примерно по такому же пути идёт развитие письма у ребёнка. Поэтому неслучайно навыки письма у многих детей формируются с определёнными трудностями.

В настоящее время уже изучены и выявлены предпосылки формирования письма у детей [21, с. 105]:

- сформированность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;

- сформированность разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений; ориентация в схеме тела, понимание «правого» и «левого»;
- сформированность двигательной сферы (разных видов праксиса рук, подвижности, устойчивости, переключаемости и т.д.);
- сформированность абстрактных способов деятельности (действий с абстракциями);
- сформированность общего поведения (регуляция и саморегуляция, намерения, мотивы поведения, контроль над действиями).

Нарушение рассмотренных предпосылок приводит к возникновению различных форм нарушения письма или к трудностям его формирования, то есть к возникновению дисграфических расстройств. В различных областях знания этот термин толкуется по-разному.

В области психологии даётся такое определение: нарушения письма, сопровождающиеся заменами букв, пропусками, перестановками букв и слогов, слиянием слов, обусловленные нарушением речевой системы в целом.

Логопедия рассматривает дисграфические расстройства как частичные специфические расстройства процесса письма.

В психолингвистике предлагается следующее определение: патология усвоения письма вследствие разного рода органических или функциональных расстройств.

Неврология рассматривает дисграфические расстройства как расстройства письма, проявляющиеся литеральными и вербальными парафазиями (заменами) и персеверациями (повторениями).

Таким образом, несмотря на то, что определения разные, все они имеют общий смысл: нарушение овладения навыком письма.

В настоящее время, как отмечает О.Б. Иншакова, до сих пор не существует единства терминологии, применяемой для обозначения дисграфических расстройств [3, с. 47]. В 1984 году С.Ф. Иваненко выделила следующие группы нарушения письма (учитывая возраст детей, этап обучения грамоте, степень выраженности нарушений и специфику их проявлений) [13, с. 6-7]:

- 1) трудности в овладении письмом (нечёткое знание всех букв, трудности звукобуквенного анализа и синтеза и др.), диагностируются в первом полугодии первого года обучения;
- 2) нарушение формирования процесса письма (смешения письменных и печатных букв по оптическим и моторным признакам, трудности в удержании и воспроизведении

смыслового буквенного ряда и др.), диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго годов обучения;

3) дисграфия (стойкие ошибки на письме), диагностируется во втором полугодии второго класса;

4) дизорфография (неумение применять орфографические правила в письме, большое количество орфографических ошибок в письменных работах), диагностируется на третьем году обучения.

Помимо нарушения предпосылок формирования письменной речи, существуют и другие этиологические факторы, приводящие к нарушению письма. Их выявление затруднительно, так как к моменту поступления ребёнка в школу они могут отойти на второй план. А.Н. Корневым было выделено три группы причин, вызывающих трудности формирования навыка письма [13, с. 9]:

а) конституциональные предпосылки (иммунитет, характер мозговой нейродинамики, нарушение письменной речи у родителей, психические заболевания у родственников и др.);

б) энцефалопатические нарушения, возникающие в пре-, пери- и постнатальные периоды под вредными воздействиями (аномалии развития подкорковых структур, патологические роды, инфекционные воздействия на зародыш и др.);

в) неблагоприятные социальные и средовые факторы (несоответствие фактической зрелости ребёнка времени началу обучения грамоте, несоответствие возможностей ребёнка и уровня требований в отношении грамотности, несоответствие методов и темпов обучения индивидуальным особенностям ребёнка).

Исследование распространённости дисграфических расстройств проводилось с конца 80-х годов прошлого столетия. По данным М.С. Грушевской (1989 г.) 13% младших школьников имеют нарушения письма, связанные с общим недоразвитием речи. Е.А. Логинова отмечала, что различное число дисграфических ошибок встречается у 50% учащихся общеобразовательной школы (1992). По мнению И.Н. Садовниковой 57,5% младших школьников с нарушениями речи имеют дисграфию (1995). Данные О.А. Величенковой (2002), М.Н. Русецкой (2003) насчитывают до 15% младших школьников общеобразовательной школы с нарушением письма различной степени выраженности [3, с. 51].

Такая распространённость нарушений письма среди младших школьников связана с ростом количества детей с нарушениями устной речи и других высших психических функций (слухового восприятия, зрительного восприятия и др.), с отсутствием

профилактических действий при подготовке будущих первоклассников к школе и педагогической безграмотностью родителей.

Все эти цифры говорят о том, что нарушение письма в общеобразовательной школе достаточно популярное явление. Л.В. Венедиктова и Р.И. Лалаева отмечали, что нарушение чтения и письма – самые распространённые формы нарушения речи среди младших школьников. Из этого следует актуальность изучения данного нарушения, причём не только логопедами, но и всей системой образования.

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели понятие дисграфических расстройств, предпосылки формирования письма у детей, а также этиологию нарушения. Это позволило понять сущность дисграфических расстройств.

Рассмотренные группы нарушения письма позволяют сделать вывод о том, что у первоклассников невозможно сделать окончательное заключение о нарушениях письма, можно лишь заметить предпосылки к подобным нарушениям. Исходя из этого, большое значение приобретают профилактические мероприятия с такими детьми.

Изучение распространённости расстройства письма позволило понять масштабность и актуальность изучаемой проблемы.

2. Экспериментальное исследование дисграфических расстройств у учащихся первых классов общеобразовательной школы.

2.1. Организация, методы и методики исследования дисграфических расстройств у учащихся первых классов общеобразовательной школы.

Площадкой для экспериментального исследования дисграфических расстройств у учащихся первых классов общеобразовательной школы стала МАОУ СОШ №1 города Гулькевичи, Краснодарского края.

В эксперименте приняли участие 14 учеников первого класса.

Исследование проводилось поэтапно:

- подготовительный этап – определение актуальности проблемы, формирование научного аппарата исследования, теоретический анализ проблемы исследования, подбор диагностических методик, описание методов констатирующего эксперимента;
- этап эксперимента – применение выбранных методов и методик на практике на базе выбранного учреждения, экспериментальное изучение контингента лиц, принимающих участие в исследовании, а также протоколирование хода эксперимента;
- статистически-описательный этап – статистическая обработка данных, полученных в ходе эксперимента, формулирование выводов и результатов экспериментальной работы;
- заключительный этап – формулирование методических рекомендаций по коррекции дисграфических расстройств у первоклассников, которые могут быть использованы учителем-логопедом при проведении такой коррекционной работы.

При проведении эксперимента применялись также такие методы, как: наблюдение, беседа, элементы методов математической и статистической обработки данных.

Эксперимент – метод, с помощью которого можно получить объективные данные. Он основан на создании искусственной ситуации, в которой вызываемое изучаемое явление, проявляется и оценивается лучше всего [16, с. 17]. Эксперимент надёжнее других методов позволяет сделать вывод об исследуемом явлении, научно доказать происхождение явления и его развитие.

Наиболее распространённый метод психолого-педагогической диагностики - наблюдение. В нашем исследовании он необходим для фиксирования и выявления результатов в процессе выполнения проб детьми.

Один из основных методов психологии и педагогики – беседа. С помощью этого метода мы устанавливали контакт с обследуемыми и разясняли ход выполнения проб.

Элементы методов математической и статистической обработки данных позволили нам представить полученные результаты в виде таблиц и диаграмм, а также провести вычисление результатов выполнения проб.

Экспериментальное исследование дисграфических расстройств у учащихся первых классов общеобразовательной школы проводилось на материале их звукопроизношения, фонематического слуха, зрительно-пространственного гнозиса и двигательной сферы рук с помощью методик таких авторов, как: Т.А. Фотекова, О.Б. Иншакова и АМ. Колесникова, Г.А. Волкова и Н.В.Нищева.

1. «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников»

Т.А. Фотековой.

Цель - провести исследование состояния речевого развития младших школьников в сокращенном варианте, позволяющем оценить состояние основных компонентов экспрессивной речи ребенка.

Во время диагностики создается положительный эмоциональный фон взаимодействия между учителем-логопедом и ребенком. Для обследования звукопроизношения ребёнку предлагается повторять слова вслед за логопедом, для обследования фонематического слуха – слоговые цепочки с близкими по звучанию звуками. Ребенок заинтересовывается выполнением тестовых заданий, а не принуждается к выполнению. Используются различные формы поощрения, ребенок поддерживается и подбадривается. При первых проявлениях усталости или негативизма у ребенка обследование прекращается и переносится на следующий день.

Оценка результатов исследования звукопроизношения: 3 балла — безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях; 1,5 балла — один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы; 1 балл — в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы; 0 баллов — искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

Предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре — это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (1 группа — свистящие (с, съ, з, зь, ц); 2 — шипящие (ш, ж, ч, щ); 3 — л, ль; 4 — р, рь) и пятая группа — остальные звуки, дефектное произношение которых встречается значительно реже: задненебные звуки (г, к, х и их мягкие варианты), звуки, случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков.

Произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности, а затем эти баллы суммируются. Максимальное количество баллов (15) принимается за 100 %. Так, можно высчитать процентное выражение успешности выполнения. Полученное значение можно соотнести с одним из четырех уровней успешности:

4 уровень – 100% - 80%

3 уровень – 79,9% - 65%

2 уровень – 64,9% - 45%

1 уровень – 44,95% и ниже.

Оценка результатов обследования фонематического слуха: 1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления; 0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба-па-ба-па); 0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками; 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы. Оценивается воспроизведение пробы в целом. Максимальное количество баллов (5) аналогично принимается за 100% и соотносится с предложенными уровнями успешности.

2. Методика О.Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой «Пространственно-временные представления».

Цель - изучение вербальных средств, выражающих пространство и время, и их применение в устной речи.

Оборудование: опросник.

В нашем исследовании мы будем использовать из данной методики задания для обследования ориентации в схеме собственного тела, так как это наиболее важная предпосылка для нормального формирования письма первоклассников.

Анализ полученных материалов предполагает учет следующих критериев:

- понимание различных пространственных характеристик без самостоятельного называния (выполнение действий, показ картинок);
- самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики;
- латентный период ответа;
- точность, автоматизированность, самостоятельность выполнения действий;
- использование помощи взрослого.

Оценка результатов: за выполненное задание начисляется 1 балл, за невыполненное - 0 баллов. Всего: 11 баллов за выполнение одной серии.

3. Диагностическая методика обследования мелкой моторики Г.А. Волковой и Н.В. Нищевой.

Цель – обследование мелкой моторики рук.

В нашем исследовании мы будем использовать задания первого блока - диагностика произвольной моторики пальцев рук.

Задания подобраны с учетом возраста, физического и психического развития ребенка.

Оценка результатов: за каждое правильно выполненное задание начисляется 1 балл, если с заданием ребенок не справился, то ставится 0 баллов.

Инструкция: детям предлагаются следующие задания, которые выполняются под счет:

1. Пальцы сжать в кулак — разжать (5—6 раз);
2. Держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5—6 раз);
3. Сложить пальцы в кольцо — раскрыть ладонь (5—6 раз);
4. Проба «кулак - ребро - ладонь» - данная проба выполняется и правой и левой рукой по очереди и вместе,

Общий подсчет результатов по 1 блоку:

- Высокий уровень - 4 балла.
- Средний уровень - 3-2 балла.
- Низкий уровень - 1-0 баллов.

Таким образом, с помощью проведённых методик мы получили определённые результаты. С их анализом и интерпретацией можно ознакомиться в следующем параграфе.

2.2. Анализ результатов исследования.

В эксперименте приняли участие 6 девочек и 8 мальчиков первого класса общеобразовательной школы.

Исследование звукопроизношения и фонематического слуха детей мы провели на основе методики Т.А. Фотековой (см. приложение 1). Полученные данные оформили в таблице № 2.2.1 и 2.2.2.

Табл. 2.2.1 «Результаты обследования звукопроизношения»

	С	С'	З	З'	Ц	Ш	Ж	Щ	Ч	Р	Р'	Л	Л'	к, г, х	Сумма баллов (%)	Уровень успешности выполнения
Алиса															100	4
Аня															100	4
Артём										-	-				80	4
Ася															100	4
Ваня										и					87	4

Давид						з	з	з	з						80	4
Данил												-	-		80	4
Даша						з	з								80	4
Дима															100	4
Илья										и	и				80	4
Кирилл															100	4
Оксана	и	и													80	4
Оля															100	4
Рома						з	з								80	4

На основе результатов, представленных в таблице, мы видим, что у 57% детей (Артём, Ваня, Давид, Данил, Даша, Илья, Оксана и Рома) отмечаются нарушения звукопроизношения (отсутствие звуков (-), искажение звуков (и), замены звуков (з)). У данных детей отмечается нарушение только одной группы звуков, в связи с чем, все они, как и группа детей без нарушения звукопроизношения (Алиса, Аня, Ася, Дима, Кирилл, Оля) находятся на 4 уровне успешности выполнения задания. Следовательно, 100% обследованных детей находятся на 4 уровне успешности выполнения первого задания.

У группы детей с дефектами произношения преобладают нарушения произношения шипящих звуков и звуков Р, Р' - 37,5 % (Давид, Даша, Рома; Артём, Ваня, Илья). Нарушение произношения групп звуков Л, Л' и свистящих - у 12,5% (Данил, Оксана). Нарушение произношения заднеязычных звуков не выявилось ни у одного ребёнка (0%).

Полученные результаты в процентном соотношении представлены в диаграммах № 2.2.1, 2.2.2.

Диаграмма 2.2.1 «Группы нарушенных звуков»

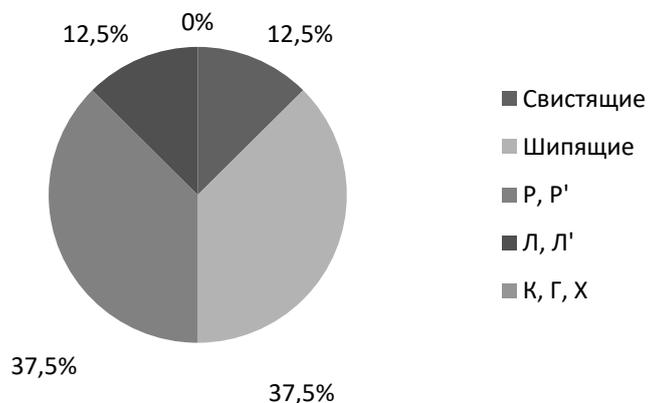
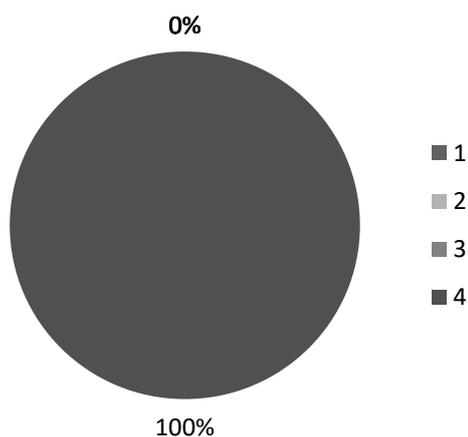


Диаграмма 2.2.2 «Уровни успешности выполнения первой пробы»



Таким образом, выявленная группа детей с нарушениями произношения (Артём, Ваня, Давид, Данил, Даша, Илья, Оксана, Рома) может стать группой риска для возникновения дисграфических расстройств на фоне имеющихся нарушений устной речи.

Табл. 2.2.2 «Результаты обследования фонематического слуха»

	Ба-па	Са-ша	Ша-жа-ша	Ца-са-ца	Ра-ла-ра	Сумма баллов (%)	Уровень успешности выполнения
Алиса	1	1	1	1	1	100	4
Аня	1	1	1	1	1	100	4
Артём	1	1	1	1	0	80	4
Ася	1	1	1	1	1	100	4
Ваня	0,5	1	1	1	0,25	75	3
Давид	0,5	0,25	0,25	1	1	60	2
Данил	1	1	1	1	0,25	85	4
Даша	1	0,25	0,25	0,5	1	60	2
Дима	0,5	1	1	1	1	90	4
Илья	1	1	1	1	1	100	4
Кирилл	0,5	1	1	1	1	90	4
Оксана	1	1	1	1	1	100	4
Оля	1	1	1	1	1	100	4
Рома	1	0,25	0,25	1	1	70	3

По результатам обследования фонематического слуха было выявлено, что большинство детей (71%) находятся на 4 уровне успешности выполнения этой пробы, 14% - на третьем и 14% - на втором. Из них 43% детей (Алиса, Аня, Ася, Илья, Оксана, Оля) выполнили задание без ошибок, с одной ошибкой - 28,5% детей (Артём, Данил, Дима, Кирилл), по две ошибки допустили 14% детей (Ваня, Рома) и по три ошибки допустили также 14% детей (Давид, Даша). Полученные результаты в процентном соотношении представлены ниже в диаграммах 2.2.3, 2.2.4.

Диаграмма 2.2.3 «Количество допущенных ошибок»

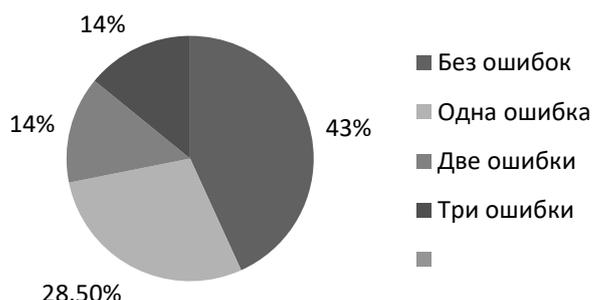
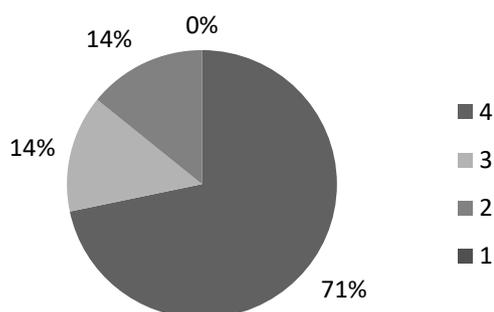


Диаграмма 2.2.4 «Уровни успешности выполнения второй пробы»



Таким образом, четверо детей (Давид, Даша, Ваня, Рома), допустившее наибольшее количество ошибок, могут оказаться в группе риска по возникновению нарушений письма.

Далее мы провели обследование ориентации в схеме собственного тела с помощью методики О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой (см. приложение 2). Полученные результаты занесли в таблицу № 2.2.3. Уровень успешности выполнения задания высчитали по критериям, предложенным в предыдущей методике.

Табл. 2.2.3 «Результаты обследования схемы собственного тела»

	№ вопроса											Итого:	Уровень успешности выполнения
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.		
Алиса	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	4
Аня	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	4
Артём	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	4
Ася	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	4
Ваня	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	10	4
Давид	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9	4
Данил	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	8	3
Даша	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	7	2
Дима	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	4
Илья	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	4
Кирилл	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	4
Оксана	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	4
Оля	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	10	4
Рома	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	4

Исходя из полученных результатов, видно, что максимальное количество баллов было набрано 28,5% детей (Аня, Ася, Дима, Кирилл), по одной ошибке наблюдается у 36% (Алиса, Ваня, Оксана, Оля, Рома), по две ошибки допустили 21% детей (Артём, Давид, Илья), три ошибки наблюдается у 7% (Данил) и четыре ошибки также у 7% (Даша).

Таким образом, 86% детей находятся на 4 уровне успешности выполнения этого задания (Алиса, Аня, Артём, Ася, Ваня, Давид, Дима, Илья, Кирилл, Оксана, Оля, Рома), 7% на третьем уровне (Данил) и 7% на втором (Даша). В группе риска могут оказаться два ученика (Данил, Даша).

Полученные результаты в процентном соотношении представлены в диаграммах 2.2.5, 2.2.6:

Диаграмма 2.2.5 «Количество допущенных ошибок»

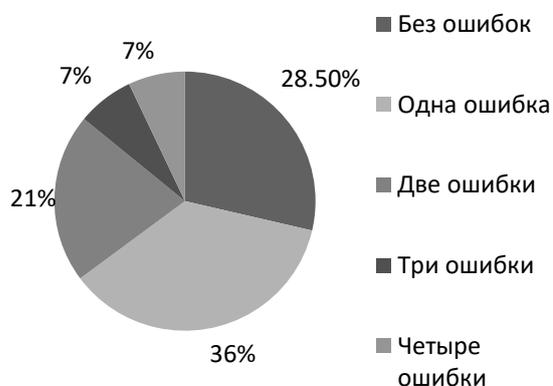
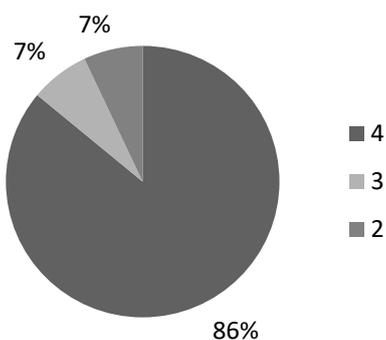


Диаграмма 2.2.6 «Уровни успешности выполнения третьей пробы»



На материале методики Г.А. Волковой и Н.В. Нищевой также провели обследование мелкой моторики. Полученные результаты оформили в таблице № 2.2.4.

Табл. 2.2.4 «Результаты обследования мелкой моторики»

	1 проба	2 проба	3 проба	4 проба	Итого:	Уровень успешности выполнения
Алиса	1	1	1	1	4	высокий
Аня	1	1	1	1	4	высокий
Артём	1	0	1	0	2	средний
Ася	1	1	1	1	4	высокий

Ваня	1	1	1	1	4	высокий
Давид	1	1	0	1	3	средний
Данил	1	1	0	0	2	средний
Даша	1	1	1	0	3	средний
Дима	1	1	1	0	3	средний
Илья	1	1	1	1	4	высокий
Кирилл	1	1	1	1	4	высокий
Оксана	1	1	1	1	4	высокий
Оля	1	1	1	0	3	средний
Рома	1	1	1	1	4	высокий

Из данных таблицы видно, что 57% детей (Алиса, Аня, Ася, Ваня, Илья, Кирилл, Оксана, Рома) справились с заданием безошибочно, по одной ошибке допустили 28,5% детей (Давид, Даша, Дима, Оля), по две ошибки допустили 14% детей (Артём, Данил).

Таким образом, 57% детей (Алиса, Аня, Ася, Ваня, Илья, Кирилл, Оксана, Рома) показали высокие результаты, 43% детей – средние результаты (Артём, Давид, Данил, Даша, Дима, Оля), низкий уровень не показал ни один ребёнок. Процентное соотношение результатов выполнения четвёртой пробы представлено в диаграммах 2.2.7, 2.2.8.

Диаграмма 2.2.7 «Количество допущенных ошибок»

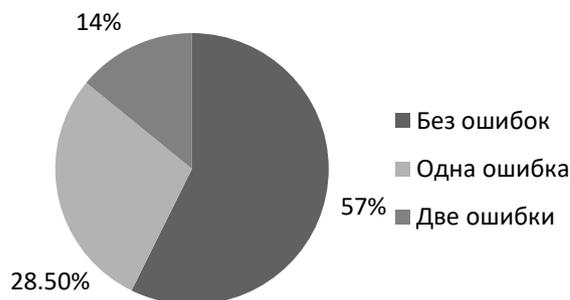
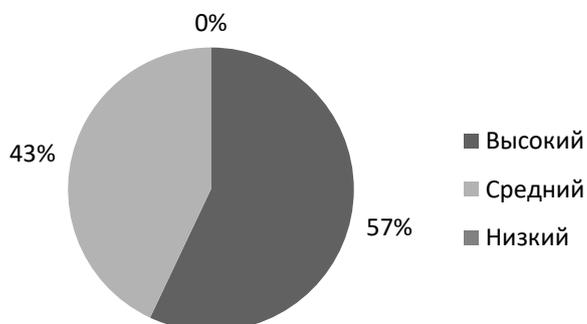


Диаграмма 2.2.8 «Уровень выполнения пробы»



Общие результаты выполнения заданий диагностических методик мы представили в таблице № 2.2.5.

Табл. № 2.2.5 «Общие результаты»

Имя обследуемого	Уровень успешности выполнения проб			
	1 проба	2 проба	3 проба	4 проба
Алиса	4	4	4	Высокий
Аня	4	4	4	Высокий
Артём	4	4	4	Средний
Ася	4	4	4	Высокий
Ваня	4	3	4	Высокий
Давид	4	2	4	Средний
Данил	4	4	3	Средний
Даша	4	2	3	Средний
Дима	4	4	4	Средний
Илья	4	4	4	Высокий
Кирилл	4	4	4	Высокий
Оксана	4	4	4	Высокий
Оля	4	4	4	Средний
Рома	4	3	4	Высокий

Из таблицы № 2.2.5 видно, что критические результаты не наблюдаются ни у одного ребёнка, следовательно, у всех обследуемых детей не должно возникнуть значительных трудностей в овладении письмом. Также мы видим, что высокий уровень по всем пробам наблюдается у 43 % детей (Алиса, Аня, Ася, Илья, Кирилл, Оксана), следовательно, у данной группы нет предрасположенности к дисграфическим расстройствам.

Проведённая работа позволила нам выявить, что дисграфические расстройства на фоне недостаточной сформированности фонематических представлений могут возникнуть у 28,5% обследованных детей (Ваня, Давид, Даша, Рома), на фоне недостаточной сформированности оптико-пространственных представлений – у 14% детей (Данил, Даша) и на фоне несовершенной мелкой моторики – у 43% (Артём, Давид, Данил, Даша, Дима, Оля).

2.3. Методические рекомендации по коррекции дисграфических расстройств у первоклассников.

Диагностика предпосылок письма у детей, поступивших в первый класс, позволяет выявить возможность возникновения трудностей в овладении этим навыком (дисграфические расстройства). Это необходимо, в первую очередь, для предупреждения дальнейших нарушений письма или раннего начала коррекционного воздействия.

Если в ходе обследования предпосылок письма у первоклассников всё же выявилась предрасположенность к дисграфическим расстройствам, то необходимо как можно раньше начинать проводить коррекцию. При этом необходимо: учитывать, какие предпосылки нарушены; знать психофизиологические особенности письма; учитывать закономерности развития навыка письма у детей в первом классе.

Проведённые выше теоретический анализ дисграфических расстройств у первоклассников и экспериментальное исследование позволили нам составить список рекомендаций, которые могут быть полезны учителю-логопеду, учителю начальных классов, а также родителям.

Итак, мы считаем целесообразным предложить следующий список методических рекомендаций по коррекции дисграфических расстройств у первоклассников:

1. Задания и упражнения по коррекции дисграфических расстройств следует подбирать с учётом того вида нарушения письма, к которому у ребёнка имеется предрасположенность (акустический, оптический, моторный).

2. Работу необходимо начинать с развития психических функций:

- зрительного гнозиса,
- оптико-пространственного гнозиса и праксиса,
- зрительной и слухоречевой памяти,
- двигательных функций.

3. Помимо неречевых функций необходимо развивать следующие речевые функции:

- фонематическое восприятие;
- звукопроизношение;
- языковой анализ и синтез (последовательность: текст, предложение, слово, слог, звук);
- лексический запас;
- грамматический строй речи.

4. Рекомендуется широко использовать нейропсихологические упражнения.

5. Не следует давать ребёнку задания на исправление ошибок в тексте.

6. Необходимо используемые упражнения постепенно усложнять (принцип: от простого к сложному).

7. Необходимо создавать положительный эмоциональный фон на занятиях.

8. Необходимо хвалить ребёнка даже при минимальных его успехах.

9. Желательно, помимо групповых занятий, проводить индивидуальные занятия с ребёнком 2-3 раза в неделю.

10. Необходимо сотрудничать с родителями ребёнка (разъяснительные беседы, консультации, домашние задания) и различными специалистами (невропатолог, психолог, учитель и др.).

Соблюдение всех этих рекомендаций может помочь специалистам грамотно организовать коррекционное воздействие при нарушениях письма.

Заключение

Проведённый теоретический анализ и экспериментальное исследование дисграфических расстройств у учащихся первых классов общеобразовательной школы позволило нам создать целостное представление о данной проблеме.

Прежде всего, мы выяснили, что процесс письма имеет достаточно сложную структуру и включает в себя психологический, лингвистический и сенсомоторный уровни. Рассмотрели его психофизическую основу, в качестве которой выступают операции письма (звуковой анализ, соотнесение выделенного из слова звука с соответствующей буквой, графомоторные действия) и мозговые структуры, отвечающие за этот процесс (заднелобные, нижнетеменные, височные, задневисочные отделы мозга и др.). Также мы изучили этапы формирования навыка письма у учащихся первых классов в норме.

Кроме того, мы выявили группы нарушений письма, которые возникают под воздействием различных неблагоприятных факторов (конституциональных, энцефалопатических, социальных и средовых): трудности в овладении письмом, нарушение формирования процесса письма, дисграфия, дизорфография. Такие дисграфические расстройства не диагностируются у учащихся, поступивших в первый класс, но предпосылки к ним можно выявить уже в этом возрасте.

В данной курсовой работе мы выявили учащихся, которые могут быть предрасположены к возникновению дисграфических расстройств. С помощью методик, направленных на обследование звукопроизношения, фонематического слуха, оптико-пространственных отношений, мелкой моторики, мы провели констатирующий эксперимент. Для него были выбраны методики: Т.А. Фотековой, О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой, Г.А. Волковой и Н.В. Нищевой. При достижении результатов исследования мы использовали методы беседы, наблюдения, а также элементы методов математической и статистической обработки данных.

По результатам проведённых диагностических методик, нам удалось определить, что наибольшее количество ошибок наблюдалось при выполнении заданий направленных на обследование мелкой моторики. Это может указывать на возникновение моторных трудностей при овладении навыком письма. Наилучшие результаты были получены при обследовании звукопроизношения, все учащиеся оказались на наивысшем уровне успешности выполнения заданий.

Таким образом, гипотеза исследования о предположении о том, что дисграфические расстройства у первоклассников могут возникать на фоне недостаточной сформированности фонетико-фонематических представлений, оптико-пространственных представлений и несовершенной мелкой моторики рук подтвердилась.

Проведение своевременной и грамотной диагностики дисграфических расстройств у учащихся первых классов необходимо для того, чтобы вовремя выявить предпосылки к нарушению письма. Кроме того, это поможет правильно организовать коррекционный процесс.

Для проведения коррекционной работы необходим компетентный подход. Нужно учитывать ряд рекомендаций, которые мы предложили в данной курсовой работе.

Решение проблемы по выявлению предпосылок к дисграфическим расстройствам у учащихся первых классов не исчерпано и требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Безруких М.М. Материалы курса «Трудности обучения письму и чтению в начальной школе»: лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 84 с.
2. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям. - М.: Просвещение, 2002. – 13 с.
3. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 320 с.
4. Виноградова, Н.С. Научно-теоретические основы изучения проблем дисграфии и дизорфографии у младших школьников. Методика исследования вербальных и невербальных функций, связанных с письмом [Электронный ресурс], - <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/10/17/nauchno-teoreticheskie-osnovy-izucheniya-problem-> статья в интернете.
5. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, - СЕЮ.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 - 144 с.
6. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007. – 318 с.
7. Дулясова, И.Ю. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции нарушения письменной речи у младших школьников [Электронный ресурс], - <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2012/10/24/neyropsikhologicheskij-podkhod-k-diaagnostike-i-korreksii> - статья в интернете.
8. Емельянова Е.Н., Соболева А.Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. – СПб.: Питер, 2008. – 96 с.
9. Ерастова Н. В. Психофизиологические основы процесса письма младшего школьного возраста // Молодой ученый. - 2016. - №19. - С. 347-350. - URL <https://moluch.ru/archive/123/33960/> (дата обращения: 26.12.2017).
10. Иншакова О.Б. Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие. - М.: В. Секачев, 2006. - 80 с.
11. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.

12. Лахмоткина В.И. О готовности дошкольников к овладению письменной речью // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 19. – С. 121–125. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95197.htm>.
13. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие /Под ред. Л. С. Волковой. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС». 2004.- 208 с.
14. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. - 304 с.
15. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 384 с.
16. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб., 2008. – 583 с.
17. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. - М.: АРКТИ, 2005. - 400 с.
18. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997. – 184 с.
19. Ткачук Ю. Г. Становление навыка письма у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. - 2016. - №11. - С. 1558-1560. - URL <https://moluch.ru/archive/115/30508/> (дата обращения: 26.12.2017).
20. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. - М.: Айрис-пресс, 2007. - 96 с.
21. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - М.: «Юристь», 1997. – 256 с.

«Гестовая методика диагностики устной речи младших школьников» Т.А.
Фотековой.

1. Исследование звукопроизношения.

Инструкция: повторяй за мной слова:

- собака — маска — нос;
- сено — василек — высь;
- замок — коза;
- зима — магазин;
- цапля — овца — палец;
- шуба — кошка — камыш;
- жук — ножи;
- щука — вещи — лещ;
- чайка — очки — ночь;
- рыба — корова — топор;
- река — варенье — дверь;
- лампа — молоко — пол;
- лето — колесо — соль.

2. Проверка состояния фонематического восприятия.

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной слоги как можно точнее.

Предъявление - воспроизведение - предъявление - воспроизведение:

- ба — па; па — ба;
- са — ша; ша — са;
- ша — жа — ша; жа — ша — жа;
- ца — са — ца; са — ца — са;
- ра — ла — ра; ла — ра — ла;

Вначале предъявляется первый член пары (ба - па), затем второй (па - ба).

Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба - па - па - ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения: точного повторения добиваться не следует, т.к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

Методика О.Б. Иншаковой, АМ. Колесниковой «Пространственно-временные представления».

1. Покажи свою левую руку.
2. Покажи свою правую ногу.
3. Покажи свой левый глаз.
4. Покажи своё левое ухо.
- 5.левой рукой дотронься до правой ноги.
6. Правой рукой дотронься до левого уха.
7. Правой рукой дотронься до левого плеча.
8. Левую руку подними вверх, а правую вытяни в сторону.
9. Скажи, какая это рука? (Экспериментатор дотрагивается до левой руки ребенка).
10. Скажи, какое это ухо? (Экспериментатор дотрагивается до правого уха ребенка).
11. Скажи, какая-это нога? (Экспериментатор дотрагивается до правой ноги ребенка).