



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в  
процессе преодоления аграмматической дисграфии  
на уроках русского языка**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объём заимствований:  
72,2 % авторского текста

Работа рекомен к защите  
рекомендуется/не рекомендуется

*в 305* «12» 10 2023 г.  
зав. кафедрой специальной  
педагогикой, психологии и предметных  
методик Дружинина Л.А.

*Дружинина Л.А.*

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306/173-2-1  
Лескина Ирина Владимировна  
Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Резникова Елена Васильевна

*Резникова Е.В.*

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе .....	8
1.2 Развитие письменной речи у детей в онтогенезе.....	15
1.3 Дисграфия, классификации и характеристики .....	23
Выводы по первой главе .....	32
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	33
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.....	33
2.2 Особенности нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.....	43
2.3 Обзор методик коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.....	53
2.4 Возможности уроков русского языка в преодолении нарушений письменной речи .....	63
Выводы по 2 главе.....	75
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	77
3.1 Изучение письменной речи у детей младшего школьного возраста .....	77

3.2 Психолого-педагогическое сопровождение по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка .....	91
3.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	97
Выводы по 3 главе.....	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	106
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	109
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Письменная речь представляет собой сложную форму психической деятельности человека, которая на сегодняшний день является необходимым условием полноценной повседневной жизни. Проблема нарушения письма у младших школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

В научных трудах ученых (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова) отмечается, что специфические расстройства письменной речи влекут за собой нарушения в овладении орфографии, что является причиной стойкой отставания, отклонения в формировании личности ребенка. В связи с этим актуальным является проблема преодоления дисграфии у детей младшего школьного возраста. Наиболее обоснованной является классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций, разработанная Р.И. Лалаевой. Она включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии.

С каждым годом количество детей с дисграфией увеличивается. Существует множество исследований по изучению дисграфии в то время, как исследованию аграмматической дисграфии уделяется недостаточно внимания.

Аграмматическая форма дисграфии появляется у детей на почве общего недоразвития речи. Несформированность грамматического, лексического и фонематического уровней речи детей проявляется на письме множеством специфических ошибок, которые не следует принимать за «описки». Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. У детей наблюдается в устной

речи и на письме аграмматизм, который проявляется в искажении морфологической структуры слова, замене частей слова (префиксов, флексий), в нарушениях при составлении предложно-падежных конструкций, нарушениях согласования и словоизменения. При этой форме дисграфии отмечаются также трудности в построении сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении.

Нарушение письма оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфических ошибок от ошибок иного характера, чрезвычайно важно для определения коррекционной работы с детьми.

Вышесказанное определило выбор темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в процессе преодоления аграмматической дисграфии на уроках русского языка».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность работы по преодолению аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения на уроках русского языка.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста в процессе преодоления аграмматической дисграфии.

Предмет исследования: содержания психолого-педагогического сопровождения по преодолению аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка.

Задачи работы:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Изучить особенности нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

3. Определить содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка, а также проверить эффективность предложенного коррекционного воздействия.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста в процессе преодоления аграмматической дисграфии будет проходить эффективней, если использовать на уроках русского языка комплекс специально отобранных игр и упражнений, а также при психолого-педагогическом сопровождении осуществлять комплексное взаимодействие специалистов образовательной организации и родителей учащихся.

Методологической основой исследования являются: системно-структурный подход к диагностике и коррекции нарушений речи (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, З.А. Репина и др.), положение о тесной связи речи с другими психическими процессами (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев), исследования, раскрывающие структуру и механизмы нарушений при аграмматической дисграфии (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова), фундаментальные труды, посвященные коррекции нарушений письма у обучающихся начальной школы (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова и др.).

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников по теме исследования, беседа, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы, обобщение полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, чтобы определить содержание понятий «письмо», «аграмматическая дисграфия», «психолого-педагогическое сопровождение детей».

Практическая значимость исследования заключается в том, что реализован комплекс психолого-педагогических мероприятий по преодолению аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста, материалы исследования могут использоваться на уроках учителями начальных классов, на занятиях логопеда.

База исследования: исследование было проведено на базе МБОУ СОШ №1, г. Верхнего Уфалея. В исследовании приняли участие 6 детей младшего школьного возраста (9-10 лет) с аграмматической дисграфией.

Структура и объем диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Этимологически категория «сопровождение» рассматривается как совместное передвижение, помощь одного индивида другому в устранении сложностей. Сопровождать, как описано в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова, означает «идти, ехать рядом с кем-либо в качестве спутника либо поводыря» [61]. В словаре В.И. Даля сопровождение понимается как действие и означает «провождать, идти вместе с целью проводить, следовать» [17]. Отсюда следует, само значение слова предполагает встречу двух людей, их совместное прохождение общего промежутка пути, и в такой ситуации «сопровождать» предусматривает проходить с кем-либо часть пути.

Понятие «сопровождение» в педагогическую науку ввели Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына. По их мнению, данная педагогическая деятельность обеспечивает субъекту благоприятные условия, в которых он может выбрать оптимальное решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия, в которых несет он сам [68].

Под сопровождением понимается метод, который обеспечивает создание условий для принятия оптимальных решений субъектом в различных ситуациях жизненного выбора. Следовательно, в теории сопровождения важным положением выступает утверждение о том, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае является и сам ребенок, и его родители, и учителя, и самое близкое окружение ребенка [68].



Проблема организации психолого-педагогического сопровождения рассматривается такими исследователями, как Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, И.М. Бондаренко, О.С. Газман, М.В. Жигорева, Е.И. Казакова, А.М. Ковешникова, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, А.В. Мудрик, Г.А. Нагорная, Н.Я. Семаго, Л.Г. Субботина, Л.В. Трубайчук, Н.Д. Шматко, В.И. Щеголь и др..

В работе В.И. Щеголь отмечается, что психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная, систематически организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде [69].

М.Р. Битянова отмечает, что в настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» достаточно широко используется применительно к сфере образования, проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования. Все большее значение приобретает идея психолого-педагогического сопровождения как системы профессиональной деятельности не только психолога, но и педагогов-дефектологов, логопедов, направленных на создание социально-психологических условий для успешного обучения и воспитания, психологическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [8].

Г.А. Нагорной психолого-педагогическое сопровождение понимается как полисубъектные, диалогические отношения в ходе учебно-профессионального взаимодействия. По ее мнению, личность в таких отношениях занимает субъектную позицию, и сама создает полисубъектные диалогические отношения в процессе взаимной коммуникации [47].

Как указывает Л.Г. Субботина, психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено как:

1. Профессиональная деятельность педагогических работников, направленная на помощь и поддержку учащихся в его формировании.

2. Комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, осуществляемых в ситуациях личностного становления и формирования в процессе педагогического процесса.

3. Взаимодействие субъектов сопровождения [56].

В исследованиях Л.В. Трубайчук психолого-педагогическое сопровождение понимается как «позитивное отношение к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию» [59].

Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л.В. Трубайчук, является «целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении». К формам психолого-педагогического сопровождения Л.В. Трубайчук относит защиту, заботу, поддержку и подкрепление [59].

Под сопровождением Е.И. Казакова понимает метод, который обеспечивает создание условий для принятия оптимальных решений субъектом в различных ситуациях жизненного выбора. В этом случае субъект развития определяется как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора – это множество проблемных ситуаций, в разрешении которых ребенок учится определять для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [23].

Е.И. Казакова считает, что сам процесс сопровождения развития ребёнка осуществляется на основе следующих принципов

- рекомендательный характер советов сопровождающего,
- приоритет интересов сопровождаемого,
- непрерывность сопровождения,

- мультидисциплинарность сопровождения,
- стремление к автономизации [23].

Эти принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения.

Э.М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребёнку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [1].

По мнению Н.Я. Семаго, психолого-педагогическое сопровождение – это целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса. Он выделяет 3 компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка.
3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями) [54].

М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко указывают, что одно из условий успешного психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ – конструктивное междисциплинарное взаимодействие специалистов этой службы, которое в практике образовательных организаций часто имеет формальный характер [20].

По мнению О.О. Монгуш, психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации [46].

Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко считают, что система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях специального и общего образования является необходимым условием интеграции, которая призвана помочь таким детям адаптироваться к современным социальным условиям и сформировать в обществе толерантное отношение к ним [45].

И.М. Бондаренко, А.М. Ковешникова целью психолого-педагогического сопровождения считают создание психологических условий для успешного развития, обучения ребенка. Они отмечают, что система психолого-педагогического сопровождения имеет общие неизменные признаки:

1) сосредоточение внимания на антропологии и гуманистических подходах (понимание человека и его развитие в качестве ключевых ценностей в системе образования);

2) внимание на поддержке собственной созидательной деятельности ребенка, его способность самостоятельно решать актуальные проблемы и задачи развития;

3) осознание необходимости комплексного подхода, обеспечиваемого командной работой специалистов разных профилей;

4) общее использование основного метода сопровождения в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и первичной помощи при выполнении плана.

5. Понимание необходимости работать в тесной связи с практической деятельностью учебных заведений [9].

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс, как целостная система деятельности опирается на определенные принципы.

1. Основополагающим принципом является соблюдение интересов ребенка. Специалист системы сопровождения призван решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка: информировать членов семьи об адекватных условиях обучения, воспитания и лечения ребенка, как в школе, так и дома, то есть

способствовать созданию условий на уровне семьи и образовательного учреждения.

2. Принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекращает поддержку ребенка только тогда, когда проблема решена или, когда найдет подход к ее решению. Этот принцип означает также и то, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска, будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

3. Принцип системности сопровождения. Данный принцип реализуется также через единство диагностики, коррекции и развития – определение основных задач и мероприятий по оказанию помощи ребенку должно основываться на комплексной, качественной диагностике, позволяющей выявить не только его проблемные, но и сильные стороны – резервные возможности, на которые можно будет опираться при проведении работы с детьми.

Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова выделяют 5 этапов психолого-педагогического сопровождения:

1. Диагностический этап: сбор данных о ребенке (первичная диагностика развития ребенка на ПМПК.) Результат – определяются проблемы ребенка в виде заключения и назначаются специализированные условия его обучения и воспитания. Используемые методы: тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности ребенка, документация, анкетирование родителей.

2. Поисковый этап: анализ приобретенной информации о развитии ребенка и его социальной ситуации развития.

3. Консультативно-проективный этап: заключение договора между родителями и реабилитационным центром. Специалисты изучают медицинскую карту развития ребенка (речевое развитие, общение, личностная сфера, навыки деятельности). Определяется стратегию

сопровождения, составляется комплексный план в виде индивидуального образовательного маршрута.

4. Деятельностный этап: взаимодействие специалистов, родителей и детей. Его основу составляет реализация комплексной коррекционно-развивающей программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка.

5. Рефлексивный этап: анализ возможностей реализации задач сопровождения. Этот этап может стать заключительным в реализации индивидуальной программы сопровождения [3].

Выделяют следующие виды (направления) работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ:

- профилактика,
- диагностика (индивидуальная и групповая),
- консультация (индивидуальная и групповая),
- развивающая работа (индивидуальная и групповая),
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая),
- психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности детей, администрации учебных заведений, воспитателей, родителей;
- экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, льгот, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов учебных заведений) [3].

О.Ю. Тришина отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение детей будет успешным, если в отношениях между сопровождаемым и сопровождающим будут присутствовать:

- открытость в отношениях всех участников процесса,
- учет индивидуальных особенностей,
- ориентация на успех,

– профессиональная компетентность человека, реализующего психолого-педагогическое сопровождение [58].

Системное психолого-педагогическое сопровождение, по мнению Л.М. Шипицыной, осуществляется в нескольких направлениях:

1. Разработка и реализация программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей,

2. Проектирование новых типов образовательных учреждений, в которых нуждаются дети.

3. Создание профилактически-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей [68].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение представляет собой процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса, участвующих в обучении, воспитании и развитии детей на различном возрастном этапе. Психолого-педагогическое сопровождение детей включает в себя единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, сведения о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и отработка плана устранения проблемы, первичная помощь на этапе осуществления плана устранения проблемы.

## 1.2 Развитие письменной речи у детей в онтогенезе

Онтогенез – процесс индивидуального развития на протяжении жизненного пути человека. В узком значении онтогенез понимается как период интенсивного психического развития ребенка. Развитие детской речи также подчиняется определенным закономерностям, которые необходимо учитывать в общении с детьми, и особенно при исправлении

их «речевых ошибок». В данном параграфе рассмотрим закономерности развития письменной речи у детей в онтогенезе. Данной проблемой занимались такие ученые, как Е.В. Гурьянов, Т.Н. Казаева, А.Н. Корнев, А.А. Леонтьев, Е.А. Логинова, Т.П. Сальникова, Л.С. Цветкова, М.К. Щербак и другие.

Письменная речь является вторичной, так как ее формирование происходит после возникновения устной. Поэтому временные рамки возникновения письменной речи более поздние.

Письменная речь, в отличие от устной, формируется в процессе целенаправленного обучения, т.е. механизмы письменной речи создаются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего образования. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом, слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Итак, для овладения письменной речью у ребенка должны быть зрелыми многие психические функции, так как данный процесс является сложной умственной деятельностью.

Л.С. Цветкова выделила следующие психологические предпосылки формирования у детей письма:

- сформированность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;
- сформированность разных видов восприятия, ощущений и знаний, и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, правого и левого;



– сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.;

– формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;

– сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения [65].

А.Н. Корнев, в свою очередь, определил условия, на которых базируется обучение письму:

– осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;

– полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

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

– владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики [28].

Опираясь на мнение Е.А. Логиновой, можно утверждать, что письму младших школьников присущи качества, структура и характеристики устной речи. Исследователь говорит о письме не как о письменной речи, а лишь как о приспособленной к ее целям и условиям устной. Это подтверждает значительное сходство этих двух видов речи на первых этапах обучения. Доказательством фундаментального значения устной речи для развития письменной является возникновение трудностей на разных этапах овладения письмом в случае, когда у ребёнка не сформированы все компоненты устной речи. С точки зрения логопедии, устная речь может стать основой для овладения письмом если она полноценно сформирована, то есть достигла следующих критериев:

– правильное произношение всех звуков речи,

– владение словарным запасом достаточного объема для данной возрастной категории; при этом ребёнок должен не просто знать эти слова, но и понимать их значения,

– грамматически правильное оформление предложений,

– владение связной речью (построение связного высказывания) [38].

Многие авторы отмечают, что успешное усвоение письма предполагает владение определённым уровнем развития фонематического слуха, анализа и синтеза, морфологических и синтаксических обобщений [38].

Все исследования письменной речи подтверждают, что она трудна для ребенка раннего возраста потому что требует произвольного употребления тех самых речевых функций, которыми непроизвольно ребенок уже пользовался раньше.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Согласно концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева речевая деятельность имеет следующие периоды:

0-1 год – период подготовки к словесной речи. К ним относятся первые крики новорожденного исключительно рефлексорного характера, лепетное сочетание слогов, постепенное появление ритмических сочетаний разных слогов с одинаковым ударением, появление первых осмысленных слов, увеличение количества понятых слов. Речь ребенка начинает формироваться словами, обращенными к нему.

1-3 года – этот период первоначального овладения языком и формирования расчлененной звуковой речи. Период характеризуется стадиями «слова-предложения» и «предложения из двух-трех слов». С переходом на эту стадию начинается быстрый рост активного запаса ребенка, который к двум годам достигает 250-300 слов со стабильным и ясным значением [37].

3-5 лет – период развития языка ребенка в процессе речевой практики и обобщения языковых факторов. Главной особенностью этого периода является то, что речь ребенка в это время развивается в процессе речевого общения, абстрагируется от конкретной ситуации, что определяет необходимость развития и совершенствования более сложных языковых форм [37].

5-7 лет – развитие речи тесно связано с формированием логического мышления у детей. Ребенок переходит от простых предложений, в большинстве случаев, еще не связанных друг с другом, к сложным предложениям. Во фразах, формируемых ребенком, начинают различаться главное, подчиненное и вводное предложения. Формируются причинные («потому что»), объективные («до»), следственные («если») и другие отношения. К концу шестого года жизни дети обычно полностью овладевают фонетикой языка. Их активный словарный запас составляет от двух до трех тысяч слов. Но с семантической стороны их речь остается относительно слабой: значение слов недостаточно точны, иногда слишком сужены или слишком широки. Кроме того, исследования А.Р. Лурия показали, что ребенок испытывает значительные трудности даже в определении семантического значения слов и фраз, близких по звучанию [41].

7-11 лет – овладение письменной речью ребенка и систематическое обучение языку в школе. Изучение языка в школе оказывает наибольшее влияние на развитие осознанности и управляемости речью ребенка. Это проявляется в том, что ребенок сначала приобретает способность самостоятельно анализировать и обобщать звуки речи, без чего невозможно овладение грамотностью. Во-вторых, ребенок переходит от практических обобщений грамматических форм языка к сознательным обобщениям и грамматическим понятиям [37].

Далее остановимся более подробно на процессе овладения письменной речью у детей младшего школьного возраста в онтогенезе.

Т.Н. Казаева, благодаря своим исследованиям, выявил этапы становления письма именно как навыка. Если на первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее – каждого элемента буквы), является предметом специального осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Плавность, характеризующая развитое письмо, показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер, и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией [22].

Как отмечают Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак, усвоение навыков письма детьми характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо [16].

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадью. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки [16].

На второй стадии при письме в сознании ребенка на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак указывают, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил [16].

На стадии связного письма все внимание ребенка сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдении правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ребенок постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила.

Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак считают, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста [16].

На первых двух этапах формирования письма осуществляется осознанная работа ребенка; на третьем этапе в работе с детьми целесообразны и эффективны многократные упражнения. Тренировать ребенка бессмысленно, пока ребенок не осознал алгоритм действия («как делать», «откуда начать, куда вести, в каком месте завершить»). В начале обучения письму ребенок сосредотачивается на деталях, на пространственное месторасположение, преобразовывает фонемы (звучащей буквы) в графему (ее графическое изображение). Ребенок должен понимать, что в процессе написания текста необходимо выполнять все правильно, в соответствии с требованиями и постоянно осуществлять контроль того, что делает и думает, что и как нужно делать дальше [16].

Также целесообразно рассмотреть особенности формирования графических навыков у обучающихся на начальном уровне образования в онтогенезе (Т.П. Сальникова):

I этап – аналитический – вычленение и овладение отдельными элементами действия, понимание содержания. Данный этап содержит сложную структуру и специфику, отличающую его от последующих этапов обучения и сформированного навыка. На этом этапе обучающийся обязательно должен осознавать не только, то, что он должен сделать, но и то, как это сделать в соответствии с требованиями.

На начальном этапе необходимо сосредоточить внимание на графике (постоянный контроль, корректирование по ходу действия). Согласование действий глаза и руки является важным условием для успешного формирования графомоторного навыка на данном этапе.

Пальцы рук должны воспринимать информацию, которая им поступает от зрительного анализатора. Использование шариковой ручки в качестве графического инструмента требует сложно координированных движений ведущей руки [53].

Необходимо обратить внимание на то, что первый этап обучения может значительно увеличиваться, если методика обучения не соответствует закономерностям формирования навыка и возрастным особенностям обучающегося.

II этап – условно назван синтетическим – соединением отдельных элементов в целостное действие. Главными составляющими данного этапа являются формирование двигательного и зрительного контроля при письме. Ведущим при этом является зрительный контроль. Обучающемуся необходимо постоянно следить за тем, как он ведет руку при письме, на каком расстоянии ставит буквы друг от друга, пишет ли их на строке.

Обучающийся зрительно воспринимает написанное и тем самым контролирует правильность написанных слов. Если зрительный образ не соответствует тому, что получено на письме, обучающемуся необходимо внести поправки.

III этап – автоматизация – образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Основными чертами автоматизации являются быстрота, характеризующаяся естественным результатом совершенствования движений, плавность, возникающая как естественный результат формирования навыка, а также легкость выполнения [53].

Длительность и особенности второго и третьего этапов обучения во многом определяются тем, насколько успешно шло формирование навыка на первом этапе. Считается, что формирование навыка завершается к 10–11 годам, то есть тогда, когда становится стабильным почерк, когда увеличение скорости или какие-то дополнительные внешние «помехи» – грамматические задания, необходимость сосредоточить свое внимание на содержании текста, и необходимость выразить свою мысль письменно, не будут искажать почерк, не приведут к его изменению, нарушению [53].

Следовательно, ребенок, обучаясь письму, должен овладеть тремя основными группами навыков, а именно:

- техническими – правильно пользоваться письменными принадлежностями, координировать движения рук, придерживаться гигиенических правил;

- графическими – правильно изображать буквы, элементы букв, слоги, слова, писать буквы с нужным наклоном, определенной высоты и ширины, равномерно располагать на рабочей стороне, правильно соединять их;

- орфографическими – правильно определять звуковой и буквенный состав слов, комментировать их описание [53].

Таким образом, письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

### 1.3 Дисграфия, классификации и характеристики

В начальной школе каждый год растет количество детей с различными видами дисграфии. Такие авторы, как И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, изучали механизм каждого вида

дисграфии, посвятили исследования, в которых можно изучить причины, специфику и методики коррекционной работы с такими детьми.

Изучением дисграфии занимались такие ученые, как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев и другие. Содержание термина «дисграфия» в научной литературе определяется по-разному.

Термин «дисграфия» рассматривался многими авторами (Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корневым и другими). Но в целом его трактуют, как невозможность научиться писать разборчиво или неспособность писать вообще.

По мнению Р.И. Лалаевой, дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. [32].

И.Н. Садовникова считает, что дисграфия – это частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением зрения, слуха и снижением интеллекта. [51].

А.Н. Корнев указывает на то, что дисграфия – это стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень развития интеллекта и речи, а также отсутствие грубых нарушений слуха и зрения [28].

Таким образом, во всех вышеназванных определениях общим является понимание того, что дисграфия – это нарушение процесса письма, но расхождения касаются симптоматики и механизмов этого процесса.

Существует несколько классификаций дисграфии на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.



С позиции психофизиологического подхода О.А. Токарева выделила соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую [57].

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий. При этом виде дисграфии у детей отмечается также неполноценность операций звукового анализа и синтеза, вследствие чего в письме детей с акустической дисграфией помимо смешений букв, соответствующих акустически близким звукам, наблюдаются пропуски и перестановки букв.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов. Вследствие этого у детей возникают трудности движения руки во время письма, не вырабатываются двигательные формулы букв. Недостаточность двигательного анализатора может отразиться и на качестве проговаривания записываемого слова, на которое ребенок опирается при уточнении его звукового состава. Кроме того, слабость двигательного анализатора может отрицательно влиять и на деятельность тесно связанного с ним в реализации процесса письма акустического анализатора.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв. В письме они смешивают оптически сходные буквы, неправильно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество [57].

Классификация дисграфии М.Е. Хватцева разработана с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма.

М.Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии, два из которых – дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия – присутствуют и в современной классификации [64].

Дисграфия на почве расстройств устной речи возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме.

Оптическая дисграфия вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова.

Дисграфию на почве нарушения произносительного ритма М.Е. Хватцев связывал с недостаточным развитием чувства слухоречевого ритма, отрицательно сказывающимся как в устной речи, так и в письме.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии наблюдается в случаях органического поражения головного мозга соответствующей локализации и сочетается с нарушениями устной речи [64].

С позиции клинико-психологического подхода дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений (С.С. Мнухин, А.Н. Корнев). [28].

Так, А.Н. Корнев, рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций; дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза,

диспраксическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков [28].

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций, разработанная Р.И. Лалаевой. Она включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия связана с тем, что ребенок не различает ряд звуков не только на слух, но и произнося их сам, то есть в процессе говорения он заменяет одни звуки другими. В основе этого нарушения лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь на неправильное произношение звуков в процессе проговаривания, ребенок переносит свое дефектное произношение на письмо. Чаще всего наблюдается при таких нарушениях речи как дизартрия, ринолалия и дислалия полиморфного характера.

По мнению Л.С. Волковой, артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций) [11].

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. Акустическая дисграфия связана с невозможностью различения (или недостаточно сформированным навыком различения) некоторых близких по звучанию звуков. Как правило, проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Наиболее ярко акустическую дисграфию можно наблюдать при сенсорной алалии и афазии [32].

Р.И. Лалаева отмечает, что в наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л – к, б – в, п – к). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным [32].

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания. В процессе письма фонема соотносится 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 слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков. Другие авторы (Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Собонович), которые исследовали нарушения письма у детей с умственной отсталостью, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Для данного вида дисграфии характерны следующие ошибки:

– пропуски согласных при их стечении;

- пропуски гласных;
- перестановки букв;
- пропуски, добавления, перестановка слогов [32].

В основе данной формы дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Их незрелость, как правило, на письме проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого наибольшее распространение имеют искажения звукобуквенной структуры слова. Как следствие, ребенок с такой формой дисграфии не может записать правильно ни слова, ни тем более фразы.

4. Аграмматическая дисграфия (описана в работах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, С.Б. Яковлевой). Эта форма дисграфии связана с несформированностью у ребёнка грамматических систем словообразования и словоизменения. В итоге ребенок будет неправильно согласовывать слова в устной, а затем и в письменной речи. Таким учащимся тяжело выучить склонения имен прилагательных, существительных, числительных. Они делают ошибки при склонении слов в роде, числе, падеже. И как итог данные аграмматизмы будут у ребенка, как в устной, так и в письменной речи до того момента, пока не будут сформированы определенные грамматические навыки.

Е.В. Мазанова подчёркивает, что аграмматическая форма дисграфии появляется у детей на почве общего недоразвития речи. Несформированность грамматического, лексического и фонематического уровней речи ребенка проявляется на письме множеством специфических ошибок, которые не следует принимать за «описки». Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения [44].

У детей наблюдается в устной речи и на письме аграмматизм, который проявляется в искажении морфологической структуры слова, замене частей слова (префиксов, флексий), в нарушениях при составлении предложно-падежных конструкций, нарушениях согласования и

словоизменения. При этой форме дисграфии отмечаются также сложности в построении сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями [44].

5. Оптическая дисграфия. При данной форме дисграфии чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве. Её связывают с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Она проявляется в заменах и искажениях букв на письме [44].

Смешанная дисграфия – наиболее часто встречающийся дефект. Это комбинация из различных форм нарушения письменной речи. В ее основе находится несформированность не одной, а сразу двух или даже нескольких операций письма, что в значительной мере усугубляет общую картину нарушения.

Одной из наиболее известных классификаций дисграфии в мировой научной литературе стала классификация, которая принадлежит Саре Борель-Мезонни. Она выделила следующие виды дисграфии: дисграфия, связанная с нарушениями устной речи; дисграфия, вызванная трудностям пространственной ориентировки, смешанная форма дисграфии.

И.Н. Садовникова, в свою очередь, дополнила данную классификацию еще одним видом дисграфии: эволюционной или ложной дисграфией, то есть если ребенок имеет сложности с речевой деятельностью, то и в ходе начального обучения письму они тоже будут

При смешанной дисграфии могут сочетаться 2 формы дисграфии, соответственно приемы работы комбинируются с учётом имеющихся конкретных нарушений каждого ребенка [52].

Так как дети допускают различные типы ошибок, относящихся к различным формам дисграфии, то в России логопедическая наука требует описывать симптомы нарушений письма, а уже на основе этого выстраивать и планировать коррекционную работу с учетом типологии ошибок детей [52].

Таким образом, мы выяснили, что дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. В научной литературе выделены пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

## Выводы по первой главе

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса, участвующих в обучении, воспитании и развитии детей на различном возрастном этапе. Психолого-педагогическое сопровождение детей включает в себя единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, сведения о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и отработка плана устранения проблемы, первичная помощь на этапе осуществления плана устранения проблемы.

Письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой. В зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма.

Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. В научной литературе выделены пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.



## ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

### 2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией складывается из: клинико-психопатологических проявлений, относящихся к нарушениям письма; комплекса нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющих психологические трудности в процессе письма.

Клинические аспекты дисграфии раскрываются в работах С.С. Мнухина, И.П. Павлова. С позиций нейропсихологии дисграфия описана в работах А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой. Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие.

И.П. Лукашевич отмечал, что «характер речевых синдромов зависит от соотношения внутриутробных и интранатальных осложнений, а тяжесть определяется в первую очередь антенатальными факторами риска» [29, с. 19].

А.Н. Корневым выделены три варианта дизонтогенеза, являющихся причиной появления дисграфии:

1. Задержка психического развития.
2. Неравномерное развитие сенсомоторных и интеллектуальных функций.
3. Парциальное недоразвитие психических функций [30].

Клиническая картина дисграфии включает в себя преимущественно языковую симптоматику, определяющую это речевое нарушение среди похожих состояний и проявляется в наличии специфических нарушений

устной и письменной речи. Но у младших школьников, страдающих дисграфией, нарушения устной и письменной речи также могут сопровождаться и неязыковых симптоматикой. Клиническая картина в таких случаях может обременять неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности разной степени устойчивости, пониженным объемом памяти, расстройствами внимания, трудностями с его концентрацией, а также психическими нарушениями [4].

К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка [12].

А.Л.Сиротюк соотносит частичное нарушение навыков письма у учащихся с очаговыми повреждениями, отсталостью, дисфункцией коры мозга. Повреждения на ранних стадиях онтогенеза, чаще вызывают аномалии развития субкортикальных, подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) больше влияет на высшие кортикальные (корковые) части мозга, влияние вредных факторов приводит к отклонениям в развитии систем мозга. Неравномерное формирование структур мозга негативно влияет на развитие функциональных систем психики ребенка [42].

Л.О. Бадалян, Н.П. Завадненко отмечают, что с клинической точки зрения, письменные нарушения речи у детей как последствия минимальной дисфункции мозга (ММД), вызванной ранним локальным повреждением мозга. При этом общее интеллектуальное развитие детей с ММД находится на уровне нормы, но у детей возникают сложности в обучении и социальной адаптации, общении. ММД может выражаться в возрастной незрелости отдельных ВПФ, и их дисгармоническом развитии, а также в виде нарушений формирования навыков письма, чтения или счета [10].

В изучении проблемы дисграфии А.В. Щукина, указывает, что у детей обнаружено несоответствие возрастным нормативам функциональной зрелости лобно-таламической ассоциативной системы, что характеризуется нарушением внимания и низкой способностью к произвольной регуляторной деятельности. У детей при прохождении ЭЭГ наблюдаются признаки снижения порога судорожной готовности, при этом локальные изменения преобладают в задних отделах левого полушария (затылочной, теменной, височно-теменно-затылочной и задней височной областях) [78].

Функциональная несформированность правого полушария мозга выражается в недостаточности пространственных представлений у ребенка, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слуховых и зрительных стандартов. Функциональная несформированность левой височной области, провоцирует трудности при обнаружении звука, звукоразличении, нарушении развития фонематического слуха у ребенка, приводит к отсутствию или дефициту слухоречевой памяти. Отсутствие субкортикальных (корковых) мозговых образований вызывает отсутствие фоновых компонентов психической деятельности, включая письмо, переключаемость, плавность, тонус, что влияет на графическое оформление фонем.

Согласно данным нейропсихологии функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка

воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности.

Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи [2].

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, ЗПР [2].

С патогенезом нарушений письменной речи А.Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза:

- задержку развития психических функций;
- неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- парциальное недоразвитие ряда психических функций [28].

Е.А. Логинова отмечает, что большинство детей с дисграфией отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Дисграфия не всегда является моносимптоматическим состоянием, что подтверждается клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями [38].

Неречевые симптомы определяются не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с

нарушениями письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушения речи при умственной отсталости и др.). Также отмечается, что при наличии сохранного интеллекта, дисграфия может вызвать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения и изменения поведения ребенка [15].

Нарушение письма часто сопровождается когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями, отсюда следует важность выявления и учета психопатологических особенностей ребенка с дисграфией (эмоционально-волевою незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.).

Младшим школьникам с дисграфией даны все условия для полноценного овладения мыслительными операциями: анализа, классификации, сравнения и синтеза. Но, обладая предпосылками, они все равно полноценно не овладевают словесно-логическим мышлением. Главной причиной этого выступает характерное для большинства детей данной категории нарушения эмоционально-волевой сферы. Нарушение этих процессов также могут привести к нарушениям интеллектуальной деятельности: медленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа и синтеза [6].

При нарушениях письменной речи в большинстве случаев у детей отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного, слухового анализа и синтеза, пространственных представлений, расстройства внимания, памяти, сукцессивных и симультанных процессов при восприятии и воспроизведении речевого и неречевого материала, недостаточность эмоционально-волевой сферы, девиантное поведение и другие особенности. В результате ситуации

постоянного неуспеха у ряда учащихся возникает отрицательное отношение к учению, снижается развитие познавательной активности [38].

Работы И.Т. Власенко, Ю.Г. Демьянова, З.И. Калмыковой, А.Н. Корнева, И.Ю. Кулагиной, Л.С. Цветковой, А.В. Ястребова показывают, что в массовой школе у детей младшего школьного возраста, наблюдаются недостатки развития познавательной деятельности. Это связано с наличием у детей специфических расстройств письма. У детей отмечается неравномерное психическое развитие, недостаточное формирование внимания и памяти.

Специфика развития познавательной деятельности учащихся с аграмматической дисграфией затрагивает все этапы познавательной деятельности, это проявляется в недостаточной целенаправленности деятельности, нарушения программирования, в неумении осуществлять контроль за ходом и результатами деятельности, эффективно использовать стимулирующую помощь.

У большинства детей с аграмматической дисграфией было отмечено нарушение внимания, которое носило изолированный характер, или сочеталось с нарушением каких-либо других психических функций. Нарушение внимания проявлялось в его узком объеме, низкой производительности, низкой способности к концентрации, распределения, неустойчивости внимания. Кроме того, нарушена способность к произвольной концентрации внимания на необходимое для выполнения задания время [17].

Внимание детей с дисграфией характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения, и распределения. У данной категории детей наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста.

Зрительное внимание детей с дисграфией имеет также свои особенности: у детей с данным нарушением письменной речи такое внимание отличается повышенной отвлекаемостью, детям тяжело сконцентрироваться на нужном предмете. Внимание детей поверхностное и низкопродуктивное, что обусловлено ослаблением активного и преобладанием пассивного внимания.

Исследование особенностей памяти выявило низкий объем слухоречевой памяти, меньшую по сравнению с учениками без нарушения письма продолжительность хранения следов памяти. Кроме того, у школьников с аграмматической дисграфией был зафиксирован очень низкий объем памяти на сукцессивно организован материал.

Производительность вербальной памяти по сравнению с показателями нормально развивающихся сверстников снижена, несмотря на то, что смысловая, логическая память у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией сохранена [12].

У большинства детей с аграмматической дисграфией в процессе исследования зрительного гнозиса и мышления был зафиксирован низкий уровень осведомленности и понятийности, ограниченный объем экспрессивного словаря, нарушения номинативной функции речи, оказывалось в вербальных парафаза, неточном понимании и употреблении значений многих слов, незнании отдельных малочастотных предметов, трудности актуализации хорошо знакомых слов в нужный момент [29].

А.В. Ястребова отмечает, что дети младшего школьного возраста с дисграфией, обучающиеся в общеобразовательной школе, не могут самостоятельно организовать свою деятельность. У них снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на задании, снижен темп выполнения заданий и испытываются трудности в самоконтроле над собственной деятельностью [71].

У школьников младших классов с дисграфией нарушения письменной речи, сочетается с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью.

Исследования памяти у детей с дисграфией выявили более низкий, в сравнении со сверстниками, объем слухоречевой памяти и низкий уровень развития логической памяти, что ведет к неосмысленному и механическому запоминанию [71].

Исследование, проведенное А.Н. Корневым показало, что у детей с выраженной дисграфией интеллектуальный показатель развития значительно ниже, чем у детей без нарушений письма [28].

Анализ литературы по данному вопросу, позволяет сделать вывод о том, что дети, страдающие расстройствами письма, характеризуются стереотипностью, банальностью и шаблонностью. У них недостаточно сформированы мыслительные операции обобщений, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий.

Также обучающимся с дисграфией свойственно нарушение в развитии графомоторных навыков и динамического праксиса. Детям сложно переключаться с одного движения на другое, они путают последовательность движений или вовсе пропускают их.

У детей отмечается недостаточность оптико-пространственной функции, слабость мыслительной пространственной переориентации, это выражается как в размашистой почерке, так и в несоблюдении пропорций букв, как в допущении ошибок при определении левой правой части тела сидящего напротив человека, так и в определении этих частей на своем теле [28].

Присутствует недостаточный уровень развития графомоторных навыков и динамического праксиса. Дети могут путать последовательность движений или вообще их пропускать. Сложности возникают в выполнении заданий, связанных с активностью мелкой моторики: рисование, вырезание, склеивание, лепка [22].



У детей с дисграфией чаще всего письмо характеризуется размашистым почерком, непропорциональностью букв, трудностями с ориентацией как на листе, так и на своем, и чужом теле. Им трудно определять «право-лево», «верх-низ», что проявляется в «соскальзывании» слов со строчек.

Для многих младших школьников с дисграфией характерна несформированность различных составляющих произвольной регуляции деятельности. Так, деятельность учащихся характеризуется низким темпом, недостаточной целенаправленностью, малой значимостью образца действия. Многие дети испытывают трудности удержания инструкции, нуждаются в ее подробном разъяснении и показе способа деятельности. У них отмечаются трудности планирования и контроля по ходу и за результатами деятельности, упрощение программы деятельности, неумение эффективно использовать отведенное для выполнения задания время, стимулирующую помощь [28].

У детей с дисграфией присутствуют:

- парафразии и замена слов на близкие по смыслу;
- малый объем словарного запаса, используемого в активной самостоятельной речи,
- ошибки в употреблении и понимании смысла слов;
- бедный понятийный словарь и низкая общая осведомленность; сложности с обобщением и нахождением общего слова;
- нарушение произвольной моторики и чувства ритма.

Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере: им свойственны нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками [28].

Как правило, у таких детей отмечаются ограниченность кругозора, узкий круг интересов. Их умозаключения стандартны, шаблонны, поверхностны.

Возникают вторичные аффективные наслоения вследствие того, что вовремя не выявляются механизмы затруднений в учебной деятельности: ребенок обнаруживает агрессивность, нередко отказывается от выполнения учебных заданий либо работает только под страхом наказания. Эти аффективные реакции маскируют чувство глубокой внутренней тревоги ребенка, ощущение собственной неполноценности. Он боится допустить ошибки в работе и тем самым обнаружить свою несостоятельность [26].

На низкую успеваемость в усвоении школьной программы по русскому языку влияют личностные характеристики детей. В структуре личности у школьников с аграмматической дисграфией обнаружены специфические личностные особенности, проявляющиеся в незрелости поведенческой саморегуляции, стремлении настаивать на своем, тенденции к непослушанию, неадекватной самооценкой. Мальчики в данном случае являются более независимыми, чаще пренебрегают своими обязанностями, проявляют безответственность. Для девочек более характерно быть послушными, склонными идти на уступки.

Выявлено интеллектуально-личностные особенности младших школьников с аграмматической дисграфии, которые проявляются в различном соотношении уровней развития вербального и невербального интеллекта, зрительно-моторной координации, адекватности самооценки, стремление к достижениям [51].

Чувствуя неуспешность в выполнении письменных заданий, школьник с аграмматической дисграфией может отказываться от выполнения письменного домашнего задания, просить перенести его выполнение на более позднее время. Они нуждаются в более частых перерывах в процессе выполнения домашних заданий, переключении

внимания на что-то другое, в увеличенном времени на выполнение заданий. Максимально тревожность может выражаться в отказе ребенка посещать школу.

Е.А. Логинова подчеркивает, что «у большинства учащихся с дисграфией наблюдались такие особенности, как низкая работоспособность, неуверенность в себе, а в некоторых случаях – нежелание идти на контакт» [37, с. 207].

Таким образом, младшие школьники с аграмматической дисграфией характеризуются невротоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. У детей отмечаются недостатки мыслительных операций обобщения, нарушается процесс сравнения понятий, а также нарушается развитие внимания, памяти, мышления, что сказывается на личностных особенностях детей. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

## 2.2 Особенности нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

Аграмматическая дисграфия охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, М.Е. Хватцева, С.Б. Яковлева, А.В. Ястребовой. Аграмматическая дисграфия – вид дисграфии проявляющийся в аграмматизмах на письме и обусловлен несформированностью лексико-грамматического строя речи.

Дисграфическое письмо характеризуется рядом особенностей, среди которых имеются такие, как:

- 1) стойкость и специфичность ошибок на письме;
- 2) многочисленность, частота и длительная сохранность ошибок на письме;
- 3) связь ошибок с недоразвитием оптико-пространственных представлений, неспособностью различать фонемы на слух и при произношении, несформированностью лексико-грамматического строя речи;
- 4) низкий уровень операций анализа и синтеза предложений, слов, слогов и фонем.

Аграмматическая дисграфия, в отличие от остальных видов, проявляется лишь на третьем или четвертом году обучения ребенка в школе, когда младшеклассники переходят к изучению грамматических правил. Это связано с тем, что в основе такой дисграфии лежит несформированность у ребенка грамматического строя устной речи, которая впоследствии и вытекает в нарушения письменной речи.

Ю.Г. Короткова говорит о том, что «младшие школьники с аграмматической дисграфией имеют недоразвитие лексико-грамматического строя речи, несформированность морфологических и синтаксических обобщений, что в письменной речи отражается в нарушении смысловых и грамматических связей между предложениями и в искажении морфологической структуры слов» [29, с. 115].

У детей с аграмматической дисграфией могут быть трудности в слежении за строкой, что приводит к «соскальзыванию» написанного текста на другие строчки, не дописыванию слов и предложений. При этом, дети с аграмматической дисграфией вполне успешно могут овладеть грамотой и фонетическим принципом письма, при котором произношение и написание совпадают.

И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, С.Б. Яковлевым отмечается, что аграмматическая дисграфия возникает, если отмечается недоразвитие грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений, проявляющаяся на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, являющаяся составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое характерен для детей, имеющих дизартрию, алалию и интеллектуальную недостаточность [70].

В работе Е.А. Бабенко, А.С. Юсуповой указывается на то, что аграмматическая дисграфия возникает у школьников вследствие общего недоразвития речи [5].

Детям с аграмматической дисграфией тяжело устанавливать языковые и логические связи между предложениями, а также их последовательность. Между двумя соседними предложениями грамматическая и смысловая связи отсутствуют.

М.М. Безруких в своей работе разъясняет этапы формирования навыка письма. Первым этапом является элементарное письмо. На данном этапе школьники обучаются звукобуквенному анализу, переводу фонемы в графему, свободному и верному выполнению всех графических элементов. Следующим этапом является грамотное письмо, на котором школьник может написать текст под диктовку, изложение, употребить основные элементарные орфографические правила, осмыслить и применить разнообразную лексику. И, наконец, на третьем этапе формируется грамотная письменная речь. На третьем этапе для школьника становится возможным понимание особенностей различных жанров письменной речи, составление грамотного, последовательного письменного текста в соответствии с заданной темой, использование в письменной речи выразительных средств языка [7].

При аграмматической дисграфии второй и, следовательно, третий этап формирования навыка письма оказываются незавершенными. Грамотная письменная речь не формируется в полном объеме [7].

Овладев грамотой к концу 3-го класса, ученики начинают изучать грамматические правила. Можно предположить, что у ребенка аграмматическая дисграфия, если он не может овладеть навыками словоизменения (не изменяет слово по числам, родам и падежам) и, если у него наблюдаются ошибки в написании окончаний при управлении и согласовании [7].

Л.Г. Парамонова также указывает на то, что в основе аграмматической дисграфии лежит несформированность у ребёнка грамматических систем словоизменения и словообразования [46].

У детей с аграмматической дисграфией проявляются следующие особенности построения текста:

1. Недостаточная связность текста.
2. Непоследовательность и нелогичность написания.
3. Неадекватное использование как лексических, так и грамматических средств языка.
4. Неверное конструирование синтаксических единиц разных типов.

Для аграмматической дисграфии характерны такие типичные ошибки на грамматическом уровне как:

– неправильное написание падежных окончаний (например, «по дороги» вместо по дороге). Чаще всего такие ошибки встречаются, если окончание безударное и стоит выбор между написанием «е» и «и» (например, «на кровати», «из печке» и т.д.);

– искажение морфологической структуры слов, замены суффиксов и префиксов (например, «теленки» вместо телята);

– нарушение предложных конструкций (например, «на столом» вместо над столом);

– изменение падежа местоимений (например, «около ней» вместо около неё);

– изменение формы числа имен существительных (например, «собаки бежит» вместо собака бежит);

– нарушение в согласовании имен существительных и имен прилагательных (например, «белый туча» вместо белая туча) [7].

А.В. Ястребова проанализировала письменные работы учащихся и определила следующие аграмматические ошибки:

1) отсутствие четко отграниченных частей в тексте, нерасчлененность содержания (ребенок не разделяет текст на абзацы или оставляет пропуски);

2) ученик использует простые нераспространенные предложения и предложения с однородными членами.

3) в структуре предложения прослеживаются следующие недостатки:

– пропуски слов или нарушения их порядка;

– частое повторение одного и того же слова;

– нарушение связи между словами;

– незаконченность мысли и ее неполнота [71].

А.В. Ястребова отмечает своеобразие использования учащимися предложений сложных синтаксических конструкций [71].

Т.В. Туманова относит к особенностям письма детей с аграмматической дисграфией:

1) неверное употребление числа имен существительных (вместо единственного числа в письме часто встречаются употребления множественного и наоборот);

2) трудности при согласовании имен существительных с прилагательными (наблюдаются ошибки согласования в роде, падеже, числе);

3) в письменных работах распространены ошибки, вызывающие нарушения связей в словосочетаниях (ошибки управления, согласования);

4) трудности грамматического выражения отношений между предметами и процессами окружающей действительности: пропуски и замены предлогов вызывают нарушение связей в словосочетаниях и влекут за собой ошибки морфологического характера [62].

Существенные трудности наблюдаются у детей при использовании сложных синтаксических конструкций. Характерной ошибкой является замена запятой на точку в сложноподчиненном предложении (точкой дети отделяют придаточное предложение от главного). На первый взгляд, это нарушение касается исключительно оформления предложения и не отражается на его содержании. Но встречаются ситуации, когда ребёнок при составлении или записи сложноподчинённого предложения, не обращает внимания на смысл и теряет главное предложение целиком или записывает его частично [42].

М.Е. Хватцев систематизировал группы аграмматизмов, опираясь на психолингвистические знания о письме. Автор выделил следующие виды аграмматизмов:

- на уровне связного текста;
- синтаксические аграмматизмы на уровне определенного предложения;
- морфологические аграмматизмы [64].

На уровне связного текста аграмматизмы обусловлены отсутствием сформированности внутреннего программирования связного высказывания. Данное расстройство приводит к нарушению смысла изображаемой ситуации, к трудностям разделения сложных семантических связей. Также отмечаются пропуски связующих смысловых звеньев, нарушение логического порядка изображаемых событий, а также бедность языковых средств, обеспечивающих цельность и связность текста.

Синтаксический аграмматизм возникает вследствие расстройства внутреннего программирования определенного высказывания и



обуславливает пропуски значимых элементов предложения и трудности логической последовательности слов в нем.

Морфологический аграмматизм проявляется в нарушениях словоизменения и словообразования [64].

С.Б. Яковлев, взяв за основу психолингвистические представления о письме, выделяет три группы аграмматизмов [70]:

1. Аграмматизмы на уровне текста. Данный уровень характеризуется несформированностью внутреннего программирования связного высказывания, что проявляется в бедности языковых средств, пропуске связующих звеньев, сложности выделения семантических связей и в искажении смысла ситуации.

2. Аграмматизмы на уровне отдельного предложения – синтаксические. Этот уровень является следствием расстройства внутреннего программирования отдельного высказывания. Проявляется в нарушении порядка слов в предложении и пропуске ключевых элементов.

3. Аграмматизмы на уровне слова – морфологические. К этому уровню относятся ошибки при словоизменении и словообразовании. Нарушается структура слов, происходит замены префиксов, флексий и суффиксов (например, «котенка» вместо котят, «много стулов» вместо много стульев и т.д.).

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются:

– искажением морфологической структуры слова, заменами префиксов, суффиксов (захлестнула – «нахлестнула», козлята – «козленки»);

– изменением падежных окончаний («много деревьев»);

– нарушением предложных конструкций (над столом – «на столе»);

– изменением падежа местоимений (около него – «около ним»);

– изменением числа существительных («дети бежит»);

– нарушением согласования («бела дом»);

– нарушением синтаксического оформления речи, которое проявляется трудностями конструирования сложных предложений, пропусками членов предложения, нарушением последовательности слов в предложении [70].

М.С. Грушевская указывает, что аграмматизмы на уровне слова могут быть связаны:

– со сложностями в выделении из словесного потока вербальных единиц и их элементов (расстройстве индивидуализации слов, которые выражаются в раздельном написании частей слова: приставок либо начальных букв, слогов, напоминающих предлог, союз, местоимение; в слитном написании служебных слов с последующим либо предыдущим словом, слитном написании самостоятельных слов);

– со сложностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в виде ошибок словообразования: неверное применение приставок либо суффиксов; уподобление разных морфем; неверный выбор формы глагола) [15].

Связная письменная речь при аграмматической дисграфии, как отмечает Л.Г. Парамонова, отличается большими трудностями устанавливать логические и языковые связи между предложениями, что выражается в следующем:

– не соответствует описываемым событиям последовательность предложений;

– нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями;

– проявляются аграмматизмы на уровне предложения – искажается морфологическая структура слов, заменяются префиксы и суффиксы;

– изменяются падежные окончания;

– нарушаются предложно-падежные конструкции;

– изменяется падеж местоимений, число существительных;

– нарушается согласование слов;

- нарушениями синтаксического оформления речи;
- затрудняются конструировать сложные предложения;
- пропускают члены предложения;
- нарушается последовательность слов в предложении [48].

Анализ исследований, проведенных Е.В. Мазановой, позволяет утверждать, что при аграмматической дисграфии распространены следующие типы ошибок на письме:

- неправильное употребление падежных окончаний. Отмечаются ошибки не только в трудных, особых случаях склонения существительных, но и в простых падежных формах так как процесс дифференциации окончаний существительных в зависимости от типа склонения задержан и к моменту школьного обучения, как правило, оказывается незавершенным;

- неверное употребление числа имен существительных. Здесь вместо единственного числа в письме часто встречаются употребления множественного и наоборот;

- трудности при согласовании имен существительных с прилагательными. Наблюдаются ошибки согласования в роде, падеже, числе;

- в письменных работах распространены ошибки, вызывающие нарушения связей в словосочетаниях: ошибки управления, согласования;

- трудности грамматического выражения отношений между предметами и процессами окружающей действительности: пропуски и замены предлогов вызывают нарушение связей в словосочетаниях и влекут за собой ошибки морфологического характера [44].

К особенностям письменной речи детей с аграмматической дисграфией можно также отнести своеобразный почерк – буквы разного размера и наклона, чересчур слабый или сильный нажим при письме, трудночитаемое написание текста. Письмо школьника с дисграфией может напоминать смешение почерков разных людей: пару строчек ребенок может писать с наклоном вправо, другие пару строчек – влево, а на

следующих строках «расплющить» буквы. На письме могут не соблюдаться правила соединения букв, их характерные начертания – написанный текст становится неразборчивым, трудно поддающимся оценке.

Дети с аграмматической дисграфией зачастую не чувствуют интонационной и смысловой нагрузки текста, в связи с чем у них возникают трудности с определением окончания предложения.

На письме часто ошибки аграмматической дисграфии имеют схожесть с дизорфографическими. Проявляется это в следующем:

- 1) оба типа ошибок появляются в 3-4 классе, когда дети начинают осваивать морфологический вид письма;
- 2) в основе обоих нарушений лежит невозможность освоения морфологической структуры слова;
- 3) наличие схожих симптомов;
- 4) схожие пути коррекции.

И.Н. Садовникова в своём исследовании нарушений письменной речи младших школьников с дисграфией указывает на несовпадение норм устной и письменной речи, что вносит трудности в начальное обучение письму (если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи слова предстают обособленно). Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова [52].

А.В. Ястребова, иллюстрируя состояние письменной речи детей с аграмматической дисграфией прежде всего обращает внимание на неправильное построение письменного высказывания. Оно отличается отсутствием четко выраженных частей в изложениях, нерасчлененностью

содержания (все работы детей написаны без абзацев, с пропусками в тексте) [80].

Таким образом, основными проявлениями аграмматической дисграфии являются аграмматизмы на письме, которые обусловлены несформированностью лексико-грамматического строя речи. Такие аграмматизмы встречаются на уровне слов, словосочетаний и предложений. Часто ученики испытывают трудности при согласовании и управлении. Дети с данной формой дисграфии затрудняются самостоятельно определять законченную мысль в предложении, пропускают его члены или нарушают последовательность слов. Смысл описываемых детьми событий нарушается, т.к. последовательность предложений не всегда соответствует последовательности происходящих событий, в предложениях нарушаются как грамматические, так и смысловые связи.

### 2.3 Обзор методик коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Вопросами преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией занимались такие педагоги, как Л.В. Венедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова.

Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева рекомендуют систему воздействия по преодолению аграмматической дисграфии, проводящейся с учетом следующих направлений:

- дифференциация речевых единиц (форма слова, структура предложения);
- автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи;

– закрепление правильных грамматических форм в письменной речи [33].

Осуществление коррекционной работы происходит с учетом закономерностей нормального онтогенеза в развитии лексической, морфологической и синтаксической системы языка, а также постепенного усложнения форм речи, заданий и речевого материала. Закрепление навыков словоизменения осуществляется на уровне словосочетания, предложения, затем – в связной речи. Начальным этапом является работа по формированию навыка словоизменения в устной речи, а далее – по закреплению навыка словоизменения в письменной речи. Содержаний коррекционной работы осуществляется согласно трем этапам.

Первый этап связан с обучением связности высказывания, закреплением наиболее продуктивных словообразовательных моделей, формированием наиболее продуктивных и простых по семантике форм.

Обучение связности высказывания включает следующее:

- соблюдать порядок слов в предложениях;
- овладевать навыком дифференциации связного текста от набора слов, словосочетаний, предложений и т.д.;
- строить высказывания без пропуска членов предложения и излишних повторений;
- составлять высказывания из 2-3 фраз, соединенных между собой цепным способом с использованием в качестве «скрепов» лексических повторов, личных местоимений и наречий [33].

Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей заключается в том, что научить образовывать уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами; образовывать и дифференцировать возвратные и невозвратные глаголы; образовывать притяжательные прилагательные с суффиксом. Формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм состоит в том, чтобы научить дифференцировать именительный падеж единственного и множественного

числа имен существительных, отрабатывать беспредложные конструкции существительных единственного числа, согласовывать существительные и глаголы настоящего времени третьего лица в числе [33].

Второй этап связывается с формированием языковых средств межфразовой связи, работой над словообразованием менее продуктивных моделей, формированием наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения.

Усвоение языковых средств межфразовой связи включает:

- усвоение грамматических моделей словосочетаний и предложений;
- знакомство с грамматическими признаками частей речи.
- работу над словообразованием менее продуктивных моделей: уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами; образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида; притяжательные прилагательные и т.д.

Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения подразумевает:

- понимание и употребление предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах;
- закрепление беспредложных форм существительных множественного числа;
- дифференциацию глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени;
- согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде;
- согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

На третьем этапе реализуется работа по овладению более сложными видами средств межфразовой связи, уточнению значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей, закреплению более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения. Овладение более сложными видами средств

межфразовой связи связано с закреплением системы языковых средств, реализующих связность речи. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей заключается в образовании названий животных; притяжательных и относительных прилагательных.

Закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения значит закреплять навыки употребления предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах, согласовывать прилагательные и существительные в косвенных падежах [33].

Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева определяют следующую последовательность в дифференциации каждой грамматической формы:

1. Сравнивать предметы, признаки, действия по картинкам, в реальной ситуации и выделять различия.
2. Выделять общее грамматическое значение ряда словоформ.
3. Соотносить выделенное значение с флексией.
4. Производить фонематический анализ выделенной флексии.
5. Письменно обозначать флексии.
6. Закреплять связь грамматического значения и флексии в словосочетаниях.
7. Закреплять формы словоизменения в предложениях и связной речи [33].

При коррекции аграмматической дисграфии широко используется альбом и рабочая тетрадь Е.В. Мазановой. В альбоме предложены задания для тренировки в узнавании существенных признаков различных частей речи, для рассмотрения изменения слов и согласования их между собой (прилагательные с существительными, числительные с существительными). В данном пособии большое внимание уделяется теме «Предлоги», столь трудной для восприятия младшими школьниками и вызывающей наибольшее количество ошибок. Е.В. Мазанова рекомендует



работу по устранению ошибок в письменной речи строить на основе тесной взаимосвязи с формированием познавательных процессов, коррекцией недостатков эмоционально-волевой сферы [44].

Предлагаемая Е.В. Мазановой система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учётом особенностей психофизической деятельности младших школьников: обучение органически связано с развитием у них внимания памяти, основных мыслительных операций.

Накопление фонетических и морфологических обобщений и упорядочение на этой основе имеющихся у детей средств языка позволяет приступить к работе по совершенствованию связной речи. Поскольку у данной группы детей имеются пробелы в речевом развитии, возникает необходимость в особой организации их учебной деятельности большое внимание уделяется работе над предложением и текстом. В работе с данной тетрадью имеется возможность формировать практические представления у детей о словосочетании, предложении, тексте [44].

Е.В. Мазанова представляет множество заданий по распространению и сокращению текста, воссозданию текста по его плану. Очень полезны данные здесь задания по конструированию повествовательного сообщения. Здесь же предлагается работа по анализу текста: составить текст по плану, составить рассказ по его началу; составить текст, по опорным словам, составить текст по данному концу; передать содержание какого-либо стихотворения своими словами.

В процессе формирования навыка словообразования у школьников с аграмматической формой дисграфии основное внимание уделяется формированию у детей навыков словообразования. Детей учат образовывать новые слова от заданных, разбирать слова по составу, определять, какой частью речи они являются. Также проводится работа по пополнению словарного запаса детей различными частями речи. Педагог

уделяет особое внимание правильному пониманию детьми семантики слов [44].

Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко считают, что основным направлением коррекционной работы на первом этапе обучения является формирование связной речи, поскольку в течение первого года обучения дети не овладевают в достаточной степени чтением и письмом. На этом этапе основное внимание уделяется работе над словом, которое рассматривается с точки зрения его лексического и грамматического значения, предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением, формированием связной речи. На втором году обучения логопед переходит к устранению нарушений письма у учащихся вторых классов. Данное направление работы предусматривает работу над звуко-слоговым составом слова, развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия. Кроме того, продолжается работа над словом, которое на этом этапе рассматривается с точки зрения его лексического значения и морфологического состава. Развитие связной речи проводится внутри каждой темы в виде работы над деформированными текстами, изложениями, сочинениями по картинкам и т.п. [19].

И.Н. Садовникова предлагает методику логопедической работы по преодолению нарушений письма, которая опирается на современные требования к школьному обучению. Данная методика разделяется на два раздела. Первый раздел носит теоретический характер. В нем описываются предпосылки формирования письменной речи в норме, а также механизмы нарушений, которые приводят к тем или иным стойким специфическим ошибкам. Данные ошибки подкрепляются работами учеников. И.Н. Садовникова в своей методике предлагает диагностические задания, которые помогут логопеду выявить ту или иную форму дисграфии у обучающихся 1-3 классов. Также представлен материал комплексного

изучения обучающихся, направленный на обследование состояния сенсомоторной и гностической функции [52].

Второй раздел носит практический характер. В нем автор описывает направления коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи.

1. Коррекционная работа на фонетическом уровне: звуковой (фонематический) анализ слов, обозначение мягкости согласных на письме, дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство, дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

2. Коррекционная работа на лексическом уровне: расширение словарного запаса, слоговой анализ и синтез слов, типы слогов, ударение в слове, безударные гласные, состав слова.

3. Коррекционная работа на синтаксическом уровне: словосочетание и предложение, согласование, управление, связь слов в предложении, предлоги, предлоги и приставки.

Подход к преодолению аграмматической дисграфии, предложенный А. В. Ястребовой, 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 [80].

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими так называемую группу риска, то есть 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 и дислексии.

Логопед 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 [80].

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) [80].

С учащимися вторых – четвертых классов логопедическая 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, логопед 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 [80].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева в своих работах рекомендуют при обследовании, в целях более точной диагностики усвоения языка, выделять не три уровня развития речи, названные Р.Е. Левиной, а шесть, используя данные А. Н. Гвоздева. Их, относительно, можно назвать этапами. Название каждого этапа указывает на то новое качество, которое типично для речевой деятельности ребенка на данной стадии овладения языком [21].

Первый этап «Однословное предложение» можно охарактеризовать присутствием в речи только отдельных слов и их фрагментов, звукоподражаний и других ненормативных средств общения и отсутствием возможности объединить две словесные единицы в одном высказывании.

Вторым этапом «Предложения из слов-корней» можно считать, когда ребенок может соединить в одно предложение два или три различных слова при полном отсутствии глаголов и словоизменений имен существительных.

Третий этап «Первые, формы слов или первые случаи словоизменения» замечателен тем, что в речи выявляются конструкции типа: «именительный падеж и глагол изъявительного наклонения 3-го лица», к примеру «папа собрался, мама слушает и др.».

Четвертым этапом «Усвоение флексий» можно охарактеризовать возможность оформлять употребляемые слова с помощью различных окончаний. Данный этап развития говорит о возможности правильно или неправильно передвигать слово в словоизменительной шкале. Но в речи детей отсутствуют предложные конструкции, в которых бы предлог и флексия одновременно правильно использовались по смыслу.

Пятый этап «Усвоение предлогов» характеризуется усложнением предложений. Уже повышаются шансы использовать сложные предложения, употреблять предлоги.

Последний этап соответствует третьему уровню речевого развития, то есть развернутой фразовой речи с пробелами формирования лексики, грамматики, фонетики [21].

Задания для учащихся планируются в определенной последовательности. Сначала, на первом этапе выделялись обучающие задания целью, которых было развитие пассивного словаря детей. Затем на втором этапе задания на активизацию и закрепление словаря.

Методика пополнения словаря М.Р. Львова и Т.Г. Рамзаевой используется учителями начальной школы в настоящее время с целью увеличения словарного запаса у младших школьников.

Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основные линии:

1. Обогащение словаря, т. е. усвоение новых слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе школьников. Для того чтобы успешно овладеть словарным богатством родного языка, учащийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8-10 новых словарных единиц и значений.

2. Уточнение словаря:

- наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно;

- усвоение лексической сочетаемости слов;

- усвоение многозначных слов;
- усвоение синонимии.

3. Активизация словаря, то есть перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря в активный. Слова включаются в предложение и словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, беседу, рассказ.

4. Устранение нелитературных слов (жаргонизмов, неправильных форм, нецензурных слов), перевод их из активного словаря в пассивный [22].

Таким образом, разработано множество коррекционных методик, способствующих преодолению аграмматической дисграфии у младших школьников. Нами рассмотрены методики следующих авторов: Л.В. Венедиктовой, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой. Опираясь на изученные нами методики, мы разработали содержание коррекционной работы по преодолению аграмматической дисграфии у младших школьников, представленное в следующей главе.

#### 2.4 Возможности уроков русского языка в преодолении нарушений письменной речи

Русский язык как учебный предмет он имеет важное значение, так как является не только предметом изучения системы знаний, на основе которой формируются практические навыки, но и важнейшим средством познания других наук, средством развития мышления и воспитания учащихся.

Изучение русского языка в начальных классах является первоначальным этапом системы лингвистического образования и речевого развития, который обеспечивает готовность выпускников начальной школы к дальнейшему обучению.

Целями изучения предмета «Русский язык» в начальной школе являются:

- ознакомление учащихся с основными положениями о русском языке, как о науке, и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся;
- формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя общей культуры человека [24].

Преподаванию русского языка отводится чрезвычайно важное место в общей системе образования младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Это обусловлено характером и структурой речевого дефекта у детей данной категории, с одной стороны, и исключительной ролью речи в психическом развитии ребенка, с другой стороны. Кроме того, от успешного усвоения родного языка во многом зависит и успеваемость обучающихся по всем другим предметам.

В рамках нашего исследования осуществим анализ рабочей программы по учебному предмету «Русский язык» для образовательных организаций, реализующих программы начального общего образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО).

«Школа России» – это учебно-методический комплекс для начальных классов общеобразовательных учреждений. Обучение русскому языку ведется по программе авторов М.В. Бойкиной, В.Г. Горецкого, М.Н. Дементьевой, В.П. Канакиной, Н.А. Стефаненко. Программа разработана на основе ФГОС НОО, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, планируемых результатов начального общего образования.



В анализируемой программе обучения родному языку реализованы коммуникативно-речевой, системно-функциональный, личностно-ориентированный подходы и всему курсу придана деятельностная основа.

Систематический курс русского языка представлен в программе следующими содержательными линиями:

- система языка (основы лингвистических знаний): лексика, фонетика и орфоэпия, графика, состав слова (морфемика), грамматика (морфология и синтаксис);

- орфография и пунктуация;

- развитие речи [25].

Содержание курса имеет концентрическое строение, предусматривающее изучение одних и тех же разделов и тем в каждом классе. Такая структура программы позволяет учитывать степень подготовки учащихся к восприятию тех или иных сведений о языке, обеспечивает постепенное возрастание сложности материала и организует комплексное изучение грамматической теории, навыков правописания и развития речи [25].

Значимое место в программе отводится темам «Текст», «Предложение и словосочетание». Они наиболее явственно обеспечивают формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции учащихся. Работа над текстом предусматривает формирование речевых умений и овладение речеведческими сведениями и знаниями по языку, что создаст действенную основу для обучения школьников составлению текстов по образцу (изложение), собственных текстов разного типа (текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение) и жанра с учётом замысла, адресата и ситуации общения, соблюдению норм построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и главной мысли и др.), развитию умений, связанных с оценкой и самооценкой выполненной учеником творческой работы.

Работа над предложением и словосочетанием направлена на обучение учащихся нормам построения и образования предложений, развитие умений пользоваться предложениями в устной и письменной речи, обеспечение понимания содержания и структуры предложений в чужой речи. На синтаксической основе школьники осваивают нормы произношения, процессы словоизменения, формируются грамматические умения, орфографические и речевые навыки.

Программа предусматривает формирование у младших школьников представлений о лексике русского языка. Освоение знаний о лексике способствует пониманию материальной природы языкового знака (слова как единства звучания и значения), осмыслению роли слова в выражении мыслей, чувств, эмоций; осознанию словарного богатства русского языка и эстетической функции родного слова; овладению умением выбора лексических средств в зависимости от цели, темы, основной мысли, адресата, ситуаций и условий общения; осознанию необходимости пополнять и обогащать собственный словарный запас как показатель интеллектуального и речевого развития личности [25].

Содержание курса представлено такими видами речевой деятельности, как говорение, слушание, чтение, письмо.

Письмо представлено следующими видами деятельности:

1. Овладение разборчивым аккуратным письмом с учётом гигиенических требований к этому виду учебной работы.
2. Списывание, письмо под диктовку в соответствии с изученными правилами.
3. Письменное изложение содержания прослушанного и прочитанного текстов (подробное, выборочное).
4. Создание небольших собственных текстов (сочинений) по интересной детям тематике (на основе впечатлений, литературных произведений, сюжетных картин, серий картин, репродукций картин художников, просмотра фрагмента видеозаписи т.п.) [24].

Обучение грамоте в контексте развития письменной речи направлено на решение следующих задач:

1. Усвоение гигиенических требований при письме.
2. Развитие мелкой моторики пальцев и свободы движения руки.
3. Развитие умения ориентироваться на пространстве листа в тетради и на пространстве классной доски.
4. Овладение начертанием письменных прописных (заглавных) и строчных букв.
5. Письмо букв, буквосочетаний, слогов, слов, предложений с соблюдением гигиенических норм.
6. Овладение разборчивым, аккуратным письмом.
7. Письмо под диктовку слов и предложений, написание которых не расходится с их произношением.
8. Усвоение приёмов и последовательности правильного списывания текста.
9. Понимание функции небуквенных графических средств: пробела между словами, знака переноса [24].

Далее раскроем содержание курса касательно формирования письменной речи у младших школьников на примере 3-го класса.

Предметное содержание предмета «Русский язык» в 3 классе направлены на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку посредством формирования у учащихся универсальных учебных действий [25].

Содержание систематического курса «Русский язык» (3 класс) представлено как совокупность понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой, отражающих реально существующую внутреннюю взаимосвязь всех сторон языка: фонетической, лексической, словообразовательной и грамматической (морфологической и синтаксической) [25].

Первое, одно из значимых направлений работы по русскому языку в 3 классе связано с развитием у детей дара слова, формированием умений выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Второе значимое направление работы по русскому языку – формирование основ знаний о языке (о тексте как единице языка и речи, типах текста; о предложении, типах предложений по цели высказывания и интонационной оформленности, главных и второстепенных членах предложения, об обращении, о сложном предложении, словосочетании; о слове и его лексическом значении, слове и его составе; о частях речи; о звуке, слоге, ударных и безударных гласных, твёрдых и мягких, глухих и звонких, шипящих согласных) [26].

Третье направление работы по русскому языку в 3 классе связано с формированием навыков грамотного письма, с орфографической и пунктуационной подготовкой школьников. В начальной школе должна действовать установка на безошибочное письмо, которая может быть реализована, если всё обучение орфографии и пунктуации будет носить предупредительный характер [24].

Работа над текстом в 3-м классе направлена на развитие связной письменной речи младших школьников и предусматривает анализ разных видов речи (монологической и диалогической), распознавание и анализ разных типов текста (текста-повествования, текста-описания, сравнительного описания, текста-рассуждения), анализ текстов разного стиля (научного и художественного) и др. Текстовая работа предполагает не только анализ текста-образца, но и его воссоздание в письменной форме, создание собственных монологических высказываний определённого типа, стиля и жанра под руководством учителя и самостоятельно. Третьеклассники учатся воспроизводить последовательность и логику передаваемых в тексте событий, явлений, устанавливать последовательность и связь предложений в частях текста и частей в тексте, выбирать слова с учётом их сочетательных свойств.

Работа над предложением направлена на обучение нормам построения и образования предложений, на развитие умений пользоваться предложениями в письменной речи. Совершенствуются умения выделять предложения из речи, оформлять предложения в письменной речи, выделять в предложении основу и второстепенные члены предложения, различать распространённые и нераспространённые предложения, составлять предложения по схемам, заданной теме, рисунку, опорным словам и др.

Третьеклассники учатся различать главные и второстепенные члены предложения, различать грамматическую основу предложения и словосочетания, обосновывать постановку знаков препинания в конце простого предложения и между частями сложного предложения, в предложениях с обращением, в диалоге, составлять словосочетания и включать их в состав предложений, сравнивать варианты предложений и выбирать лучший из них. На синтаксической основе осуществляется обучение нормам произношения и формирование грамматических умений, орфографических и речевых навыков [25].

Обучающийся получит возможность для формирования следующих общих предметных результатов касательно формирования письменной речи:

1) письменно (после коллективной подготовки) подробно или выборочно передавать содержание повествовательного текста, предъявленного на основе зрительного восприятия, сохранять основные особенности текста-образца, грамотно записывать текст, соблюдать требование каллиграфии при письме;

2) проверять правильность своей письменной речи, исправлять допущенные орфографические и пунктуационные ошибки;

3) пользоваться при письме небуквенными графическими средствами: пробелом между словами, знаком переноса, абзацем;

4) осознавать, что понимание значения слова является одним из условий правильного его использования в письменной речи;

5) замечать в письменной речи речевые ошибки и недочёты в употреблении изучаемых форм разных частей речи;

6) выделять предложения из потока письменной речи, оформлять их границы;

7) применять ранее изученные, а также следующие правила правописания [25].

Также обучающийся получит возможность к освоению следующих предметных результатов касательно формирования лексико-грамматического строя речи, что важно для преодоления у младших школьников аграмматической дисграфии.

1. Лексика. Освоение данного раздела распределяется по всем разделам курса. Обучающийся научится:

– находить в предложении и тексте незнакомое слово, определять его значение по тексту или толковому словарю, спрашивать о значении слова учителя;

– наблюдать за употреблением синонимов и антонимов в речи, подбирать синонимы и антонимы к словам разных частей речи, уточнять их значение;

– иметь представление об омонимах; приобретать опыт различения в предложениях и текстах омонимов;

– иметь представление о фразеологизмах (устойчивых сочетаниях слов), приобретать опыт различения в предложениях и текстах фразеологизмов;

– наблюдать за использованием фразеологизмов в упражнениях учебника, осознавать их значение в тексте и разговорной речи;

– распознавать слова, употреблённые в прямом и переносном значении (простые случаи);

– иметь представление о некоторых устаревших словах и их использовании в речи;

– пользоваться словарями при решении языковых и речевых задач [25].

## 2. Морфология. Обучающийся научится:

– распознавать части речи на основе усвоенных признаков (в объёме программы);

– распознавать имена существительные; находить начальную форму имени существительного; определять грамматические признаки (род, число, падеж), изменять имена существительные по числам и падежам;

– распознавать имена прилагательные; определять зависимость имени прилагательного от формы имени существительного;

– находить начальную форму имени прилагательного; определять грамматические признаки (род, число, падеж), изменять имена прилагательные по числам, родам (в единственном числе), падежам (первое представление);

– распознавать глаголы; определять начальную (неопределённую) форму глаголов (первое представление), различать глаголы, отвечающие на вопросы «что делать?» и «что сделать?»; определять грамматические признаки глагола – форму времени, число, род (в прошедшем времени);

– распознавать личные местоимения (в начальной форме), определять грамматические признаки: лицо, число, род (у местоимений 3-го лица); использовать личные местоимения для устранения неоправданных повторов;

– узнавать имена числительные (общее представление); распознавать количественные и порядковые имена числительные;

– устанавливать отличие предлогов от приставок, значение частицы не;

– узнавать союзы и, а, но и понимать их роль в предложении;

– подбирать примеры слов и форм разных частей речи; наблюдать их употребление в тексте и устной речи, правильно употреблять в речи части речи и их формы [25].

3. Синтаксис. Обучающийся научится:

- различать предложение, словосочетание и слово;
- выделять предложения из потока устной и письменной речи, оформлять их границы;
- определять вид предложений по цели высказывания (повествовательные, вопросительные, побудительные) и по интонации (восклицательные и невосклицательные), правильно интонировать эти предложения; составлять такие предложения;
- различать понятия «члены предложения» и «части речи»;
- находить главные (подлежащее и сказуемое) и второстепенные члены предложения (без деления на виды);
- устанавливать при помощи вопросов связь между словами в предложении; отражать её в схеме;
- соотносить предложения со схемами, выбирать предложение, соответствующее схеме;
- различать распространённые и нераспространённые предложения, составлять такие предложения;
- отличать основу предложения от словосочетания; выделять в предложении словосочетания;
- разбирать предложение по членам предложения: находить грамматическую основу (подлежащее и сказуемое), ставить вопросы к второстепенным членам предложения, определять, какие из них поясняют подлежащее или сказуемое, или другие второстепенные члены, выделять из предложения словосочетания [25].

Нами были отобраны наиболее эффективные, на наш взгляд, для преодоления аграмматической дисграфии темы уроков русского языка (таблица 1).



Таблица 1 – Темы уроков русского языка для третьего класса УМК «Школа России» для преодоления аграмматической дисграфии

№ п/п	Тема урока	Задачи
1	2	3
Предложение. Словосочетание		
1	Предложение	понимать и сохранять в памяти учебную задачу урока; отличать предложение от группы слов, не составляющих предложение; анализировать непунктированный текст, выделять в нём предложения; составлять предложения из слов на определённую тему; выделять в письменном тексте диалог; оценивать результаты своей деятельности
2	Главные и второстепенные члены предложения	понимать и сохранять в памяти учебную задачу урока; анализировать непунктированный текст, выделять в нём предложения, обосновывать постановку знаков препинания в конце предложения; работать со схемой «Члены предложения», ставить вопросы и давать на них ответы, составлять сообщение по информации, представленной в схеме; различать и выделять главные и второстепенные члены в предложении; распознавать распространённые и нераспространённые предложения, определять роль второстепенных членов в распространённом предложении; дополнять нераспространённое предложение второстепенными членами, устанавливать при помощи вопросов связь между членами предложения в распространённом предложении, составлять из данных слов распространённое предложение по заданному алгоритму; оценивать результаты своей деятельности

*Продолжение таблицы 1*

1	2	3
3	Словосочетание	понимать и сохранять в памяти учебную задачу урока; различать словосочетание и предложение, выделять в предложении словосочетания, устанавливать при помощи смысловых вопросов связь между словами в словосочетании и предложении, составлять предложения из данных пар слов; оценивать результаты своей деятельности
Состав слова		
4	Значение суффиксов. Образование слов с помощью суффиксов	понимать и сохранять в памяти учебную задачу урока; находить и выделять в слове суффикс; обосновывать правильность его выделения в слове; объяснять значение суффикса в слове; наблюдать за правописанием суффиксов, образовывать слова с помощью суффиксов; оценивать результаты своей деятельности
5	Значение приставок. Образование слов	понимать и сохранять в памяти учебную задачу урока; находить и выделять в слове приставку; обосновывать правильность её выделения в слове; объяснять значение

	с помощью приставок	приставок в слове; образовывать слова с помощью приставок; оценивать результаты своей деятельности
Правописание частей слова		
6	Правописание приставок в словах	понимать и сохранять в памяти учебную задачу урока; определять способы проверки написания приставок; наблюдать за правописанием в словах приставок; писать слова с приставками; образовывать слова с заданными приставками, выделять приставки, объяснять их написание; составлять текст по рисунку и записывать его; контролировать правильность записи текста, находить неправильно написанные слова и исправлять ошибки; оценивать результаты своей деятельности
7	Правописание приставок и предлогов	понимать и сохранять в памяти учебную задачу урока; уточнять представления учащихся о приставке и предлоге, их роли в слове (для приставок), в словосочетании и в предложении (для предлогов); различать приставки и предлоги, правильно писать слова с приставками и предлогами; оценивать результаты своей деятельности

Таким образом, мы осуществили анализ учебно-методического комплекса «Школа России», представленного программой русского языка таких авторов, как М.В. Бойкина, В.Г. Горецкий, М.Н. Дементьева, В.П. Канакина, Н.А. Стефаненко и выяснили, что предмет «Русский язык» в начальной школе имеет важное значение преодолении нарушений письменной речи. Нами были отобраны наиболее эффективные, на наш взгляд, для преодоления аграмматической дисграфии темы уроков русского языка: «Предложение», «Главные и второстепенные члены предложения», «Словосочетание», «Значение суффиксов. Образование слов с помощью суффиксов», «Значение приставок. Образование слов с помощью приставок», «Правописание приставок в словах», «Правописание приставок и предлогов».

## Выводы по 2 главе

Младшие школьники с аграмматической дисграфией характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. У детей отмечаются недостатки мыслительных операций обобщения, нарушается процесс сравнения понятий, а также нарушается развитие внимания, памяти, мышления, что сказывается на личностных особенностях детей. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Аграмматическая дисграфия – вид дисграфии проявляющийся в аграмматизмах на письме и обусловлен несформированностью лексико-грамматического строя речи. Главным механизмом возникновения аграмматической дисграфии является недостаточное развитие морфологической системы языка, неточность представления о синтаксических связях внутри предложения и текста. Данный вид дисграфии проявляется в наличии стойких, специфических грамматических ошибок на письме.

Вопросами преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией занимались такие педагоги, как Л.В. Венедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовниковой и другие. Опираясь на изученные нами методики, мы разработали содержание коррекционной работы по преодолению аграмматической дисграфии у младших школьников, представленное в следующей главе.

Мы осуществили анализ учебно-методического комплекса «Школа России», представленного программой русского языка таких авторов, как М.В. Бойкина, В.Г. Горецкий, М.Н. Дементьева, В.П. Канакина, Н.А. Стефаненко и выяснили, что предмет «Русский язык» в начальной школе имеет важное значение в преодолении нарушений письменной речи. Нами были отобраны наиболее эффективные, на наш взгляд, для преодоления аграмматической дисграфии темы уроков русского языка: «Предложение», «Главные и второстепенные члены предложения», «Словосочетание», «Значение суффиксов. Образование слов с помощью суффиксов», «Значение приставок. Образование слов с помощью приставок», «Правописание приставок в словах», «Правописание приставок и предлогов».

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

#### **3.1 Изучение письменной речи у детей младшего школьного возраста**

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 1 г. Верхний Уфалей. В исследовании приняли участие 6 детей в возрасте 9-10 лет.

Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей грамматического строя речи и письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.

Обследование младших школьников проходило в первую половину дня в кабинете учителя-логопеда с подгруппами по 3 человека (2 подгруппы). При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК.

Формирующий эксперимент включал в себя разработку программы психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка и внедрение ее в общеобразовательный процесс.

Третий этап исследования – контрольный эксперимент – проводился с целью проведения повторного обследования и сбора данных для последующего анализа и заключения об эффективности разработанной программы психолого-педагогического сопровождения.

Для обследования младших школьников с аграмматической дисграфией мы определили следующие направления диагностики:

- 1) обследование грамматического строя речи;
- 2) обследование письменной речи (слуховой диктант);
- 3) обследование навыков самостоятельного письма (изложение).

Опишем подробно методику обследования каждого из выделенных направлений.

#### 1. Обследование грамматического строя речи.

Для изучения грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня использовали отдельные задания из методики Т.А. Фотековой. Результаты данной методики выражены в количественной форме, разработана балльно-уровневая система оценки.

В первой группе заданий ребенку предлагалось оценить правильность предложений, составленных как в соответствии с нормами языка, так и с их нарушениями. Логопед называл ребенку предложения, и, если в некоторых из них ребенок находит ошибку, ему предлагается их исправить.

Инструкция: «Я буду называть предложения, и, если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить».

Речевой материал:

1. Собака вышла в будку.
2. По морю плывут корабль.
3. Дом нарисован мальчик.
4. Хорошо спится медведь под снегом.
5. Над большим деревом была глубокая яма.
6. Девочка гладит утюгом.
7. Мальчик умывается лицо.
8. Березки склонились от ветра.
9. Солнце освещается Землей.
10. У Нины большая яблоко.

Оценка: 1 балл – выявление и исправление ошибки, 0,5 балла – выявление ошибок и исправление их с незначительными неточностями

(пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов), 0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена, или предпринятаagramматичная попытка исправления ошибки, 0 баллов – ошибка не выявлена.

Вторая группа заданий связана с необходимостью вставить в предложение пропущенный предлог. Логопед читал ребенку предложение и предлагал ему вставить слово, которое в нем пропущено.

Инструкция: «Сейчас я прочитаю предложение, а ты постарайся вставить слово, которое в нем пропущено».

Речевой материал:

1. Лена наливает чай ... чашки.
2. Почки распустились ... деревьях.
3. Птенец выпал ... гнезда.
4. Щенок спрятался ... крыльцом.
5. Пес сидит ... конуры.
6. Лодка плывет ... озеру.
7. Чайка летит ... водой.
8. Деревья шумят ... ветра.
9. Последние листья падают ... березы.
10. Большая толпа собралась ... театром.

Оценка: 1 балл – правильный ответ, 0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи, 0,25 балла – правильный ответ после помощи второго вида, 0 баллов – неэффективное использование помощи, как первого, так и второго вида.

Максимальное количество баллов, начисляемое за успешное выполнение всех проб по выявлению уровня сформированности грамматического строя речи, равно 20. При обработке полученных данных абсолютное значение переводилось в процентное выражение. Если 20 принять за 100 %, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, соотнося с одним из четырех выделенных нами уровней успешности:

Высокий уровень (IV) – 100-80 %.

Уровень выше среднего (III) – 79,9-65%.

Средний уровень (II) – 64,9-50%.

Низкий уровень (I) – 49,9 % и ниже.

2. Обследование письменной речи (слуховой диктант).

Обследование проводилось по методике изучения письменной речи, предложенной И.Н. Садовниковой [52].

Инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку».

Весна

На горке появились первые цветочки. Кусты и деревья пока голые. На ветках берез грачи выют гнезда. Большие птицы ходят по полю. Они ищут на грядках пищу. Люди готовят машины к севу. Все рады весне.

Интерпретация результатов:

Норма (8-10 баллов): 10 баллов – у детей отмечается правильное и точное воспроизведение текста, 8 баллов – у детей имеются только орфографические ошибки.

Средний уровень (4-6 баллов): 6 баллов – у детей имеются 1-2 дисграфических ошибок, орфографические ошибки, 4 балла – у детей имеются 3-5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла): 2 балла – 6 и более дисграфических ошибок, орфографические ошибки, 0 баллов – текст не воспроизведен.

Подробно анализируются аграмматизмы на письме:

1) ошибки на уровне слова:

– искажение морфологической структуры слова, замена префиксов, суффиксов;

– ошибки словообразования;

– пропуск, добавление букв, слогов, смешение букв;

2) ошибки на уровне словосочетания:

– ошибки при согласовании имен существительных с прилагательными;



- неправильное употребление предлогов;
- неправильное употребление окончаний;
- 3) ошибки на уровне предложений:
  - нарушение предложных конструкций;
  - пропуск слова;
  - нарушенный (неправильный) порядок слов.

### 3. Обследование навыков самостоятельного письма (изложение).

Для исследования особенностей самостоятельного письма у детей с общим недоразвитием речи нами мы взяли за основу метод анализа продуктов письменно-речевой деятельности обучающихся. За основу анализа мы взяли такой вид самостоятельной письменной работы, как изложение.

При проведении методики обследования мы опирались на рекомендации М.Р. Львова, Т.Г. Рамазаевой, Н.Н. Светловской, согласно которым текст изложения был дважды прочитан, после чего дети устно ответили на вопросы, направленные на содержательный разбор текста. Следующим шагом было составление плана высказывания и орфографический разбор трудных написаний. После повторного прочтения детям было предложено приступить непосредственно к написанию изложения [42].

Для изложения нами был подобран следующий текст в соответствии с программой и речевыми возможностями детей:

Белочка.

На пеньке сидела белочка. Она грызла еловую шишку. Медвежонку понравился этот зверёк. Мишка хотел поиграть с белочкой. Белка испугалась и стрелой взлетела на ель.

Анализ структуры и содержания изложений в количественном и качественном плане проводился в соответствии с критериями, разработанными Е.Н. Российской:

1. Цельность. При оценке данного критерия учитывается полнота раскрытия темы, объем изложения (общее число слов и предложений в тексте, средняя длина фразы), достоверность высказывания (отсутствие искажений и привнесений, соответствие смысла текста образцу), последовательность изложения (соответствующая образцу последовательность описания событий, отсутствие повторов называния объектов).

3 балла – тема полностью раскрыта, воспроизведены все основные смысловые звенья, соблюдена последовательность событий и достоверность, общее количество предложений не менее 9-10, а среднее количество слов в тексте не менее 5 слов, а средняя длина фразы не менее 1,8.

2 балла – тема полностью раскрыта, смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, последовательность событий не нарушена, отсутствуют привнесения, общее количество предложений должно быть не менее 6, а среднее количество слов в тексте не менее 4-5 слов, а средняя длина фразы не менее 1,5.

1 балл – тема в изложении не раскрыта или раскрыта частично, неполный, имеются значительные сокращения, или искажение смысла, или включение посторонней информации, последовательность событий в изложении не соблюдена, общее количество предложений должно быть не менее 6, а среднее количество слов в тексте не менее 4-5 слов, а средняя длина фразы не менее 1,5.

2. Связность. Оценка связности текста осуществляется посредством анализа композиционной структуры изложения (наличие зачина, основной части и заключения) и языковых средств связи, которые используются в изложении.

3 балла – в изложении соблюдалась композиционная структура (присутствовал зачин, основная часть и заключение), правильно

построенные предложения, отсутствуют повторы, слова употребляются в их лексическом значении.

2 балла – в изложении соблюдалась композиционная структура. слова употребляются в соответствии с их лексическим значением, но есть подмены слов, похожих по смыслу.

1 балл – в изложении не соблюдается композиционная структура (отсутствует одна или несколько частей), слова употребляются в не соответствующим им лексическом значении, имеются повторы при назывании объектов.

3. Использование языковых средств. Оценка использования языковых средств в письменных работах младших школьников осуществляется с учетом лексико-морфологического состава текста, использованных синтаксических конструкций (простые и сложные предложения с различными типами связи).

3 балла – изложение написано без нарушений лексических норм, используются различные синтаксические конструкции.

2 балла – в изложении наблюдаются стереотипность оформления высказываний, отдельные и близкие словесные замены, используются простые, но распространенные предложения.

1 балл – отмечаются повторы, неадекватное использование слов, используются только простые, не распространенные предложения.

4. Соответствие нормам грамотной письменной речи. Оценка осуществляется с учетом наличия и характера ошибок, допущенных в письменной работе у ученика (дисграфические и орфографические ошибки).

3 балла – в изложении нет нарушений грамматических норм, соблюдены все нормы пунктуации.

2 балла – изложение содержит небольшое количество аграмматизмов (1-2 ошибки), пунктуационных ошибок (1-2 ошибки).

1 балл – отмечаются ошибки дисграфического характера, нарушены нормы пунктуации [50].

Общий уровень сформированности навыков изложения определялся путем суммирования общего количества баллов по всем вышеназванным критериям:

Высокий уровень (10-12 баллов).

Средний уровень (6-9 баллов).

Низкий уровень (4-5 баллов).

Далее перейдем к результатам диагностики детей по описанным ранее методикам.

В первую очередь представим результаты обследования грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста экспериментальной группы (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты обследования грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

№ п/п	Имя ребенка	Оценка правильности предложений	Вставить пропущенный предлог	Баллы	Процент успешности	Уровень
1	Аня Б.	6	6	12	60 %	Средний
2	Демид Г.	4	3	7	35 %	Низкий
3	Илья Ж.	6	6	12	60 %	Средний
4	Жанна И.	3	4	7	35 %	Низкий
5	Миша Н.	4	3	7	35 %	Низкий
6	Артем П.	6	6	12	60 %	Средний

Результаты обследования наглядно представлены с помощью диаграммы ниже (рисунок 1).

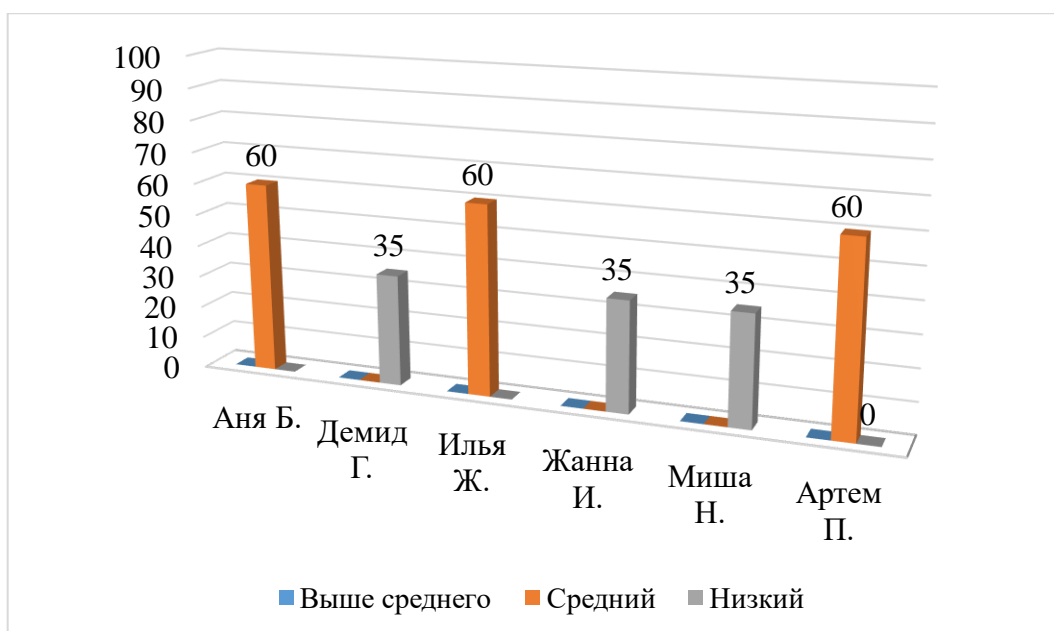


Рисунок 1 – Состояние грамматического строя речи у детей экспериментальной группы

Обследование показало, что у детей недостаточно сформирован грамматический строй речи. Половина детей показали средний уровень сформированности грамматического строя речи (50 % – Аня Б., Илья Ж., Артем П.), такое же количество детей – низкий уровень (50 % – Демид Г., Жанна И., Миша Н.). Высокий и выше среднего уровни сформированности грамматического строя речи не показал ни один ребенок.

Перейдем к качественному анализу результатов диагностики по каждому ребенку.

У Ани Б. выявлен средний уровень сформированности грамматического строя речи. Девочка справилась практически со всеми диагностическими заданиями, однако требовалась стимулирующая помощь со стороны взрослого. Также следует отметить, что Аня испытывала трудности в употреблении предлогов – например, девочка путала между собой предлоги «над» и «под» («спрятался над крыльцом», «летит под водой»).

Демид Г. при выполнении заданий показал низкий уровень сформированности грамматического строя речи. Мальчик не заметил

большинство ошибок при выполнении первой серии заданий. При выполнении второй серии заданий Демид допускал ошибки при употреблении предлогов («Почки распустились у деревьях»).

У Ильи Ж. выявлен средний уровень сформированности грамматического строя речи. Мальчику требовалась небольшая помощь со стороны логопеда. Например, при выполнении первой серии заданий мальчик не смог исправить ошибку в предложении «Дом нарисован мальчик» без указания взрослого.

Жанна И. выполнила диагностические задания по выявлению уровня сформированности грамматического строя речи на низком уровне. Девочка не хотела выполнять некоторые задания первой серии. При выполнении второй серии заданий девочка допустила ошибки при употреблении предлогов (например, «Последние листья падают от березы»).

Миша Н. показал низкий уровень сформированности грамматического строя речи. При выполнении первой серии заданий мальчик не видел ошибки в большинстве предложениях. При выполнении четвертой серии мальчик допустил ошибки в подборе предлогов (например, «Деревья шумят у ветра», «Большая толпа собралась над театром»).

У Артема П. выявлен средний уровень сформированности грамматического строя речи. Мальчику требовалась уточняющая помощь со стороны логопеда при выполнении заданий. Больше всего Артем испытывал трудности при выполнении задания, в котором необходимо было вставить нужный предлог.

Таким образом, мы выяснили, что у детей экспериментальной группы отмечаются следующие особенности нарушения грамматического строя речи: неправильное применение родовых, числовых окончаний, неправильное согласование существительных с глаголами, прилагательными, неправильное употребление предлогов в речи.

Далее представим результаты обследования письменной речи на примере слухового диктанта у младших школьников с аграмматической дисграфией с помощью таблицы (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты обследования письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки на уровне слова	Ошибки на уровне словосочетания	Ошибки на уровне предложения	Общее кол-во ошибок	Баллы	Уровень
1	Аня Б.	2	3	4	9	2	Низкий
2	Демид Г.	1	4	4	9	2	Низкий
3	Илья Ж.	1	2	2	5	4	Средний
4	Жанна И.	1	2	2	5	4	Средний
5	Миша Н.	2	4	2	8	2	Низкий
6	Артем П.	1	4	3	8	2	Низкий

Отообразим полученные данные с помощью диаграммы (рисунок 2).

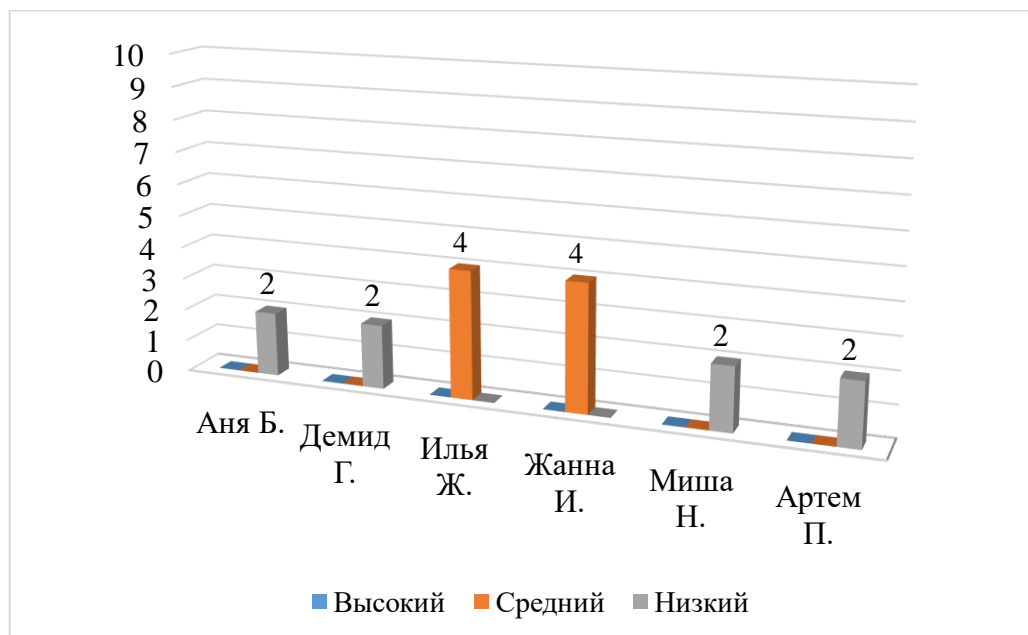


Рисунок 2 – Состояние письменной речи у детей экспериментальной группы

Большинство детей показали низкий уровень сформированности письменной речи (66,7 % – Аня Б., Демид Г., Миша Н., Артем П.), остальные дети показали средний уровень сформированности письменной

речи (33,3 % – Илья Ж., Жанна И.). Высокий уровень сформированности письменной речи не показал ни один ребенок.

Качественный анализ письменных работ детей экспериментальной группы показал, что ошибки наблюдаются на всех уровнях – на уровне слова, словосочетания, предложения.

Также наблюдаются ошибки, которые вызваны нарушением грамматической стороны речи, а именно: ошибки в словообразовании (неправильный подбор приставок, суффиксов, пропуск или добавление букв, слогов).

На уровне словосочетания ошибки проявляются в неправильном употреблении предлогов, неправильном написании окончаний при согласовании слов в предложении (на горке – «на горка», на ветках– «на ветка»), при этом ошибки носили характер дисграфических, связанных с нарушением грамматической стороны речи, а не орфографических, связанных с незнанием правил правописания падежных окончаний у имен существительных.

На уровне предложения выявлены такие ошибки, как пропуски слов, нарушение порядка слов в предложении («весне рады» вместо «все рады весне»).

Далее представим результаты обследования самостоятельного письма (изложение) у младших школьников с аграмматической дисграфией с помощью таблицы (таблица 3).



Таблица 3 – Результаты обследования самостоятельного письма (изложение) у младших школьников с аграмматической дисграфией

№ п/п	Имя ребенка	Критерий смысловой ценности	Критерий связности текста	Критерий использования языковых средств	Критерий соответствия нормам грамотной письменной речи	Общее кол-во баллов	Уровень
1	Аня Б.	1	1	1	1	4	Низкий
2	Демид Г.	2	1	1	1	5	Низкий
3	Илья Ж.	2	2	2	1	7	Средний
4	Жанна И.	1	2	1	1	5	Низкий
5	Миша Н.	1	2	2	1	6	Средний
6	Артем П.	2	2	1	1	6	Средний

Обобщим полученные данные диагностического обследования с помощью диаграммы (рисунок 3).

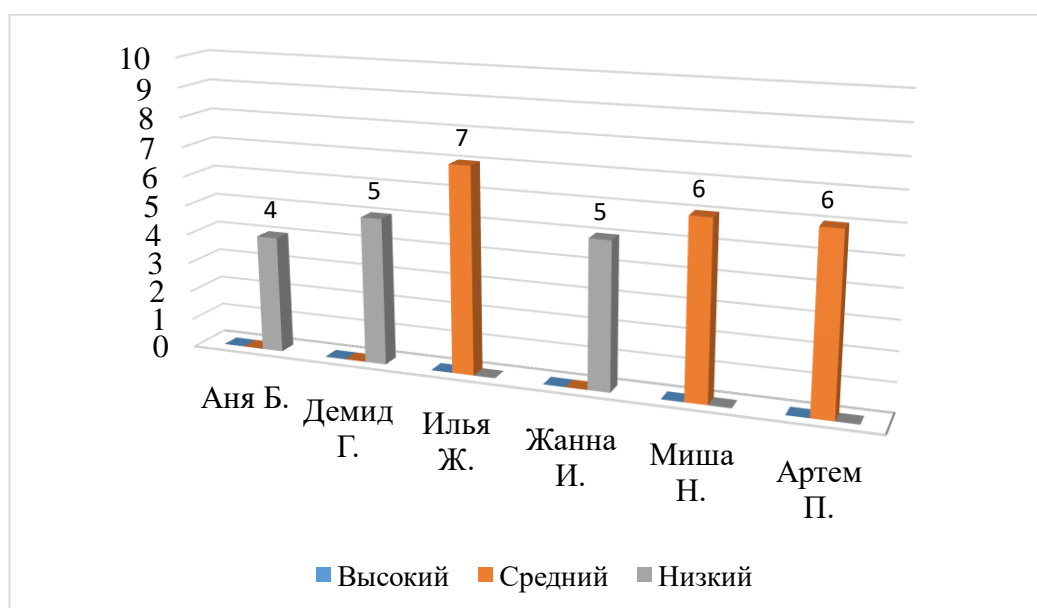


Рисунок 3 – Уровни сформированности навыков изложения у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

По результатам исследования мы выявили, что половина детей (50 % – Илья Ж., Миша Н. Артем П.) имеют средний уровень сформированности навыков изложения. В работах данных детей тема была раскрыта, но смысловые звенья были воспроизведены с незначительными

сокращениями. Достоверность изложения и композиционная структура не были нарушены. Текст изложен простыми не распространенными предложениями. У данных детей в работах отмечались следующие ошибки: орфографические («проходил» вместо «проходил», «ниго», вместо «него» «нехотела» вместо «не хотела», «пушыстым», «хваст», написание первого слова в предложении с маленькой буквы), пунктуационные (пропуск запятой в сложных предложениях). Общее количество предложений в изложении было равно 6, а среднее количество слов 7. Средняя длина фразы равна 1,2.

Также у половины детей (50 % – Аня Б., Демид Г., Жанна И.) был выявлен низкий уровень сформированности навыков изложения. В своих работах дети не смогли раскрыть тему полностью, нарушали достоверность, последовательность событий и композиционную структуру изложения, выпускали при воспроизведении основные смысловые звенья, привносили дополнительную информацию, искажающую смысл. Также в изложении допускались множественные ошибки как дисграфические, орфографические, так и пунктуационные («пиньке» вместо «пеньке», «палоской», «забралосьна» вместо «забралась на» «ел» вместо «ель» и др.). В одной работе отмечалось полное отсутствие знаков препинания (Аня Б.). Общее количество предложений в работах данных детей не превышало 7.

Результаты исследования навыков изложения свидетельствуют о низком уровне сформированности самостоятельного письма (на примере изложения) у младших школьников с аграмматической дисграфией. При этом большие трудности вызвало языковое оформление высказывания. В связных высказываниях существенно страдают последовательность и связность изложения, отмечается нарушение композиционной структуры (нарушение в установлении логических зависимостей между смысловыми частями текста), пропуск основных смысловых звеньев, включение лишней информации, искажение смысла. Письменные работы детей

содержат достаточное количество как орфографических, так и дисграфических ошибок.

Таким образом, полученные результаты показывают необходимость проведения с данными детьми коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка в процессе психолого-педагогического сопровождения на формирующем этапе исследования.

### 3.2 Психолого-педагогическое сопровождение по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка

Проведенная диагностика в констатирующем этапе исследования показала нам, что дети имеют недостаточный уровень развития грамматического строя речи, а также нарушение письменной речи. Это позволило определить цель формирующего этапа нашего исследования – планирование и проведение коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.

В рамках формирующего этапа исследования мы определили следующие направления коррекционной работы:

1. Формировать умение правильно употреблять предлоги в речи.
2. Учить детей согласованию существительных с глаголами, прилагательными.
3. Учить детей образовывать слова с помощью приставок, суффиксов.
4. Закрепить грамматические формы на письме.

В процессе проведения коррекционной работы нами были учтены следующие принципы обучения:

1. Принцип систематичности и последовательности – усвоение и преподавание знаний в определенном порядке, системе, подача материала от простого к сложному.

2. Принцип доступности – учет особенностей развития учащихся, такой организации обучения, чтобы дети не испытывали перегрузок и учитывали их реальные возможности.

3. Принцип наглядности – использование символической, изобразительной наглядности, а также внутренней наглядности.

4. Принцип повторяемости – имеет большое значение для усвоения грамматических правил, который осуществляется в основном в упражнениях.

Данные принципы позволяют правильно выстроить логопедическую работу по преодолению аграмматической дисграфии на уроках русского языка и усилить её коррекционный эффект.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка осуществлялось в тесном взаимодействии логопеда с психологом, учителем начальных классов и родителей.

Логопед выступал как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на формирование грамматического строя речи в устной и письменной речи, а именно он предоставляет максимальную логопедическую помощь младшим школьникам в этом процессе.

Коррекционная работа проводилась логопедом в соответствии с тремя взаимосвязанными этапами.

1 этап:

- 1) формирование навыка построения связных высказываний;
- 2) закрепление навыков словообразования;
- 3) формирование продуктивных и простых по семантике форм.

2 этап:

1) усвоение различных способов связи слов в словосочетаниях и предложениях;

2) работа над словообразованием и словоизменением;

3) формирование наиболее сложных для детей непродуктивных форм словоизменения.

3 этап:

Коррекционная работа на синтаксическом уровне:

1) словосочетание и предложение;

2) закрепление падежных форм;

3) связь слов в предложении (словосочетании);

4) выделение предложения из сплошного текста.

Для коррекции аграмматической дисграфии мы опирались на работы таких ученых, как Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.С. Лопухина, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева и подобрали упражнения по выделенным ранее направлениям.

В прошлом параграфе нами были отобраны наиболее эффективные, на наш взгляд, для преодоления аграмматической дисграфии темы уроков русского языка и подобраны для каждой из них задания и упражнения. Мы составили комплекс упражнений и заданий для формирования лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня и представили его в форме таблицы (таблица 4).

Таблица 4 – Комплекс упражнений по преодолению аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста (3 класс) на уроках русского языка

№ п/п	Тема урока	Упражнения
1	2	3
Предложение. Словосочетание		
1	Предложение	«Составление из слов предложения, запись их. Подчеркивание предлогов», «Выписывание из текста предлогов с существительными, к которым они относятся», «Дописывание предложений, изменяя слова в скобках», «Запись предложений, изменяя слова в скобках. Постановка вопросов к этим словам»,

Продолжение таблицы 4

1	2	3
		«Перестановка слов в предложении», «Составление предложений с предложенными словами, используя вопросы», «Перестановка предложений, чтение и записывание полученного текста», «Соединение разорванных частей предложения. Расстановка знаков препинания и списывание текста», «Заканчивание предложения», «Сокращение предложения до 4-х, 3-х, 2-х слов»
2	Главные и второстепенные члены предложения	«Составление рассказа по картинке. Озаглавливание и запись его», «Изменение предложения по образцу», «Дополнение рассказа именами прилагательными», «Определение в предложении подлежащего и сказуемого. Используя данные предложения, составление и запись рассказа о весне с помощью слов для справок», «Вставка подлежащего в каждое предложение. Подчеркивание главных членов предложения», «Вставка пропущенного подлежащего или сказуемого. Постановка к ним вопросы. Подчеркивание главных членов предложения», «Восстановление предложения. Запись и подчеркивание главных и второстепенных членов предложения. Надпись над каждым словом части речи», «Поиск и замена слова, которое не подходит по смыслу. Подчеркивание главных и второстепенных членов предложения. Обведение слов, отвечающих на вопрос «кто?»», «Расстановка предложений в порядке расположения схем», «Чтение загадки, запись отгадки. Подчеркивание главных членов предложения»
3	Словосочетание	«Составление и запись словосочетаний, используя предлоги «на», «в»», «Поиск словосочетаний, в которых имена существительные и имена прилагательные не согласованы в роде. Их правильная запись», «Поиск словосочетаний, в которых имена существительные и имена прилагательные не согласованы в числе. Их правильная запись», «Дописывание подходящих по смыслу имен прилагательных», «Составление словосочетаний по образцу», «Запись словосочетаний с глаголами прошедшего времени в форме единственного числа», «Замена каждого предложения словосочетанием прил. + сущ.», «Поиск словосочетаний, в которых имена существительные и имена прилагательные не согласованы в роде. Их правильная запись», «Поиск словосочетаний, в которых имена существительные и имена прилагательные не согласованы в числе. Их правильная запись», «Составление словосочетаний: соединение стрелкой слов, ставя вопрос от глагола к имени существительному»
Состав слова		
4	Значение	«Запись родственных слов без суффиксов», «Образование

	суффиксов.	от имён существительных имен прилагательных с
--	------------	---

*Продолжение таблицы 4*

1	2	3
	Образование слов с помощью суффиксов	помощью суффиксов», «Образование от глаголов имен существительных с помощью суффиксов», «Выполнение задания по образцу: назови ласково. Какие суффиксы тебе помогли это сделать», «Изменение слов по образцу. Выделение суффиксов», «Образование родственных слов с помощью суффиксов. Запись слов, выделение суффиксов», «Продолжение рядов слов», «Чтение текста. Поиск слов, в которых есть суффиксы. Подчеркивание слов с суффиксами», «Образование с помощью суффиксов родственных имен существительных со значением «очень маленький» и «очень большой», «Соединение стрелкой слова и соответствующей схемы»
5	Значение приставок. Образование слов с помощью приставок	«Списывание. Обведение в кружок предлогов, выделение приставок», «Вставка пропущенных букв. Выделение приставок», «Вставка пропущенных флексий, суффиксов, приставок в предложениях», «Замена словосочетания словом с приставкой», «Образование родственных слов с помощью приставок. Запись слов, выделение приставок», «Запись словосочетаний, подбирая к глаголам подходящие по смыслу приставки», «Подбор слова по смыслу для каждого предложения», «Запись противоположных действий, используя приставки «от», «вы»», «Замена каждого словосочетания словом с приставкой», «Чтение текста. Поиск в тексте слов с приставками. К какой части речи относятся эти слова? Подбор к словам с приставками родственных слов»
Правописание частей слова		
6	Правописание приставок в словах	«Рассматривание картинок и определение их последовательности. Составление по серии сюжетных картинок рассказа. Озаглавливание его», «Подбор приставок таким образом, чтобы получились пары слов с противоположным значением», «Запись предложений, вставляя подходящие по смыслу приставки. Выделение их», «Образование с помощью приставок, оканчивающихся на а, о, слов с данными корнями. Выделение приставок», «Вставка подходящих по смыслу слов», «Запись предложений, раскрывая скобки. Выделение приставок», «Вставка приставок (запись на карточках). Составление схем предложений со словами с приставками», «Добавление и проговаривание», «Нахождение пары», «Поиск приставок»
7	Правописание приставок и предлогов	«Чтение предложений, вставка пропущенных предлогов «на» и «над»», «Запись предложений и указание предлогов «к» или «от»», «Запись предложений и указание предлогов ««в» или «из»», «Ответ на вопросы, используя слова в скобках и правильный подбор к ним

		предлогов», «Составление предложений, правильно выбирая предлоги», «Списывание предложений. Вставка
--	--	---

*Продолжение таблицы 4*

1	2	3
		противоположных по значению предлогов. Подчеркивание всех предлогов», «Запись в тетради в левый столбик слов с предлогами, в правый – слов с приставками», «Чтение словосочетаний, раскрытие скобок и правильная запись словосочетаний с приставками и предлогами», «Поиск приставок, которые можно спутать с предлогами и обозначение их»

Стимульный материал к подобранным нами упражнениям представлен в приложении А.

Учитель начальной школы на уроке русского языка включал подобранные логопедом игры и упражнения в содержание урока. Речевой материал к упражнениям подбирался в соответствии с темой урока.

Психолог проводил коррекционную работу в рамках консультирования и развивающей работы. Развивающая работа ведется по основным направлениям: развитие познавательной сферы учащихся: внимания, воображения, мышления, памяти и т.д., снятие тревожности, формирование адекватной самооценки.

Работа с родителями направлена прежде всего на повышение их психологической компетентности родителей посредством информирования на собраниях и индивидуальных консультациях в школе. Основная задача родителей – закрепление навыков, усвоенных ребенком в школе. От родителей требуется помощь при выполнении домашних заданий, данных логопедом и учителем начальных классов.

Таким образом, обнаруженные у детей младшего школьного возраста специфические нарушения письменной речи и грамматического строя речи определили необходимость комплексного психолого-педагогического сопровождения по преодолению аграмматической дисграфии, содержание которого мы определили и апробировали в рамках формирующего этапа исследования.



### 3.3 Анализ результатов экспериментальной работы

На контрольном этапе исследования с целью проверки эффективности разработанного нами содержания коррекционной работы мы провели повторную диагностику письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией по тем же диагностическим методикам, что и на констатирующем этапе исследования.

В первую очередь представим результаты повторного обследования грамматического строя речи у обследуемых детей (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты повторного обследования грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

№ п/п	Имя ребенка	Оценка правильности предложений		Вставить пропущенный предлог		Баллы		Процент успешности		Уровень	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Аня Б.	6	8	6	7	12	16	60 %	75 %	Средний	Выше среднего
2	Демид Г.	4	6	3	6	7	12	35 %	60 %	Низкий	Средний
3	Илья Ж.	6	7	6	7	12	14	60 %	70 %	Средний	Выше среднего
4	Жанна И.	3	7	4	5	7	12	35 %	60 %	Низкий	Средний
5	Миша Н.	4	5	3	5	7	10	35 %	50 %	Низкий	Средний
6	Артем П.	6	7	6	7	12	14	60 %	70 %	Средний	Выше среднего

Положительную динамику уровня сформированности грамматического строя речи представим графически на рисунке (рисунок 4).

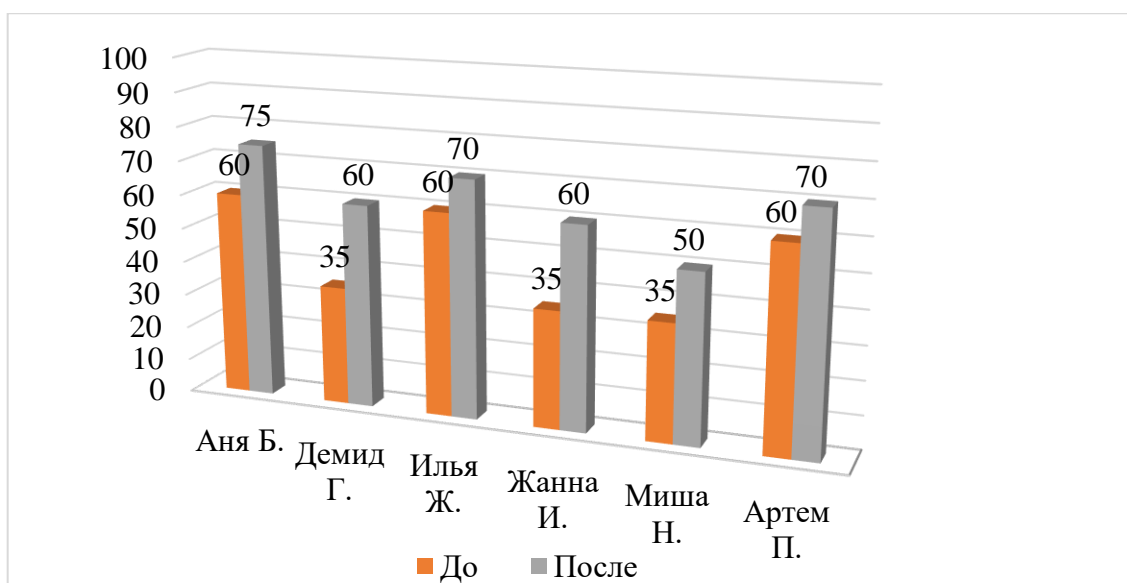


Рисунок 4 – Сравнительные результаты обследования состояния грамматического строя речи у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования

Повторное обследование показало, что у всех детей повысился уровень сформированности грамматического строя речи. Половина детей показали уровень сформированности грамматического строя речи выше среднего (50 % – Аня Б., Илья Ж., Артем П.), что на 50 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Такое же количество детей показало средний уровень (50 % – Демид Г., Жанна И., Миша Н.).

Аня Б. показала уровень сформированности грамматического строя речи выше среднего. У девочки снизилось количество ошибок в употреблении предлогов «над» и «под».

Демид Г. при выполнении заданий показал средний уровень сформированности грамматического строя речи. Мальчик научился замечать ошибки при выполнении первой серии заданий. При выполнении второй серии заданий Демид перестал путать предлоги «у» и «на».

У Ильи Ж. выявлен уровень сформированности грамматического строя речи выше среднего. Мальчик при выполнении заданий стал проявлять больше самостоятельности, не нуждаясь при этом в указаниях со стороны педагога.

Жанна И. выполнила диагностические задания на среднем уровне, тем самым улучшив свои результаты. Девочка по сравнению с результатами констатирующего этапа исследования успешно справилась с выполнением заданий первой серии на оценку правильности предложений. При выполнении второй серии заданий девочка перестала путать предлоги «с» и «от».

Миша Н. показал средний уровень сформированности грамматического строя речи, что выше результатов констатирующего этапа исследования. Мальчик перестал путать между собой предлоги «над» «под», «у» и «от».

У Артема П. выявлен уровень сформированности грамматического строя речи выше среднего. Мальчик при выполнении серий заданий на контрольном этапе исследования проявлял большую самостоятельность, отказываясь от уточняющей помощи со стороны логопеда.

Далее представим результаты повторного обследования письменной речи на примере слухового диктанта у обследуемых детей с помощью таблицы (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты повторного обследования письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки на уровне слова		Ошибки на уровне словосочетания		Ошибки на уровне предложения		Общее кол-во ошибок		Баллы		Уровень	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Аня Б.	2	1	3	2	4	2	9	5	2	4	Низкий	Средний
2	Демид Г.	1	1	4	2	4	2	9	5	2	4	Низкий	Средний
3	Илья Ж.	1	1	2	1	2	1	5	3	4	6	Средний	Средний
4	Жанна И.	1	1	2	1	2	1	5	3	4	6	Средний	Средний

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
5	Миша Н.	2	1	4	2	2	2	8	5	2	4	Низкий	Средний
6	Артем П.	1	1	4	2	3	2	8	5	2	4	Низкий	Средний

Положительную динамику уровня сформированности письменной речи представим графически с помощью рисунка (рисунок 5).

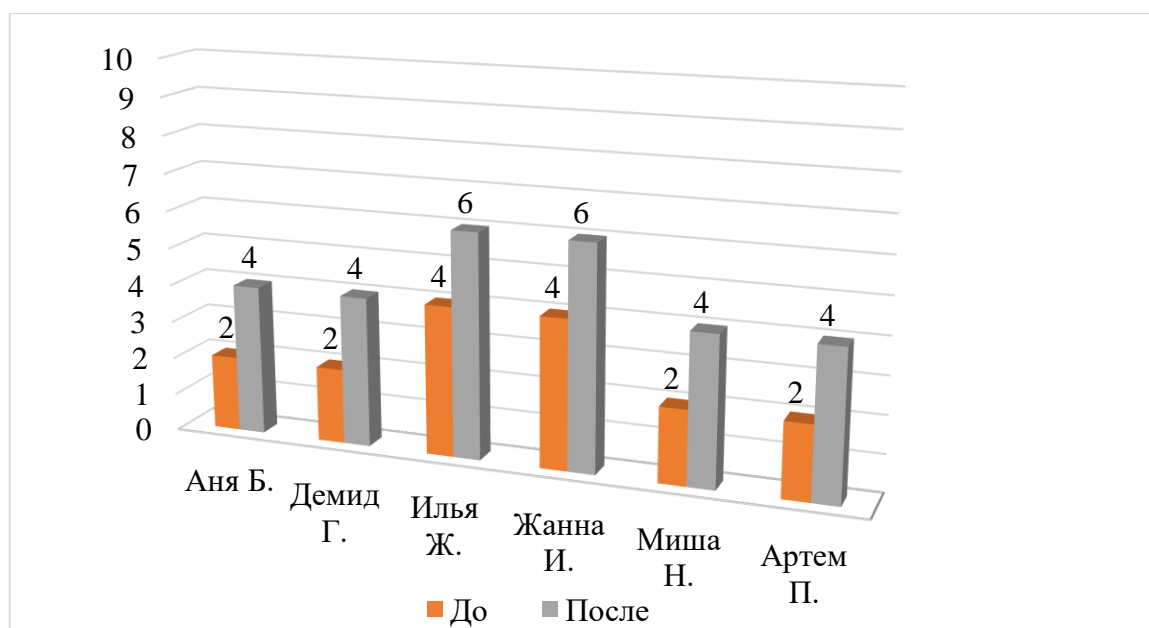


Рисунок 5 – Сравнительные результаты обследования состояния письменной речи у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования

На контрольном этапе исследования все дети (100 % – Аня Б., Демид Г., Илья Ж., Жанна И., Миша Н., Артем П.) показали средний уровень сформированности связной речи, что на 66,7 % выше результатов констатирующего этапа исследования. У всех детей значительно снизилось количество ошибок на уровне слова, словосочетания, предложения.

На уровне слова у детей снизилось количество ошибок, вызванных нарушением грамматической стороны речи (неправильный подбор приставок, суффиксов, пропуск или добавление букв, слогов). На уровне словосочетания дети стали значительно меньше допускать ошибок,

связанных с неправильным употреблением предлогов, неправильном написании окончаний при согласовании слов в предложении. На уровне предложения дети стали реже пропускать слова и путать их порядок.

Далее представим результаты повторного обследования самостоятельного письма (изложение) у обследуемых детей с помощью таблицы (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты повторного обследования самостоятельного письма (изложение) у младших школьников с аграмматической дисграфией

№ п/п	Имя ребенка	Критерий смысловый ценности		Критерий связности и текста		Критерий использования языковых средств		Критерий соответствия нормам грамотной письменной речи		Общее кол-во баллов		Уровень	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Аня Б.	1	2	1	2	1	1	1	1	4	6	Низкий	Средний
2	Демид Г.	2	2	1	2	1	2	1	1	5	7	Низкий	Средний
3	Илья Ж.	2	3	2	2	2	2	1	2	7	9	Средний	Средний
4	Жанна И.	1	2	2	2	1	2	1	1	5	7	Низкий	Средний
5	Миша Н.	1	2	2	2	2	3	1	2	6	9	Средний	Средний
6	Артем П.	2	2	2	2	1	2	1	2	6	8	Средний	Средний

Положительную динамику уровня сформированности навыков изложения представим графически с помощью рисунка (рисунок 6).

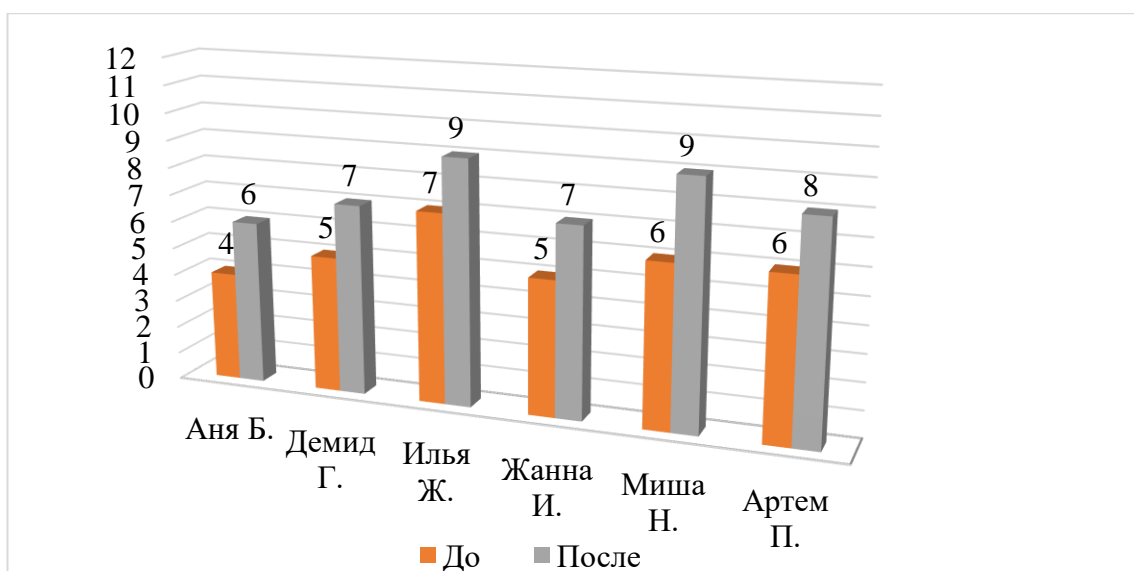


Рисунок 6 – Сравнительные результаты обследования навыков изложения у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на констатирующем и контрольном этапах исследования

По результатам повторного исследования мы выявили, что все дети (100 % – Аня Б., Демид Г., Илья Ж., Жанна И., Миша Н., Артем П.) показали средний уровень сформированности навыков изложения, что на 50 % выше результатов констатирующего этапа исследования. В работах всех детей тема была раскрыта, но смысловые звенья были воспроизведены с незначительными сокращениями. Достоверность изложения и композиционная структура не были нарушены. Текст изложен простыми не распространенными предложениями. У детей в работах значительно снизилось количество орфографических, пунктуационных и дисграфических ошибок. В текстах детей на контрольном этапе исследования значительно улучшилась последовательность и связность изложения, а также композиционная структура (нарушение в установлении логических зависимостей между смысловыми частями текста).

Обобщим полученные данные контрольного этапа исследования с помощью таблицы ниже (таблица 8).

Таблица 8 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования

№ п/п	Имя ребенка	Грамматический строй речи		Письмо (слуховой диктант)		Самостоятельное письмо (изложение)	
		До	После	До	После	До	После
1	Аня В.	Средний	Выше среднего	Низкий	Средний	Низкий	Средний
2	Данил К.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
3	Кристина К.	Средний	Выше среднего	Средний	Средний	Средний	Средний
4	Роман Л.	Низкий	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
5	Вика Н.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
6	Милана П.	Средний	Выше среднего	Низкий	Средний	Средний	Средний

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка в процессе психолого-педагогического сопровождения дала положительную динамику. Отобранный нами комплекс специально отобранных игр и упражнений для уроков русского языка, а также организация комплексного взаимодействия специалистов образовательной организации и родителей учащихся, позволили улучшить результаты детей, принимавших участие в экспериментальной работе, что подтвердило нашу гипотезу.

### Выводы по 3 главе

Для изучения письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на констатирующем этапе исследования мы взяли за основу методики по следующим направлениям:

- обследование грамматического строя речи (Т.А. Фотекова);
- обследование письменной речи: слуховой диктант (И.Н. Садовникова);
- обследование навыков самостоятельного письма: изложение (М.Р. Львов, Т.Г. Рамазаева, Н.Н. Светловская).

Проведенная диагностика позволила нам получить результаты, свидетельствующие о низком уровне развития изучаемых параметров, а именно:

- нарушение грамматического строя речи (неправильное применение родовых, числовых окончаний, неправильное согласование существительных с глаголами, прилагательными, неправильное употребление предлогов в речи.);
- нарушение письменной речи (ошибки на уровне слова (пропуск букв, слогов, нарушение морфологической структуры слова), словосочетания (неправильное употребление предлогов, неправильное написание окончаний при согласовании слов в предложении), предложения (пропуски слов, нарушение порядка слов в предложении));
- нарушение навыков самостоятельного письма (изложения).

Цель формирующего этапа – планирование и проведение коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.

На формирующем этапе исследования нами было организовано комплексное психолого-педагогическое сопровождение по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с



аграмматической дисграфией на уроках русского языка, которое осуществлялось в тесном взаимодействии логопеда с психологом, учителем начальных классов и родителей.

Логопед выступал как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на формирование грамматического строя речи в устной и письменной речи, а именно он предоставляет максимальную логопедическую помощь младшим школьникам в этом процессе.

Также нами были подобраны и апробированы на уроках русского языка специальные упражнения по преодолению аграмматической дисграфии в соответствии с следующими направлениями: формировать умение правильно употреблять предлоги в речи, учить детей согласованию существительных с глаголами, прилагательными, учить детей образовывать слова с помощью приставок, суффиксов, закрепить грамматические формы на письме.

На контрольном этапе экспериментальной работы мы проследили динамику развития навыков грамматического строя речи и письменной речи после проведения коррекционных мероприятий. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику развития всех обследуемых компонентов (грамматический строй речи, письменная речь (слуховой диктант), самостоятельное письмо (изложение). Это говорит о том, что проведенная нами работа по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников в процессе преодоления аграмматической дисграфии на уроках русского языка была весьма эффективна, что подтверждает нашу гипотезу.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение и практическое обоснование возможности преодоления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения на уроках русского языка.

На основе поставленной цели нами были определены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Изучить особенности нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

3. Определить содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка, а также проверить эффективность предложенного коррекционного воздействия.

Решая первую задачу исследования, мы осуществили анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования и выяснили, что аграмматическая дисграфия – вид дисграфии проявляющийся в агграматизмах на письме и обусловлен несформированностью лексико-грамматического строя речи. Главным механизмом возникновения аграмматической дисграфии является недостаточное развитие морфологической системы языка, неточность представления о синтаксических связях внутри предложения и текста. Данный вид дисграфии проявляется в наличии стойких, специфических грамматических ошибок на письме.

В рамках решения второй задачи исследования, мы провели диагностику особенностей письменной речи детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией по следующим направлениям: обследование грамматического строя речи (Т.А. Фотекова), обследование

письменной речи: слуховой диктант (И.Н. Садовникова), обследование навыков самостоятельного письма: изложение (М.Р. Львов, Т.Г. Рамазаева, Н.Н. Светловская). Проведенная диагностика позволила нам получить результаты, свидетельствующие о низком уровне развития изучаемых параметров, а именно: нарушение грамматического строя речи (неправильное применение родовых, числовых окончаний, неправильное согласование существительных с глаголами, прилагательными, неправильное употребление предлогов в речи), нарушение письменной речи (ошибки на уровне слова (пропуск букв, слогов, нарушение морфологической структуры слова), словосочетания (неправильное употребление предлогов, неправильное написание окончаний при согласовании слов в предложении), предложения (пропуски слов, нарушение порядка слов в предложении), нарушение навыков самостоятельного письма (изложения).

Решая третью задачу нашего исследования, в рамках формирующего этапа исследования нами было организовано комплексное психолого-педагогическое сопровождение по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка, которое осуществлялось в тесном взаимодействии логопеда с психологом, учителем начальных классов и родителей. Логопед выступал как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на формирование грамматического строя речи в устной и письменной речи, а именно он предоставляет максимальную логопедическую помощь младшим школьникам в этом процессе. Также нами были подобраны и апробированы на уроках русского языка специальные упражнения по преодолению аграмматической дисграфии в соответствии с следующими направлениями: формировать умение правильно употреблять предлоги в речи, учить детей согласованию существительных с глаголами, прилагательными, учить детей образовывать слова с помощью приставок,

суффиксов, закрепить грамматические формы на письме. На контрольном этапе исследования мы проследили динамику развития навыков грамматического строя речи и письменной речи после проведения коррекционных мероприятий по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику развития всех обследуемых компонентов (грамматический строй речи, письменная речь (слуховой диктант), самостоятельное письмо (изложение)). Это говорит о том, что проведенная нами работа по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников в процессе преодоления аграмматической дисграфии на уроках русского языка была весьма эффективна.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002 (ГУП Сарат. полигр. комб.). – 206 с. – ISBN 5-7695-0980-5.
2. Астахова Т. В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств / Т. В. Астахова // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. – № 8. – С. 18-23.
3. Афонькина Ю. А. Технологии комплексного сопровождения детей / Ю. А. Афонькина, И. И. Усанова, О. В. Филатова. – Волгоград : Учитель, 2013. – 67 с. – ISBN 978-5-7057-3046-9.
4. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Т. В. Ахутина, М. Г. Храковская. – Санкт-Петербург : «Акционер и К», 2014. – 246 с. – ISBN 978-5-91180-846-4.
5. Бабенко Е. А. Аграмматическая дисграфия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е. А. Бабенко, А. С. Юсупова // Научный альманах. – 2015. – № 11-2. – С. 39-43.
6. Баринаева Е. А. Методика русского языка : учебное пособие для студентов факультетов русского языка и литературы педагогических институтов / Е. А. Баринаева, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев. – Москва : Просвещение, 1974. – 368 с. – ISBN 978-5-8112-4075-3.
7. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму : метод. пособие к Прописям / М. М. Безруких. – Москва : Просвещение, 2002. – 30 с. – ISBN 5-09-010692-4.
8. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 298 с. – ISBN 5-89441-007-2.

9. Бондаренко И. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации / И. М. Бондаренко, А. М. Ковешникова. – Москва : Наука, 2012. – 36 с. – ISBN 5-17-027239-1.
10. Величенкова О. А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2001. – № 4 – С. 47-54.
11. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак-тов пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2008. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0.
12. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма учащихся начальной школы / Н. Н. Волоскова. – Москва, 2006 – 158 с. – ISBN 978-5-9544-0083-0.
13. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. М. Миролубов. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373 с. – ISBN 5-88415-008-3.
14. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – ISBN 5-17-030476-5.
15. Грушевская М. С. Дисграфия у младших школьников / М. С. Грушевская. – Москва, 1982. – 166 с. – ISBN 5-7695-0408-0.
16. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. – Москва : Издательство АПН, 1959. – 264 с. – ISBN 5-7142-0505-7.
17. Даль В. И. Толковый словарь русского языка / В. И. Даль. – Москва : АСТ, 2020. – 448 с. – ISBN 5-88415-008-3.

18. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва, 2011. – 224 с. – ISBN 978-5-4441-0087-5.
19. Ефименкова Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – Москва : Просвещение, 1991. – 237 с. – ISBN 5-09-003511-3.
20. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями развития : диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 201 с. – ISBN 978-5-4441-0050-9.
21. Иншакова О. Б. Нарушение письма и чтения у учащихся правой и левой руки / О. Б. Иншакова. – Москва : ИНФРА-М, 2011. – 170 с. – ISBN 5-89395-027-5.
22. Казаева Т. Н. Развитие речи младших школьников / Т. Н. Казаева // Начальная школа. – № 6. – 2007. – С. 76-79.
23. Казакова Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург, 1995. – 27 с. – ISBN 5-89395-027-5.
24. Канакина В. П. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / В. П. Канакина, В. Г. Горещкий, М. В. Бойкина. – Москва : Просвещение, 2014. – 340 с. – ISBN 978-5-09-079013-0.
25. Канакина В. П. Русский язык. Методическое пособие с поурочными разработками. 3 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций. Ч. 1 / В. П. Канакина. – Москва : Просвещение, 2017. – 203 с. – ISBN 978-5-09-048444-2.
26. Канакина В. П. Русский язык. Методическое пособие с поурочными разработками. 3 класс : учеб. пособие для общеобразоват.

организаций. Ч. 2 / В. П. Канакина. – Москва : Просвещение, 2017. – 192 с. – ISBN 978-5-09-052361-5.

27. Колповская И. К. Особенности письма у детей при общем недоразвитии речи : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.00 / Инна Константиновна Колповская. – Москва, 1970. – 190 с.

28. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Гиппократ, 2005. – 221 с. – ISBN 978-5-4315-0185-2.

29. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург. – 286 с. – ISBN 5-9268-0234-2.

30. Корнев А. Н. Нарушение письменной речи у детей / А. Н. Корнев. – Москва, 2007. – 250 с. – ISBN 5-9268-0234-2.

31. Ладыженская Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская. – Москва, 1980. – 185 с. – ISBN 5-09-003178-9.

32. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : диагностика и коррекция : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : издательство СОЮЗ, 2004. – 224 с. – ISBN 5-94033-034-7.

33. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 224 с. – ISBN 5-222-05013-0.

34. Лалаева Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы : пособие для логопедов / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 1978. – 88 с. – ISBN 5-09-002987-3.

35. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : монография / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2007 – 216 с. – ISBN 5-89415-462-6.

36. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Наука, 2002. – 217 с. – ISBN 9978-985-06-1635-7.



37. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – Москва : Academia, 2005. – 287 с. – ISBN 5-89357-191-6.
38. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 820 с. – ISBN 5-9268-0060-9.
39. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург, 2004. – 192 с. – ISBN 5-94033-041-4.
40. Лопухина И. С. 550 упражнений для развития речи / И. С. Лопухина. – Санкт-Петербург : Каро : Дельта+, 2004. – 334 с. – ISBN 5-89815-396-9.
41. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во АН СССР, 1950. – 250 с. – ISBN 5-691-00893-5.
42. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамазаева, Н. Н. Светловская. – Москва, 1987. – 245 с. – ISBN 978-5-4468-4103-5.
43. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва : Междунар. пед. академ., 2014. – 148 с. – ISBN 5-87977-014-1.
44. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е. В. Мазанова. – Москва : Гном, 2022. – 128 с. – ISBN 978-5-7695-8860-0.
45. Малофеев Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 50-56.
46. Монгуш О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста / О. О. Монгуш // Педагогическое мастерство : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 59-62.

47. Нагорная Г. А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода // Известия Академии педагогических и социальных наук / Г. А. Нагорная. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 169-173.

48. Парамонова Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с. – ISBN 5-89814-326-2.

49. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : «Просвещение», 1973. – 272 с. – ISBN 978-5-7695-4391-3.

50. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. – Москва, 2014. – 240 с. – ISBN 5-8112-0614-3.

51. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с. – ISBN 5-89415-472-3.

52. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва, 2005. – 184 с. – ISBN 5-87065-036-4.

53. Сальникова Т. П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи : учеб.-метод. пособие для преподавателей и студентов пед. учеб. заведений (по специальности «Учитель нач. классов») / Т. П. Сальникова. – Москва : Сфера, 2000. – 239 с. – ISBN 5-89144-126-8.

54. Семаго Н. Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ / Н. Я. Семаго. – Москва : Центр «Школьная

книга», 2010. Серия «Инклюзивное образование». Вып. 2. – 158 с. – ISBN 5-98281-5001-0.

55. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) : учеб. пособие / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс Стиль, 2003. – 158 с. – ISBN 5-94603-026-4.

56. Субботина Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Любовь Григорьевна Субботина ; науч. рук. Т. М. Чурекова ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2012. – 22 с.

57. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 2. – С. 456-469.

58. Тришина О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ольга Юрьевна Тришина ; науч. рук. Е. Л. Руднева ; Кемеров. Гос. ун-т. – Кемерово, 2006. – 23 с.

59. Трубайчук Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе : коллективная монография / Л. В. Трубайчук. – Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с. – ISBN 978-5-503-00155-6.

60. Узорова О. В. Игры с пальчиками : для начальной школы / О. В. Узорова, Е. А. Нефёдова. – Москва : АСТ : Астрель, 2002. – 124 с. – ISBN 5-17-014532-2.

61. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д. Н. Ушаков. – Москва : Дом Славянской кн., 2008. – 959 с. – ISBN 978-5-903036-99-8.

62. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии речи : учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – Москва : Эксмо, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-699-68972-9.
63. Харьковская М. Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса / М. Г. Харьковская // Логопед. – 2004. – № 3. – С. 4–10.
64. Хватцев М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва, 2005. – 234 с. – ISBN 978-5-691-01731-5.
65. Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва, 2007. – 345 с. – ISBN 5-7975-0024-8.
66. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С. Н. Цейтлин. – Москва : Знак, 2009. – 187 с. – ISBN 978-5-9551-0351-8.
67. Чиркина Г. В. Основа логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2011. – 168 с. – ISBN 5-89415-246-1.
68. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию : 500 упражнений для учащихся 1-4 кл. / О. В. Чистякова. – Санкт-Петербург, 2017. – 224 с. – ISBN 978-5-407-00573-5.
69. Шипицина Л. М. Специальная психология : учебник для академического бакалавриата / Л. М. Шипицына. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 287 с. – ISBN 978-5-9268-0953-1.
70. Щеголь В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии / В. И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89-91.
71. Щукин А. В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма / А. В. Щукин, О. В. Елецкая, А. А. Тараканова. – Москва : национальный книжный центр, 2017. – 288 с. – ISBN 5-7695-0070-0.

72. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2011. – 383 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

73. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин. В. В. Давыдов, Т. А. Неждова. – Москва : ИНТОР, 1998. – 112 с. – ISBN 5-89404-033-7.

74. Юрова Е. В. 200 упражнений для развития письменной речи: Начальное обучение / Е. В. Юрова. – Москва : издательство Аквариум, 2010. – 245 с. – ISBN 5-17-004474-7.

75. Яковлев С. Б. К вопросу об аграмматизмах на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи / С. Б. Яковлев // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Ленинград, 1987. – С. 66-74.

76. Ястребова А. В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при образовательной школе : Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : Когито-Центр, 2006. – 47 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.

77. Ястребова А. В. Как помочь детям с недостатками речевого развития : пособие для учителя / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИ, 1997. – 131 с. – ISBN 5-89144-100-4.

78. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 2006. – 211 с. – ISBN 5-98281-001-0.

79. Яковлева Н. Н. Преодоление нарушений письменной речи / Н. Н. Яковлева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2011. – 160 с. – ISBN 5-86225-484-4.

80. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИ, 2007. – 131 с. – ISBN 978-5-534-11274-0.

81. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2004. – №2. – С.60-70.

