**Коррекционная работа на уроках русского языка в начальных классах**

**ВВЕДЕНИЕ**

Расстройства речи и письма оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения в школе, на школьную адаптацию детей.

В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из этих функций может привести к нарушению процесса овладения письмом. С каждым годом наблюдается всё большее количество обучающихся, имеющих нарушение письма. Эта проблема начинает отражаться на письме во втором классе и представляет собой частичное специфическое нарушение письма, которое обозначается как дисграфия.

Данное нарушение письма затрудняет освоение обучающимися школьной программы, что несомненно приводит к снижению учебной мотивации и успеваемости по предметам в целом. Дисграфия накладывает отпечаток и на личностное развитие ребенка.

Нарушение языкового анализа и синтеза отрицательно влияет на письмо обучающихся младших классов. У таких детей возникает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Перед педагогами встаёт проблема описать приёмы работы по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением операций языкового анализа и синтеза обучающихся младшего школьного возраста обобщить результаты исследования.

**Обзор специфических ошибок письма при дисграфии, обусловленной нарушением операций языкового анализа и синтеза**

 **Ошибки фонематического анализа**

Д.Б. Эльконин определял фонематический анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова [43]. В.К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, среди которых

- узнавание звука среди других фонем и вычленение 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 [18].

Выделяют следующие типы специфических ошибок на письме, вследствие несформированности действия звукового анализа:

1. пропуск букв или слогов;
2. перестановка букв или слогов;
3. вставка букв или слогов.

Такие ошибки на письме рассматривали в своих работах Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Д.И. Орлова, Г.В. Чиркина др. [19, 21].

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например «снки» - санки, «кичат» - кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье - «дорве», брат - «бт», девочка - «девча», колокольчики - «калкочи» [34**].**

Перестановки букв и слогов являются выражением трудности анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан - «чу нал», плюшевого - «плюшегово», ковром - «корвом», на лугах - «нагалух» и др. Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом: он - «но», от школы - «то школы». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима - «зиам», дети - «дейт».

Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: двор - «довр», брат - «барт» и т.д. [21]

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «ноябарь», «Александар». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный.

Внешне с этими вставками сходны следующие примеры, однако в них отмечается одна особенность: «вставленной» оказывается гласная, уже имеющаяся в составе слова, например: «дуружно», «в лесоко», «на ручуку», «в укуклы». В отдельных случаях подобное повторение происходит с согласной: «гулямем», «сахахрный» и др.

Подобная «вставка» есть отражение колебаний школьника при передаче последовательности звуков в слове, когда в письме отразились одновременно и незамеченная ребенком ошибка, и правильное написание [34].

В последние годы у младших школьников стали обнаруживаться ошибки, которые нельзя отнести ни к одному из известных типов. А именно: в словах, начинающихся с прописной буквы, первая буква воспроизводится дважды, но во второй раз уже в виде строчной - Аавгуст, Рручей, Сскоро, Оосенъ, Ггрибы. Эти ошибки - результат механического закрепления графо-моторных навыков, к которому привели первоклассников письменные упражнения в «Прописях», где предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Вв, Лл, Ии, Хх, Её... [34]

 **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 устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму.

Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слов. Данная проблема рассматривалась в работах А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой и др. [15,16, 18].

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 («и дут», «на чалось», «с мотри» и др.). По-видимому, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей речи.
2. При стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова: «б рат», «п челы» и др. [34].

Многочисленные ошибки типа «по дкроватью», «по дстолом» и т.п., объясняются фонетическими особенностями слогораздела на стыке предлога и следующего слова.

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом: «ветки елии сосны», «кдому», «надерево». Нередки случаи слитного написания двух и более самостоятельных слов: «быличудные дни», «кругомтихо» [16]..

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них, например: «у дедмо Рза» - «у деда Мороза» [34].

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: на «общем» звуке переходит на следующее слово. При этом, как правило, имеет место пропуск части первого слова: каждый день - «каждень», было лето - «былето».

 Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контаминациях слов: лепят бабу - «лептбау», была зима - «блзм» [34].

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», мед - «медик».

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

Нарушение функции словообразования обнаруживается особенно явственно при образовании прилагательного от существительного, например: цветок, растущий в поле - «поленой цветок», хвост медведя - «медведицин хвост», день, когда дует ветер - «ветерный день» [34].

Несформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении различных морфем: «сильнеет греет солнышко», «взмахнул лопатый» [34].

Многочисленные примеры из письменных работ школьников подтверждают, что дети не осознают обобщенного значения морфем, часто ошибочно используют приставку или суффикс: «пожарник поливает пожар» - вместо заливает, «лосиха присторожюиласъ» - вместо насторожилась.

Затрудняются дети с дисграфией и в выборе соответствующей формы глагола (по времени или виду - совершенному, несовершенному) [34].

 **Ошибки на уровне предложения (словосочетания)**

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений - заглавных букв и точек, например: «гуси выйти изадвора поиши на пруд встали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету».

В определенной мере подобное написание объясняется тем, что поначалу внимание ребенка не может продуктивно распределятся между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации [34].

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания выражается в так называемых аграмматизмах, т.е. в нарушение связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образуют сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Ошибки на уровне предложения рассматривались в работах Р.И. Лалаевой, А.В. Ястребовой, И.Н. Садовниковой, И.К. Колпоковской, СБ. Яковлева и др. [16,34,46].

Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи.

При составлении сообщения из слов необходимо умение удерживать исходные элементы в кратковременной памяти - для их синтеза, а не хранить в долговременной памяти комбинации полных слов.

По теории Н. Хомского о существовании глубинной грамматики, одинаковой в своем фундаменте для разных языков, этот фундамент регламентирован жесткими ограничениями объема кратковременной памяти человека. Сужение объема оперативной памяти приводит к ошибкам согласования и управления в операции составления сообщений из слов [22].

Примеры таких ошибок: «большая белая пятно», «уже зеленеет всходы».

Определенные трудности представляет оперирование однородными членами предложения: «девушка была румяной, гладко причесана».

Неумение выделить ведущее слово в словосочетании приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например: «засыпанным снегом лес был сказочно красив».

Особенно многочисленны ошибки в употреблении норм управления: «на ветки деревьях», «сквазь деревьев», «упал с санкох».

Значительные трудности связаны с употреблением предлогов: их могут опускать, заменять, реже удваивать, например: «вызвал доске», «играю из девочкой Леной», «мой щеиок збелом и сером» [34].

А.Н. Корнев отмечает, что у детей с дисграфией, связанной с нарушением языкового анализа и синтеза, наблюдается незрелость познавательных способностей, нарушения произвольной концентрации, переключения внимания и динамического праксиса. У детей с данной формой дисграфии недостаточно развита слаженность работы речеслухового и речедвигательного анализаторов, поэтому во время анализа слов они опираются только на проговаривание, то есть на речевые кинестезии. А это снижает возможность вычленения гласных звуков, так как у них менее яркая артикуляция. Отсюда пропуски при письме именно гласных звуков. Сопоставление дисграфии анализа-синтеза у детей с дефектами устной речи и без неё не обнаруживает, по данным А.Н. Корнева, различий по степени тяжести нарушений фонематического анализа. Однако, на число ошибок прямым образом влияет степень зрелости предпосылок интеллекта (слухоречевая память, внимание и др.). На успешность фонематического анализа, кроме способностей ребёнка, влияет и языковая сложность речевого материала. Одним из определяющих факторов является длина звукоряда. При анализе ряда из двух звуков допускается меньше ошибок, чем при анализе трёх, а в ряду из двух слогов - меньше, чем из трех. Имеет значение и конструкция слога: наличие стечения согласных резко повышает число ошибок. Таким же образом сказывается степень знакомости слова [15].

 Таким образом, специфические ошибки при нарушениях языкового анализа и синтеза проявляются в ошибках фонематического анализа (пропуск букв или слогов; перестановка букв или слогов; вставка букв или слогов), ошибках на уровне слова (разрыв слова, слитное написание слов, смещение границ слов, морфемный аграмматизм), в ошибках на уровне предложений (нарушение границ предложений, неправильная связь слов в предложениях и словосочетаниях, ошибки в употреблении предлогов).

**Коррекционная работа по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением операций языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития**

Коррекционная работа по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах.

Один из подходов к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А. В. Ястребовой [45]

 Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А. В. Ястребовой позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. [38]

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими так называемую группу риска, т. е. с детьми, имеющими нарушения или недоразвитие устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми - с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии.

Учитель работает одновременно над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап - восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

С учащимися вторых - четвертых классов коррекционная работа осуществляется по тем же направлениям на материале школьной программы, соответствующем этапу обучения, при этом уровень сложности и самостоятельности выполняемых детьми устных и письменных заданий повышается. Работа по выделенным направлениям реализуется вне зависимости от видов нарушения письменной речи. Она осуществляется с детьми, речь которых не соответствует школьным требованиям, которые не справляются с программой по русскому языку и допускают большое количество ошибок в письме и чтении.

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, педагог одновременно решает несколько задач. К этим задачам А.В. Ястребова относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дислексии и дисграфии, предупреждение функциональной неграмотности и другие. [46]

Можно выделить второй подход - в коррекции дисграфии у школьников. И.Н. Садовникова предлагает свою методику диагностики нарушения письма. Этот подход базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции. [34]

Данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди ведущих И. Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и др. [34]

Публикации Л.С. Цветковой. [42], Т.В. Ахутиной [3],А.Н. Корнева [15] дополняют представления логопедов о дисграфии и возможных методах ее преодоления. В них представлены анализ этиологии и нейропсихологических механизмов возникновения затруднений в письме, характеристика клинической симптоматики, сопровождающей нарушения письма, а также даны рекомендации по организации диагностики, профилактики и коррекции.

Наиболее полно методы коррекции описаны Л.С. Волковой[21].В них соблюдаются принципы поуровневого анализа речи, предложенные И.Н. Садовниковой. Так как у детей с дисграфией, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, выделяются 3 основные группы специфических ошибок: на уровне буквы и слога (звуко-буквенный и слоговой анализ и синтез), на уровне слова (слоговой и морфологический анализ и синтез), на уровне словосочетания, предложения и текста (языковой анализ и синтез), то выделяются следующие направления работы:

1. Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова (простые формы звукового анализа, сложные формы звукового анализа).

2. Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.

3. Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

Также, коррекционная работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза должна включать в себя:

- работу по интеллектуальному развитию (развитие мыслительной деятельности: памяти, восприятия, внимания);

- развитие мелкой моторики пальцев рук (игры с пальчиками, упражнения по обводке предметов, рисование по трафаретам, клеткам, закрашивание контурных изображений линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами, упражнения с ножницами);

- развитие восприятия и понимания речи (постепенно усложняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, расширение словарного;

- развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение (при помощи определений и однородных членов) и употребление в речи простых предложений. [18]

При устранении дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза проводится систематическая работа по развитию умения анализа и синтеза речевых единиц.

Языковой анализ и синтез предполагает:

* развитие анализа и синтеза структуры текста;
* анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; – слоговой анализ и синтез; – фонематический анализ и синтез.

Ряд авторов [18,25,28,23] рекомендуют проводить коррекционную работу по преодолению данного вида дисграфии в четыре этапа.

I этап. Организационный.

1. Проведение первичного обследования.
2. Оформление документации и планирование работы.

Сообщение результатов обследования всем участникам педагогического процесса (для совместной коррекционной работы). Работа на этом этапе проводится с 1 по 15 сентября. На данном этапе работы предусмотрены беседы, обследование (первичное и углубленное), выступления на родительских собраниях и т.д.

II этап. Подготовительный.

Работа на этом этапе проводится в начале обучения и включает в себя:

1. Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов (зрительного гнозиса):

а) развитие восприятия цвета;

б) развитие восприятия формы;

в) развитие восприятия размера и величины.

1. Развитие буквенного гнозиса.
2. Развитие зрительной памяти:

а) развитие запоминания формы предметов;

б) развитие запоминания цвета;

в) развитие запоминания последовательности и количества букв и

предметов.

1. Формирование пространственного восприятия и представлений. Развитие зрительного анализа и синтеза:

а) дифференциация правых и левых частей предмета;

б) ориентировка в схеме собственного тела;

в) ориентировка в окружающем пространстве;

г) уточнение понимания и употребление предложных конструк-

ций, обозначающих пространственные отношения.

III этап. Основной.

1. Развитие анализа и синтеза структуры текста:

а) знакомство с текстом;

б) определение основных признаков текста;

в) дифференциация отдельных предложений и текста;

г) определение последовательности предложений в тексте.

1. Развитие анализа структуры предложения:

а) знакомство с предложением, определение основных признаков

предложения, дифференциация набора отдельных слов и предложения;

б) дифференциация словосочетания и предложения;

в) развитие анализа структуры предложения – определение границ предложения, определение последовательности слов в предложении, определение места слов в предложении;

г) знакомство с предлогами, определение их значения, знакомство с написанием предлогов (с 3-го класса знакомство с приставками, определение их значения; знакомство с написанием приставок);

д) дифференциация предлогов и приставок (с 3-го класса); 3. Развитие слогового анализа и синтеза:

а) невербальный уровень (подготовительный этап): – развитие концентрации и переключения внимания; – работа над ритмической стороной речи;

б) вербальный уровень (коррекционный этап):

* выделение гласных звуков из слова (слогообразующая роль гласного, ударение);
* знакомство с открытыми и закрытыми слогами, с обозначением слогов при помощи схем (анализ обратного или закрытого слога, анализ открытых слогов, дифференциация открытых и закрытых слогов, состоящих из одинаковых звуков);
* слоговой анализ и синтез слов, имеющих различную слоговую структуру.

4. Развитие фонематического анализа и синтеза:

а) развитие простых форм звукового анализа:

* выделение первого ударного гласного в слове; выделение гласного из середины слова;
* выделение первого и последнего согласных в слове;
* определение места звука в слове (звук в начале, середине, конце слова);

б) развитие сложных форм звукового анализа: – определение последовательности звуков в слове;

* определение количества звуков;
* определение места звука относительно других звуков.

Работа на этом этапе проводится на протяжении всего периода обучения.

Коррекционная работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза также включает в себя:

* работу по интеллектуальному развитию (развитие мыслительной деятельности, памяти, восприятия, внимания);
* развитие мелкой моторики пальцев рук;
* развитие восприятия и понимания речи (постепенно усложняющиеся инструкции, грамматические конструкции, расширение словарного запаса в соответствии с общепринятыми лексико-семантическими темами);
* развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение (при помощи определений и однородных членов) и употребление в речи простых предложений.

IV этап. Заключительный**.**

1. Закрепление полученных навыков.
2. Перенос полученных знаний на другие виды деятельности. Работа на данном этапе проводится в конце обучения.

Таким образом, преодолению дисграфии, обусловленной нарушением операций языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития будет способствовать поэтапная работы по развитию умения определять количество, последовательность и место слов в предложении, умения выделять гласные звуки в слове, выделять звук на фоне слова, вычленять звук в начале, в середине и в конце слова, определять последовательность, количество и место звука в слове .

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Акименко В.М. Речевые нарушения у детей.- Ростов н/Д: Феникс,2008. – 141 с.
2. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников : Пособие для логопеда. Под редакцией Р.И. Лалаевой .- М.: Владос, 2006. – 182 с.
3. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика . Письмо и чтение: трудности обучения. –Москва; Воронеж, 2001. – 120 с.
4. Ахутина Т.В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников.- М.: В. Секачев.,2008. – 128 с.
5. Безруких М.М.Трудности обучения письму и чтению в начадьной школе//Лекции 1-4.М.:Педагогический университет «Первое сентября»,2009.-84 с.
6. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи / В.И.Бельтюков. - М.: Издательство Просвещение, 1964. - 90 с.
7. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста:Учеб.-метод, пособие. - М.: ACT: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 127 с.
8. Выготский Л.С. Собр. сочинений : В 6 т.Т.3.Проблемы развития психики.-М.Педагогика,1983.-368 с.
9. Гайдина Л.И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи. 1-4 классы .- М.: ВАКО., 2007. – 112 с.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., 2007. – 472 с.
11. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие.- М.: Айрис-пресс,2005. – 96 с.
12. Гурьянов Е.В.Психология обучения пмсьму.-М.,1959.-134 с.
13. Елецкая О.В., Горбачевская Н. Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи:Формированиепредставлений о пространстве и времени :Методическое пособие.-СПб.:Речь,2007.– 192 с.
14. Журова Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л.Е Журова, Д.Б. Эльконин// Сенсорное воспитание дошкольников. - 1963.- № 2.- С. 134-138
15. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие.-СПб.: ИД «МиМ»,1997. – 286 с.
16. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Книга для логопеда. -М., 1998.,
17. Лалаева. Р.И. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: - Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 г. – 304 с
18. Лалаева Р.И., Венедиктова Л. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. -М,. 1997
19. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961.
20. Логинова Е.А.Нарушения письма.Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического разыития : Учебное пособие /Под ред. Л. С. Волковой. — СПб.:ДЕТСТВО-ПРЕСС,2004.- 208 с.
21. . Логопедия. Учебник для ВУЗОВ. Под. ред. Л.С. Волковой. М.: Владос, 1999г.
22. Лурия А.Р. очерки психофизиологии письма. – М., 1950.
23. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. -Спб., 1997
24. Мазанова Е.В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, и аграмматическая дисграфия // Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развития.Тетрадь № 3. / М.: ООО Аквариум-Принт,2006. – 56 с.
25. Мазанова Е.В. Логопедия. Преодоление нарушения письма // Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развития. Тетрадь № 2. / М.: ООО Аквариум-Принт,2006. – 80 с.
26. Методы обследования речи детей : Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. — 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
27. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция .- СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 128 с.
28. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей .-СПб.,2001.
29. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи :Учебное пособие.- Ростов н/Д: Феникс,2006. – 158 с.
30. Поварова И.А., Гончарова В.А. Нарушения письменной речи у младших школьников .- Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 220 с.
31. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие.- СПб.: КАРО,2006. – 240 с.
32. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1979.-223 с.
33. Розова Ю.В,Коробченко Т.В.Преодоление дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза у школьников:Учебно-методическое пособие.-М.,Редкая птица,2017-304 с.
34. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. -М.:Просвещение, 1983
35. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму : Наглядно-методическое пособие .- СПб.: Детство-Пресс,2008. – 64 с.
36. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова.- М.: Гном, 2004. – 56 с.
37. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского.-М.:Медицина, 1969.
38. Ульенкова, У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция. – СПб., 2004.
39. Филичева, Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики / Т. Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. – М.: Эксмо, 2011. – 218 с.
40. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов.- М.:Айрис-Пресс, 2002. – 176 с.
41. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга 2.— М.: Владос, 2009.— 293 c.
42. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление.- М.: Юрист.,1997. – 256 с.
43. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. -М.-1998.
44. Эльконин Д.Б. Устная и письменная речь школьников.-М.: ИНТОР ,1998. - 112с.
45. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы . - М.: Просвещение. ,1984. – 159 с.
46. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. -М.-1996.-325с.