



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
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

Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у  
младших школьников с аграмматической дисграфией

Выпускная квалификационная работа по направлению  
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата «Логопедия»  
Очная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

\_\_\_ 89% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 18 » « 12 » 2020 г.

зав. кафедрой СПМиПМ

Дружинина Л. А.

Выполнил (а):

Студентка группы ОФ-406/101-4-1

Гонца Юлия Валерьевна

Научный руководитель:

к.п.н, доцент кафедры СПМиПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск  
2020 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	5
1.1. Понятие «письменная речь» психолого-педагогической литературе....	5
1.2. Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе..	13
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	19
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	20
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с аграмматической дисграфией .....	20
2.2. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией .....	24
2.3. Обзор методик по преодолению нарушений письменной речи .....	29
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....	33
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	34
3.1 Изучение состояния письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией .....	34
3.2. Состояние сформированности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией .....	39
3.3. Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией .....	44
3.4 Результаты экспериментальной работы .....	47
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	60

## ВВЕДЕНИЕ

Один из самых сложных этапов обучения в школе - обучение письменной речи. На данный момент остро стоит проблема увеличения числа детей с нарушениями письма, которые не могут усваивать программу по русскому языку. Учителя часто принимают дисграфические ошибки за невнимательность или отвлечение, но главная причина данной проблемы - недоразвитие мозговых процессов, обеспечивающих сложные процессы письма.

Аграмматическая дисграфия – это дисграфия, причиной которой является несформированность грамматических систем словообразования и словоизменения. Такая форма дисграфии обусловлена недоразвитием грамматического строя речи и проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Так же она не связана с незнанием орфографических правил и норм ребенком.

Данную проблематику рассматривали такие ученые, как А.Н. Корнев, Т. П. Бессонова, Л. В. Бенедиктова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. Г. Мисаренко, Н. А. Никашина, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно заметить, что тему исследования затрагивали многие ученые, но данные не являются конечными. Необходимо дальнейшее исследование нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

Исходя из вышесказанного, тема нашего исследования «Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией».

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически доказать возможность преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

Объект исследования: коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

Предмет: особенности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2. Изучить особенности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией;

3. Отобрать комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией и проверить его эффективность на практике;

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией, обработка и интерпретация результатов.

Базой для проведения исследования служила МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска. В нем приняло участие 5 детей в возрасте 9-10 лет.

Структура и объем выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Понятие «письменная речь» психолого-педагогической литературе

Письменная речь является сложным психическим процессом, вызывающим у ученых большой интерес, но который в настоящее время не до конца изучен. Перед современными учеными стоит задача в определении психологической структуры письма и его содержания, в изучении генезиса данного процесса и связи с другими высшими психическими функциями, а так же в понимании взаимоотношения между письменной и устной речью.

Перед тем, как дать определение письменной речи, нужно разобраться, что же такое речь. Для этого мы проанализируем психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования. Данным вопросом занимался следующий ряд авторов: А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Р. С. Немов, Э. П. Шубин, Е. Н. Горбунова, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, В. П. Вахтеров, Н. И. Жинкин и другие.

А. А. Леонтьев считал, что сама речь является процессом перехода от собственно речевого замысла к его выражению в значениях языка, а дальше в исполнении во внешней речи [23].

С. Л. Рубинштейн говорит о том, что речь можно считать деятельностью выражения, воздействия, сообщения с помощью языка. Речь является единством смыслового содержания и чувственного. Это форма отражения действительности или форма осуществления мышления [36].

Иначе толкует речь Р. С. Немов, он определяет её как систему применяемых людьми звуковых сигналов, письменных знаков и символов для получения, переработки, сохранения и передачи информации [14].

Ученые обращали пристальное внимание на письменную речь в разных направлениях научного знания: это и коррекционная педагогика, психолингвистика, нейролингвистика, а так же психология.

Письменную речь можно рассматривать как процесс письменного выражения своих мыслей, это способ формулирования мыслей.

По мнению Э. П. Шубина, письменная речь - это экспрессивная форма речевой деятельности, которая выражается в закреплении конкретного содержания графическими символами. Основой такой речи является взаимосвязь трех анализаторов: зрительного, моторного и речемоторного. Письмо возможно только при связи зрительно-графических, речемоторно-слуховых и моторно-двигательных образов языковых явлений [25].

Е. Н. Горбунова в своих работах утверждает, что письменную речь можно рассматривать как структурно и функционально сложную по своей организации психическую деятельность, в которую включены последовательные операции. Последние, в свою очередь, образуют самоорганизующуюся функциональную систему[4].

Особенности письменной речи:

1. При обучении письму звуковая форма требует анализа и синтеза;
2. Письменная речь более произвольна, чем устная;
3. Фонетика и синтаксис фразы произвольны [20].

Так же, важной особенностью письменной речи является ее точность и многословность. Если в устной речи многое может быть передано с помощью невербальных средств общения: жестов, мимики, интонации, то в письменной речи необходимо подбирать нужные слова, которыми можно передать смысл и настроение текста.

Длина фразы письменной речи в разы превышает длину фразы устной речи. Это обусловлено тем, что на письме используются более сложные формы управления (придаточные предложения), которые редко используются в устной речи. Эллипсы и неполнота фразы полностью

исключаются из письменной речи несмотря на то, что совершенно приемлемы в устной речи [11].

Письменная речь, в отличие от устной, складывается только при условии целенаправленного обучения. Все механизмы этого процесса формируются во время обучения грамоте и развиваются при дальнейшем обучении. Такая речь является сознательной, так как все знаки и их употребление усваиваются намерено.

Письменная речь – сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование [34].

Более широко письменную речь рассматривал Л. С. Выготский [5]. Он определял ее как «особую форму символов и знаков, владение которой означает критический, поворотный момент во всём культурном развитии ребёнка».

В. В. Лопатин и И. С. Улуханов трактуют письмо следующим образом: Это такая знаковая система фиксации речи, при которой с помощью графических символов можно передавать и закреплять информацию. Система письма имеет постоянный состав таких графических знаков [9].

Л. С. Выготский писал о значении письма в психической деятельности детей следующее: «...письмо вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели» [5].

Иными словами, обучение письму формирует умение осознано управлять своими способностями, произвольно владеть устной речью, а это является важным фактором становления письменной речи. Письменная речь невозможна без оперирования собственными действиями, развития произвольности поведения и развития устной речи.

Как особую форму импрессивной речи А. Р. Лурия выделял чтение, а письмо он считал формой экспрессивной речи, считая, что письмо начинается с определенного замысла [26].

А. Р. Лурия [27] выделяет следующие операции письма:

1. Анализ звукового состава слова, которое нужно написать. Вычленение серии звучаний из потока звуков, которые воспринимаются пишущим под диктовку. Это происходит благодаря двум условиям: во-первых, выделению последовательности звуков в слове, во-вторых, уточнению слышимых звуков, превращение их в более четкие речевые звуки.

На ранних этапах развития письма данные процессы являются осознанными, на более поздних этапах они теряют осознанность и становятся автоматизированными.

2. Выделение фонемы и переводят ее в зрительную графическую схему. Все опознанные фонемы должны быть переведены в соответствующие буквы, которые, в свою очередь, должны быть написаны. Если на предыдущем этапе анализ фонемы был выполнен правильно, то перевод фонемы в графему (звуков речи в букву) не должен вызывать трудностей.

3. Превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв в нужные графические начертания. Совместно с движением руки осуществляется кинестетический контроль, к нему, по мере написания слова, добавляется зрительный контроль.

Проанализировав операции письма, выделенные А. Р. Лурия, можно сделать вывод, что в процесс письма входят многие психические процессы.

Проанализируем психологическую литературу по проблеме исследования. В настоящее время письмо в психологии - это сложная осознанная форма речевой деятельности, которая имеет не только общие характеристики с другими формами внешней речи, но и общие.

В исследованиях психологов прослеживается, что все процессы как устной, так и письменной речи расходятся по следующим параметрам:

- происхождение,
- способ формирования,

- способ протекания,
- психологическое содержание,
- функции [8].

Для полноценного анализа звучащих слов требуется участие кинестетических механизмов. Помимо этого, для такого анализа необходима операция выделения звукового состава слова и последовательность звуков в словах. При этом важно сохранять выделенные звуки в кратковременной памяти. Именно после этого происходит перешифровка выделенного звука в букву. В этом процессе принимают участие: процесс восприятия пространства, зрительное восприятие, а так же процесс пространственных отношений [22].

В концепции Л. С. Цветковой и А. Р. Лурия выделяются уровни (фазы) письма [40]. Рассмотрим подробнее.

1. Психологический уровень. К данному уровню относятся звенья, которые соответствуют речемыслительным и интеллектуальным действиям, с помощью них осуществляется письмо.

- появление мотива (намерения) к письму;
- создание замысла;
- создание на основе замысла общего смысла и определение содержания;
- контроль за выполнением действий, регуляция деятельности;

2. Психофизиологический уровень. Его разделяют еще на 2 подуровня:

1) Сенсорно-акустико-моторный подуровень – звенья этого подуровня обеспечивают «техническую» сторону процесса письма.

- процесс различения звуков. Основа для кинестетического и акустического анализа звуков и слов, выделения устойчивых артикулем и фонем;

– постановка последовательности при написании букв в словах;

– основа - слухоречевая память.

2) Оптико-моторный подуровень – звенья этого подуровня обеспечивают перешифровку с одного кода языка на другой.

– перешифровка из звука в букву;

– перешифровка из буквы в комплекс движений руки. То есть, те движения, которые свойственны написанию конкретной буквы;

Для реализации письменной речи необходимы устойчивые связи звуков с буквами, обозначающих эти звуки, необходимо присутствие в памяти устойчивых эталонов фонем и обобщенных эталонов графем, которые обозначают нужные фонемы.

3. Лингвистический уровень. Данный уровень позволяет определить средства осуществления письма. Происходит обеспечение языка языковыми и лингвистическими средствами реализации данного процесса, а именно, переход внутреннего смысла (формируется на психологическом уровне), в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы, такие как слово и фраза [39].

Как говорилось выше, организация письма это очень сложный процесс, в котором участвует не один анализатор. За психофизиологическую основу письма отвечают следующие анализаторы и анализаторные системы: кинестетический и кинетический, акустический и оптический, пространственный, пропреоцептивный и другие. При звуковом анализе слов важна общая работа кинестетического и акустического анализаторов. Для грамотной перешифровки звука в букву необходима совместная работа акустического, оптического и кинестетического анализаторов. Оптический, двигательный и пространственный анализаторы отвечают за качественное написание букв [30].

Письменная речь так же оказывает большое влияние на познавательное развитие детей. При целенаправленном обучении ребёнок познает окружающий мир, учится понимать и осознавать свои действия, научается произвольно управлять своими действиями и умениями и все это благодаря письменной речи. Все это происходит благодаря тому, что письмо переводит бессознательные действия в намеренные и произвольные [25].

Помимо письма, письменная речь включает в себя еще и чтение. Оно играет большую роль в познавательной деятельности ребенка, в формировании их личностей, в накоплении и передачи социального опыта, а так же является основой для обучения и воспитания детей. Чтение влияет на развитие интеллектуальной деятельности, оказывает благоприятное влияние на развитие мировоззрения, на общественную деятельность и поведение.

Чтение, как и письмо, является сложным психическим процессом и включает в себя ряд взаимосвязанных звеньев. Прежде всего, чтение – это процесс смыслового восприятия письменной речи, который, с одной стороны, является специальным процессом восприятия и непосредственного чувственного познания, с другой стороны опосредованным отражением действительности [17].

В. П. Вахтеров утверждал, что чтение это перешифровка письменной речи в устную, тогда как письмо это процесс переложения устной речи в письменную [4].

Чтение включает в себя как элементы кодирования, так и элементы декодирования. Иными словами, при данном процессе происходит декодирование сообщений, которые даются в письменном виде, а так же и перешифровка графических символов в устную артикуляционную систему.

Единицей чтения является слово, а не буква (звук), последняя являются скорее ориентиром при чтении. В процессе чтения глаз воспринимает не все буквы, а только «доминирующие», которые несут

основную информацию о слове. К «доминирующим» буквам относят: сочетания гласный, которые образуют основу слова, начальный согласный в слове и слогаобразующие гласные [7].

В процессе чтения участвуют и взаимодействуют два уровня: сенсомоторный и семантический. Первый обеспечивает «технику» чтения (скорость восприятия и точность). В него входят следующие звенья:

- звуко-буквенный анализ,
- сохранение в памяти прочитанной информации,
- смысловые догадки, которые возникают во время чтения,
- сличение и контроль [7].

Второй уровень – семантический – обеспечивает понимание смысла и значений как отдельных слов, так и всего речевого высказывания. Это происходит на основе данных первого уровня – сенсорно-моторного.

Такое взаимодействие уровней реализует процесс чтения со стороны скорости и точности восприятия знаков языка, и со стороны правильного понимания их значения.

Психофизиологической основой такой формы письменной речи, как чтение, является взаимодействие трех анализаторов: акустического, зрительного и кинестетического.

В итоге, можно сделать вывод, что письменная речь это сложная форма психической деятельности людей, все ее процессы являются осознанными и произвольными. Она необходима в повседневной жизни человека и включает в себя, как выражение своих собственных мыслей средствами письменности, так и понимание написанного другими средствами - средствами чтения.

В процессе письма участвуют такие анализаторы, зрительный, моторный и речемоторный. От качества их работы зависит восприятие, запоминание и воспроизведение материала. В процессе чтения важным является взаимодействие таких компонентов: удержание информации, звуко-буквенный анализ и синтез, а так же процесс сличения смысловых

догадок с написанными словами. Письменная речь зависит от устной речи и возможна только при ее высоком уровне развития.

## 1.2. Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе

Как говорилось в предыдущем параграфе, письменная речь это сложная форма психической деятельности, которая развивается по определенным закономерностям и является овладением сложной символической системой знаков.

Следует так же отметить, что, во-первых, основой письменной речи являются механизмы устной речи, во-вторых, что при чтении последовательность графических знаков переводится во временную последовательность звуковых комплексов, а при письме происходит переход последовательности звуков в последовательность графических знаков [21].

Формирование письменной речи в онтогенезе рассматривали следующие авторы: М. Е. Хватцев, Н. А. Бернштейн, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л.С. Выготский и другие.

Речь окружающих - это своеобразный образец произношения для детей. На этапе, когда ребенку еще недоступна артикуляция определенного звука, он вынужден заменять его другим артикуляторно близким и доступным звуком. Из-за того, что такая замена может быть акустически далека от слышимого образца, она является стимулом к поиску более совершенного, более подходящего образца. В. И. Бельтюков утверждал, что подобный процесс отдает ведущую роль слуховому восприятию, но так же большую роль играет и речедвигательный анализатор. Слуховой анализатор становится функционально самостоятельным, когда фонетическая сторона речи будет полностью сформирована, звуки при этом уравниваются по степени сложности из воспроизведения и различения.

Одним из первых элементов развития письма у ребенка, является возникновение первых зрительных образов. Так, видимый ребенком жест можно рассматривать как первоначальный зрительный знак, который заключает в себя будущее письмо. При правильном выражении жест может являться письмом в воздухе, а письменный знак является закрепленным жестом. [7]

За сенсомоторную основу психического развития А. Валон брал те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом [32].

Правильные обобщенные представления звуков языковой системы являются неотъемлемой частью осуществления письма. М. Е. Хватцев отмечает, что важно установить связь фонем с графемами, которые они обозначают. Наличие внутреннего звукового образа слова обеспечивает вычленение звуков из слов и установление их последовательности [39].

Анализируя исследования письменной речи, можно понять, что письменная речь для детей раннего возраста крайне сложна. Такая речь требует от ребенка произвольности в употреблении тех речевых функций, которыми он пользовался раньше непроизвольно. Например, если ребенок очень красочно рассказывал о произошедшем с ним случае, то передавать ту же информацию письменно ему будет очень сложно, при этом будут использоваться упрощенные фразы [4].

Сформированность всех сторон речи значительно влияет на овладение письменной речью. Нарушения фонематического, грамматического, лексического развития, а так же звукопроизношение отражаются в письме и чтении.

Рассматривая письмо, как двигательный акт, можно выделить две его стороны: двигательный состав и смысловую структуру [22].

Например, ребенок, который начал изучать грамоту будет «срисовывать» буквы как геометрический узор, школьник же будет

воспринимать букву как смысловую схему, ассоциируя со звуковыми образами.

Акт скорописи в сформированном виде, по мнению Н. А. Бернштейна, включает следующие факторы [3]:

1. Общий тонический фон рабочей руки и позы.
2. Монотонная и ритмичная вибрационная иннервация мышц предплечья, запястья и пальцев рук.
3. Округлость движения и его временной узор.
4. Начертательная сторона письма (контуры букв).

Проведенные Н. А. Бернштейном наблюдения движений письма, дают информацию о том, что движения кончика пера не совпадают с движениями кончиков пальцев, которые, к слову, находятся ближе всего к перу. Именно такая закономерность движений вызывает наибольшие трудности для начинающего школьника [3].

Исследователи так же заметили, что школьники при обучении грамоте проходят несколько фаз.

Вначале школьнику свойственно крупное написание букв, связанное с тем, что подобное письмо дает меньшую разницу между движениями кончика пера и движениями руки. Иными словами, ребенку просто так проще и доступнее совершать перешифровку.

Постепенно, ребенок научается переносить на кончик пера зрительные и проприоцептивные коррекции, у него появляется навык произвольно обеспечить кончику пера любую траекторию движения. В это время величина выписываемых букв постепенно уменьшается [7].

Труднее всего дается овладение скорописью. Параллельно идет работа над силой нажима. Все это достигается путем долгих практик до конца отрочества.

На начальном этапе обучения грамоте целесообразно проводить формирование представлений об артикуляторном, акустическом, оптическом и кинетическом образе слова.

В раннем возрасте ребенок сначала что-то изображает, а только потом называет нарисованное. О появлении элементарных знаковых операций, как отмечает А. Н. Корнев, сообщает способность рисования по замыслу. Чем больше деталей прорисовывает ребенок, тем выше прогресс в динамике усвоения графических символов [6].

В работах Р. Е. Левиной сказано, что в дошкольный период складываются знания о фонемном и морфологическом составе слова. Такие знания в будущем способствуют обучению грамоте и правописанию [22].

Период от 1 года до 5 лет, по мнению Н. П. Сакулиной, является временем овладения произвольной регуляцией движений руки.

А. Н. Корнев отмечает, что именно рисунок до 5-6 лет является единственной доступной графической формой передачи сообщений для детей [19].

К 6-8 годам зрительная система запоминает движение руки при написании той или иной графемы и начинает принимать участие в управлении движениями. Сформированность такой способности говорит о «школьной зрелости» ребенка.

Итоговым звеном операций письма, по мнению многих исследователей, является развитие графо-моторных навыков. Они затрагивают не только каллиграфию, но и весь процесс развития письма. Эти навыки проходят значительную эволюцию совместно с развитием изобразительной деятельностью. В дошкольный период в основе регулирования изобразительных движений лежит работа двигательного анализатора [10].

М. М. Кольцова в своих работах писала, что для овладения актом письма важное значение имеет развитие мелкой моторики.

Исследования генезиса письма детей, проведенные А. Р. Лурия, показали, что овладение графическим знаком происходит поэтапно [26].

Этапы овладения графическим знаком:

1. Преобладают условно-подражательные записи (например, каракули, которые похожи на письменный текст лишь внешне).

2. Запись образа-пиктограммы, которая позже дифференцируется в буквенную запись.

Особенность развития письменной речи в онтогенезе, по мнению Делакура, состоит в том, что такая речь является символизмом второй степени, который, в свою очередь, со временем становится прямым символизмом. Иными словами, письменная речь состоит из системы знаков, которые условно обозначают звуки и слова устной речи, последние обозначают знаки предметов и отношений. Со временем, промежуточная часть этой цепочки - устная речь – пропадает, и письменная речь становится системой знаков, которые символизируют непосредственно предметы и отношения между ними.

Появление символической игры, по словам В. С. Мухиной, способствует развитию процесса письма в онтогенезе. Такая игра основывается на действиях игрового замещения предметов и предметного изображения в рисунках. Развитие графического символизма начинается с того момента, как ребенок переступает этап от каракулей к изображению форм и дает последним названия [24].

В раннем возрасте ребенок сначала что-то изображает, а только потом называет нарисованное. О появлении элементарных знаковых операций, как отмечает А. Н. Корнев, сообщает способность рисования по замыслу. Чем больше деталей прорисовывает ребенок, тем выше прогресс в динамике усвоения графических символов [19].

По словам Л. С. Выготского, для овладения письменной речью, ребенку необходимо понять, что рисовать можно не только вещи, но и речь [5].

Заключительным этапом в процессе перевода устной речи в письменную является автоматизация движений рук. Процесс письма включает в себя огромное количество операций и имеет

многоуровневую структуру. Для взрослого человека эти операции имеют свернутый и сокращенный характер, но при овладении письмом такие операции приобретают развернутый вид [7].

Подводя итог, можно сказать, что в ранний период овладения письмом все операции это процесса являются осознанными и изолированными. Что бы написать слово ребенку необходимо решить определенные задачи: выделить фонему, выбрать нужную графему, запомнить ее и написать. По мере того, как ребенок развивает данный навык его психологическая структура меняется. Операции приобретают автоматизированный характер, они становятся единым сенсорно-моторным навыком, который обеспечивает такую сложную речемыслительную деятельность, как речь.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы делаем вывод, что письменную речь рассматривал ряд авторов: А.Н. Корнев, Т. П. Бессонова, Л. В. Бенедиктова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. Г. Мисаренко, Н. А. Никашина, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирова, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др. Каждый из них давал свое определение этому понятию.

А. Р. Лурия и Л. С. Цветкова, в свою очередь, в своей концепции выделяли фазы письма: психологическая, психофизиологическая и лингвистическая. Так же А. Р. Лурия, в своих работах, описывает операции письма.

Письменная речь имеет свои особенности: она более произвольная, ее фонетика и синтаксис упрощены, а звуковая форма при обучении письму требует анализа и синтеза.

Авторы отмечают, что письменная речь осознана, она развивается только в процессе обучения, что является полной противоположностью устной речи.

Письменная речь в своем онтогенезе имеет ряд особенностей, которые отличаются от становления устной речи. Этим вопросом занимались М. Е. Хватцев, Н. А. Бернштейн, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л.С. Выготский.

А. Р. Лурия провел исследования, которые показали, что овладение графическим знаком происходит по определенным этапам: преобладание условно-подражательных записей, запись образа-пиктограмма, которая позже дифференцируется в буквенную запись.

Таким образом, письменная речь это сложный произвольный процесс, который в своем развитии имеет ряд особенностей и осуществляется по определенным операциям.

## ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

### 2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с аграмматической дисграфией

Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие.

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.

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.

По результатам клинико-психологических и нейропсихологических исследований ученые делают выводы, что расстройства письма очень часто сопровождаются неврозоподобными и когнитивными нарушениями. Такие нарушения приводят к низкой работоспособности, быстрой утомляемости, эмоционально-волевой незрелости, затруднениям произвольной концентрации внимания и другим проявлениям.

Характерными для детей с нарушениями письма являются нарушения ориентации "право-лево", низкие изобразительные возможности, слабость кратковременной слухоречевой памяти, неспособность к "рядоговорению" (перечислению времён года, дней недели).

Большинство современных исследований указывает на то, что в сравнении со сверстниками, дети с дисграфией отличаются состоянием нервно-психического здоровья [2].

Особенности познавательной деятельности коррелируются со степенью выраженности дисграфии и нарушениями устной речи, но не смотря на это, выделяются определенные особенности этой деятельности:

– разноуровневость развития психических процессов и их структурно-функциональных компонентов;

– более низкий уровень развития восприятия, внимания, памяти и мышления;

Для детей с дисграфией характерна недостаточность развития процесса мышления, им тяжело планировать свою деятельность и контролировать результаты, а так самостоятельно находить и исправлять свои ошибки [8].

Так же 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 размашистом 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 [8].

При выраженной форме дисграфии дети испытывают затруднения в операциях сравнения и классификации, для легкой формы характерны только трудности операции классификации.

Внимание детей с дисграфией имеет свои особенности. Ученикам трудно сконцентрировать, распределить и удержать свое внимание, им свойственна быстрая утомляемость познавательных процессов. Дети не могут в полной мере контролировать свои действия. Им характерен малый объем внимания и допущение пространственных ошибок [19].

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.

У детей с дисграфией снижена способность к длительной концентрации на определенном объекте. Отмечена истощаемость внимания, быстрая утомляемость детей.

Неспособность удерживать в зоне произвольной целенаправленной психической деятельности достаточное число объектов приводит к сужению объема внимания.

Внимание детей с дисграфией тугоподвижное. Школьники не могут быстро переключать внимания с одного объекта на другой, характерна застреваемость на одном из предметов.

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.

У учащихся с дисграфией отмечают:

- нарушения номинативной функции речи, которые проявляются в виде вербальных парафазий (замена слов, близких по смыслу);
- ограниченный объем экспрессивного словаря;
- неточное понимание и употребление слов;
- низкий уровень осведомленности и понятийности;
- снижение функции обобщения, что проявляется в трудностях нахождения сходного между понятиями;

Для детей с дисграфией, наряду с низкой успешностью усвоения программы, характерны и личностные особенности. Детям присуща тенденция к непослушанию, незрелость поведенческой саморегуляции,

они стремятся настаивать на своем и имеют неадекватную самооценку. Кроме того, девочки более послушные, они идут на уступки, а мальчики напротив, независимые и часто проявляют безответственность [19].

При данной форме дисграфии наблюдаются нарушения эмоционально-волевой сферы, трудности поведения, а так же слабость волевых процессов. Дети быстро устают, отвлекаются, у них отсутствует целенаправленность действий и снижен темп работы. Несмотря на это, самооценка таких детей неадекватно завышена, им присущ инфантилизм и интеллектуальная пассивность.

А. В. Ястребова отмечает, что дети, имеющие нарушения письменной речи, не могут самостоятельно организовать свою деятельность, сосредоточиться на инструкции и осмыслить ее отдельные звенья. Ученики не могут контролировать свою деятельность. У них снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на инструкции, осмысливая отдельные её звенья, замедлен темп выполнения заданий [41].

У школьников с дисграфией нарушения письменной речи могут сочетаться с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью.

Для многих учащихся с выраженной и легкой 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.

Иногда у детей с дисграфией бывают затруднения различения правой и левой сторон, верха и низа (зеркальное письмо, смешение письменных начертаний букв, как б и д). И в чтении и в письме может проявляться трудность слежения за строкой, что ведет к потере строки, недописыванию, недочитыванию слова, строчки, соскальзыванию с одной строки на другую [41].

Таким образом, для детей с дисграфией характерны трудности процессов умозаключения и рассуждения, что ведет к шаблонности, банальности и стереотипности. У них отмечаются недостатки мыслительных операций обобщения, нарушается процесс сравнения понятий, а так же нарушается развитие внимания, памяти, мышления, что сказывается на личностных особенностях детей.

## 2.2. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

В современной литературе термин «дисграфия» ученые трактуют по-разному. Р. И. Лалаева толкует так: дисграфия – частичное нарушение процесса письма, которому присущи стойкие и повторяющиеся ошибки, обусловленные несформированностью высших психических функций, которые участвуют в письме [20].

Дисграфию изучали следующие авторы: И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. К. Колпоковская, А. В. Ястребова, С. Б. Яковлев и другие.

И. Н. Садовникова утверждает, что частичным расстройством письма, симптомом которого являются стойкие специфические ошибки, можно назвать дисграфию. Она так же отмечала, что такие ошибки никак не связаны со снижением интеллектуального развития, с нарушениями слуха и зрения и с регулярностью обучения [37].

Для А. Н. Корнева дисграфия является стойкой неспособностью овладеть навыками письма по правилам графики. Это связано ни с

интеллектуальным и речевым развитием, ни с нарушениями зрения и слуха [19].

Важно отличать орфографические ошибки от дисграфических, поэтому последние определяются авторами как стойкие ошибки на письме у детей школьного возраста, которые никак не связаны с неумением применять правила орфографии.

В соответствии с современной логопедической теорией, Р. И. Лалаева выделяет такие особенности ошибок при дисграфии [21]:

1. Стойкость и специфичность ошибок на письме. Это позволяет выделить их среди других ошибок, которые совершают ученики в начальный период овладения письмом.

2. Дисграфические ошибки многочисленны, они часто повторяются и сохраняются на длительное время.

3. Связь дисграфических ошибок с несформированностью лексико-грамматического строя речи, с недоразвитием оптико-пространственных функций, и неполноценной способностью различать фонемы на слух в произношении.

4. Связь дисграфических ошибок с неполноценной способностью анализировать предложения и проводить фонематический и слоговой анализ и синтез.

К дисграфическим ошибкам авторы не относят: нарушения письма, связанные с расстройством анализаторных функций, ошибки, связанные с педагогической запущенностью, ошибки вариативного характера, ошибки, связанные с нарушением внимания и контроля.

Р. И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок, характерные для дисграфии [20]:

– искажение звукобуквенной структуры слов (пропуски и перестановки, добавления и персеверации букв и слогов);

– искаженное написание букв;

– аграмматизмы на письме;

– искажение структуры предложения (слитное или раздельное написание слов)

– замена графически сходных рукописных букв, а так же букв, которые обозначают фонетически схожие звуки;

Аграмматическая дисграфия характеризуется стойкими нарушениями в области грамматики при грамматически верном оформлении устной речи. Данный вид дисграфии выделяют только некоторые авторы: И. К. Колпоковская, Р. Е. Левина, С. Б. Яковлев, Р. И. Лалаева.

Такой вид дисграфии проявляется на уровне слов, словосочетаний, предложений и является частью широкого комплекса симптомов - лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с алалией, дизартрией и т. д [20].

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

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 [12].

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 [10]:

– 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);

А. В. Ястребова проанализировала письменные работы учащихся и определила следующие аграмматические ошибки [41]:

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;

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

С. Б. Яковлев, беря во внимание психолингвистические представления о письме, выделяет три группы аграмматизмов [39]:

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. 1

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.)

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 по преодолению нарушений письменной речи

В настоящее время авторы выделяют различные направления и методы коррекционной работы, которые направлены на коррекцию нарушений письменной речи. Авторы подчеркивают, что при таком воздействии важно учитывать структуру дефекта, вид дисграфии, а так же индивидуальные и психологические особенности обучающегося.

Далее рассмотрим ряд методик, которые направлены на преодоление нарушений письменной речи.

Методика И. Н. Садовниковой [37]. В данной методике автор описывает этиологию возникновения нарушений письменной речи, а так же предлагает свое содержание работы по коррекции нарушений письма, которое опирается на современные требования к школьному обучению.

Ее методика разделяется на два раздела. Первый раздел данной методики носит теоретический характер. В нем описываются предпосылки формирования письменной речи в норме, а так же 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. Представлен материал комплексного изучения обучающихся, направленный на обследование состояния сенсо-моторной и гностической функции.

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

#### 1. Коррекционная работа на фонетическом уровне.

- 1) Звуковой (фонематический) анализ слов;
- 2) Обозначение мягкости согласных на письме;
- 3) Дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство;

4) Дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство;

2. Коррекционная работа на лексическом уровне.

- 1) Расширение словарного запаса;
- 2) Слоговой анализ и синтез слов;
- 3) Типы слогов;
- 4) Ударение в слове;
- 5) Безударные гласные;
- 6) Состав слова;

3. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

- 1) Словосочетание и предложение
- 2) Согласование;
- 3) Управление;
- 4) Связь слов в предложении;
- 5) Предлоги;
- 6) Предлоги и приставки

Каждое направление дополняется методическими комментариями, задачами и способами организации предлагаемых видов работ.

Методика Е. В. Мазановой [28]. В своей методике автор обращает внимание, что для эффективной коррекционной работы с детьми с нарушениями письменной речи нужно как можно раньше начинать логопедическую работу, проводить комплексные мероприятия, подключая всех специалистов сопровождения, а так же включать в работу родителей.

Автор выделяет четыре этапа коррекционной работы:

1. Организационный. На данном этапе логопед проводит первичное обследование, оформляет всю необходимую документацию, а так же планирует дальнейшую работу.

2. Подготовительный. Логопедом проводится работа по развитию зрительного и слухового восприятия, анализа и синтеза, а также развитие мнестиса.

3. Основной. На данном этапе логопед закрепляет взаимосвязь между звуком и его графическим обозначением на письме, работает над дифференциацией смешиваемых и взаимозаменяемых букв

4. Заключительный. Логопед закрепляет у учеников сформированные навыки и умения.

Методика Л. Н. Ефименковой [13]. Автор данной методики предлагает различные направления коррекционной работы по исправлению дисграфии для разных классов.

При коррекции устной и письменной речи учащихся первого класса, по мнению автора, следует проводить коррекционную работу по следующим направлениям:

- Слово;
- Предложение;
- Грамматическое оформление предложения и его распространение;
- Предлоги;

Для исправления дисграфии у учащихся 2-3-х классов Л. Н. Ефименкова рекомендует использовать следующие направления работы:

- Работа над словом;
- Дифференциация гласных звуков;
- Дифференциация согласных звуков;

Для формирования связной речи следует работать над пересказом текстов, а так же над звуко-слоговым составом слова.

Все представленные направления описаны в пособии более детально. Для каждого направления расписаны свои задания и игры.

Методика Л. С. Волковой [3]. Автор выделяет следующие направления в работе над устранением аграмматической дисграфии:

1. Уточнение структуры предложения;

1) двусоставные предложения, включающие существительное в именительном падеже и глагол 3-го лица настоящего времени (дерево растет).

2) другие двусоставные предложения.

3) распространенные предложения из 3—4 слов

Л. С. Волкова отмечает, что при обучении развернутым высказываниям на начальных этапах работы необходимо опираться на графические схемы, т. е. материализовать процесс построения речевого высказывания.

2. Развитие функции словоизменения и словообразования. Закрепляется сначала в слове, затем в словосочетаниях, предложениях, текстах;

3. Работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

В итоге, можно сделать вывод, что авторами разрабатывается множество методик, способствующих исправлению недостатков письменной речи. Все они разнообразны и каждый логопед может выбрать ту методику, которая, по его мнению, является наиболее эффективной, а значит провести более качественную логопедическую работу по коррекции нарушений письменной речи.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В данной главе мы описывали психолого-педагогическую характеристику детей с аграмматической дисграфией младшего школьного возраста, их специфические ошибки на письме, а так же методики коррекции этих ошибок.

Дети с этой формой дисграфии имеют отличительные черты на письме, в отличие от нормально развивающихся детей. К таким особенностям относятся: ограниченный объем экспрессивного словаря, низкий уровень осведомленности и понятийности, снижение функции обобщения, нарушения номинативной функции речи и т.д.

Психолого-педагогические особенности детей с нарушениями письменной речи рассматриваются в работах Ю. Г. Демьяновой, Л. С. Цветковой А. Н. Корнева, А. В. Ястребовой и других. Авторы отмечают, что у детей с аграмматической дисграфией наблюдаются особенности памяти, внимания, мышления, а это в свою очередь сказывается на личностных проявлениях. Самооценка детей сильно завышена, у некоторых проявляется агрессия или наоборот замкнутость. Так же нарушается формирование графомоторных навыков: почерк детей размашистый, пропорции букв не соблюдаются.

В данной главе проведен обзор методик по коррекции аграмматической дисграфии. Авторы предлагают совершенно разные варианты методик, например, более углубленные и полные или наоборот сокращенные, где остаются только самые информативные задания. Нами рассмотрены методики следующих авторов: И. Н. Садовниковой, Е. А. Мазановой. Эти методики показались нам самыми интересными.

### ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

#### 3.1 Изучение состояния письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Обследование проходило в 3 этапа: обследование словоизменения и словообразования, диктант и изложение. Для обследования устной речи, а именно навыков словоизменения и словообразования, нами была выбрана методика И. В. Прищеповой [35]. При проведении диктанта нами был взят речевой материал И. Н. Садовниковой [37]. Текст, для проведения изложения, был взят у Л. С. Волковой [3].

Исследование устной речи. (И. В. Прищепова)

1) Исследование навыков словоизменения.

Цель: исследовать навык словоизменения.

Задание №1. Умение употреблять существительные в единственном и множественном числе

Материал – картинки, изображающие один и несколько предметов: шар – шары, мост – мосты, стул – стулья, яблоко - яблоки, слива - сливы, лист – листья, дупло – дупла, стог – стога, крыша – крыши.

Процедура и инструкции: Посмотри внимательно на картинки, рассмотри их и назови то, что изображено на одной, затем на другой. (Перед учеником поочередно раскладывают пары картинок, которые он затем называет).

Оценка результатов:

– высокий уровень – правильное и самостоятельное выполнение задания;

– уровень выше среднего – самостоятельное (или после указания исследователя) исправление отдельных ошибок;

– средний уровень – многочисленные ошибки в словоизменении, в усвоении сочетаемости грамматически сложных словоформ, то есть в оперировании морфологическими нормами языка;

– уровень ниже среднего – в большинстве случаев нарушение усвоения морфологических норм языка, помощь исследователя ведет к выполнению задания;

– низкий уровень – правильные ответы лишь в отдельных случаях или отказ от выполнения задания.

Задание №2. Умение употреблять предложно-падежные конструкции.

Материал – картинки с изображением двух предметов в различных пространственных соотношениях: попугая и клетки (попугай на клетке, попугай под клеткой, попугай перед клеткой, попугай в клетке).

Процедура и инструкция. Внимательно рассмотри картинки с изображением попугая и клетки и назови где находится попугай по отношению к клетке. Например: «Попугай на клетке». В случае затруднения ребенку предлагается несколько вариантов ответа, из которых он должен выбрать правильный.

Оценка результатов:

– высокий уровень – отсутствие затруднений при составлении предложно-падежных конструкций;

– уровень выше среднего – исправление отдельных ошибок после замечаний исследователя или в ходе самопроверки;

– средний уровень – затруднения в построении сложных предложно-падежных конструкций, помощь логопеда позволяет выполнить задание до конца;

– уровень ниже среднего – стойкие ошибки как при составлении предложений, так и при употреблении понятий с пространственным значением, значительная помощь исследователя;

– низкий уровень – отдельные правильные ответы, помощь неэффективна.

Задание №3. Умение согласовывать существительное и прилагательное в роде и числе.

Материал – картинки с изображением синей футболки, синего ремня, синего ведра, синих баклажанов; красного свитера, красных туфель, красной вазы, красного платья.

Процедура и инструкция: Посмотри на картинки, рассмотри их. Назови, какие предметы изображены и укажи их цвет.

Оценка результатов: см. задание 1

Б) Исследование навыка словообразования.

Задание №1. Умение образовывать притяжательные прилагательные.

Материал – картинки с изображением хвоста рыбы, головы лисицы, крыла птицы, лапы медведя, дупла белки, гнезда вороны, яйца утки, логова волка.

Процедура и инструкция: внимательно рассмотри картинки и назови, что на них изображено с помощью вопросов «Чье это?», «Чья это?» или «Чей это?». (Например, рыбий хвост, лисья голова, птичье крыло и т.д.).

Оценка результатов:

– высокий уровень – правильное и быстрое выполнение задания;

– уровень выше среднего – правильное выполнение задания с определенной помощью исследователя в виде отдельных уточнений;

– средний уровень – систематические ошибки в образовании слов, большинство которых исправляется после замечаний педагога;

– уровень ниже среднего – выполнение задания только по образцу позволяет правильно образовывать лишь отдельные словоформы;

– низкий уровень – отсутствие умения образовывать новые словоформы.

Задание №2. Умение образовывать названия детенышей животных

Материал – парные картинки с изображением домашних животных и диких зверей, домашних птиц, рыб и их детенышей (корова – теленок, лошадь – жеребенок, коза – козленок, овца – ягненок, лягушка – лягушонок, рыба – малек, верблюд – верблюжонок, свинья – поросенок, медведь – медвежонок, волк – волчонок, утка – утенок).

Процедура и инструкция: Посмотри на картинки, назови сначала взрослое животное, а затем его детёныша, взрослую птицу и ее птенца.

Оценка результатов: см. задание 1

Задание №3. Образование относительных прилагательных

Материал – картинки, на которых изображены следующие продукты и предметы (кисель из клюквы - клюквенный кисель, сок из моркови-морковный сок, варенье из сливы - сливовое варенье, кукла из соломы - соломенная кукла, горка из льда - ледяная горка)

Процедура и инструкция: образуйте относительные прилагательные, например: варенье из малины – малиновое, а кисель из клюквы –...?

Оценка результатов

- высокий уровень – правильное и быстрое выполнение задания;
- уровень выше среднего – правильное выполнение задания с определенной помощью исследователя в виде отдельных уточнений;
- средний уровень – систематические ошибки в образовании слов, большинство которых исправляется после замечаний педагога;
- уровень ниже среднего – выполнение задания только по образцу позволяет правильно образовывать лишь отдельные словоформы;
- низкий уровень – отсутствие умения образовывать новые словоформы.

2. Исследование письма.

Цель: выявление аграмматических ошибок на письме.

Задание №1. Диктант. (И. Н. Садовникова)

Процедура проведения: учащимся дается текст для записи под диктовку. Выявляются ошибки, которые носят аграмматический характер.

Ночь в лесу.

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

Оценка результатов:

Высокий уровень - правильное построение предложений, простых и сложных, правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях.

Средний уровень - единичные нарушения согласования, не нарушающие смысловую основу высказывания.

Низкий уровень - нарушения грамматической связи слов в предложении.

Задание №2. Изложение. (Л. С. Волкова)

Процедура проведения: исследователь читает рассказ «Верный товарищ» 2 раза, проводит беседу по рассказу, учащиеся составляют план по тексту:

1. Друзья идут на горку.
2. Вася свалился в сугроб
3. Гриша помогает товарищу.

Учащиеся вместе с исследователем разбирают опорные слова, трудные слова, обороты речи: зашагали, тропа, уселись на санки, снежок закрипел.

Чтение текста исследователем. Запись текста учащимися. Выявляются ошибки, которые носят аграмматический характер.

Верный товарищ

Вася и Гриша скучали во дворе. Решили они пойти погулять. Друзья взяли санки и зашагали по тропе.

Вот и горка. Уселись мальчики на санки и покатали вниз. Только снежок закрипел и закружился за санями. Вдруг Вася вылетел из санок и свалился в сугроб. Он сильно ударил ногу и не мог встать.

Гриша усадил товарища на санки и повёз в больницу. Врачи оказали Васе помощь.

Оценка результатов:

Высокий уровень - правильное построение предложений, простых и сложных, правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях.

Средний уровень - единичные нарушения согласования, не нарушающие смысловую основу высказывания.

Низкий уровень - нарушения грамматической связи слов в предложении.

Таким образом, с помощью данной структуры обследования мы сможем провести качественное исследование навыков словоизменения, словообразования, а так же определить особенности письменной речи учащихся экспериментальной группы.

### 3.2. Состояние сформированности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Экспериментальное исследование с целью выявления особенностей письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №11» г. Челябинска. В нем приняло участие 5 детей в возрасте 9-10 лет.

После изучения состояния сформированности письменной речи у группы обследуемых нами был проведен анализ полученных результатов.

При анализе письменных работ, нами было проведено разграничение допущенных ошибок: дисграфических, орфографических и грамматических.

В таблице 1 приведены данные о состоянии сформированности словоизменения младших школьников, которые принимали участие в нашем исследовании.

Таблица 1 – Анализ результатов исследования навыков словоизменения младших школьников.

Имя	Исследование навыков словоизменения		
	Задание 1	Задание 2	Задание 3
Полина К.	Средний	Средний	Высокий
Вова Р.	Средний	Средний	Высокий
Леня К.	Средний	Выше среднего	Высокий
Саша О.	Выше среднего	Средний	Высокий
Никита Ц.	Средний	Высокий	Высокий

Обследование навыков словоизменения показало:

#### Задание №1

Полина К. испытывала определенные трудности, выполняя данное задание. Ею были неверно названы следующие слова: дупло - дуплы (дупла), стог - стоги (стога). В остальных словах ошибок не наблюдалось.

Вова Р. неправильно употребил слово дупла в множественном числе, он ответил – дуполы. Также была допущена ошибка в слове стога (сказал стоги), но была исправлена после помощи исследователя.

Саша О. так же, как и другие ребята допустил ошибку в слове – стога, но после указания исследователя смог исправиться.

Леня К. и Никита Ц. допустили ошибки в образовании множественного числа слова стог и не смогли правильно исправить свои ответы после помощи исследователя.

#### Задание №2

Полина К. и Вова Р. допустили ошибки при определении положения попугая над клеткой (Сказали на клетке).

Саша О., в отличие от предыдущих детей, на картинку, где попугай на клетке, сказал над клеткой.

Леня К. после помощи исследователя смог исправить свой ответ на верный. Изначально сказал попугай впереди клетки – исправил на «перед клеткой»

Никита Ц. в этом задании ошибок не допустил

#### Задание №3

Все дети без ошибок выполнили это задание

Более наглядно результаты обследования навыков словоизменения можно увидеть на рисунке 1.

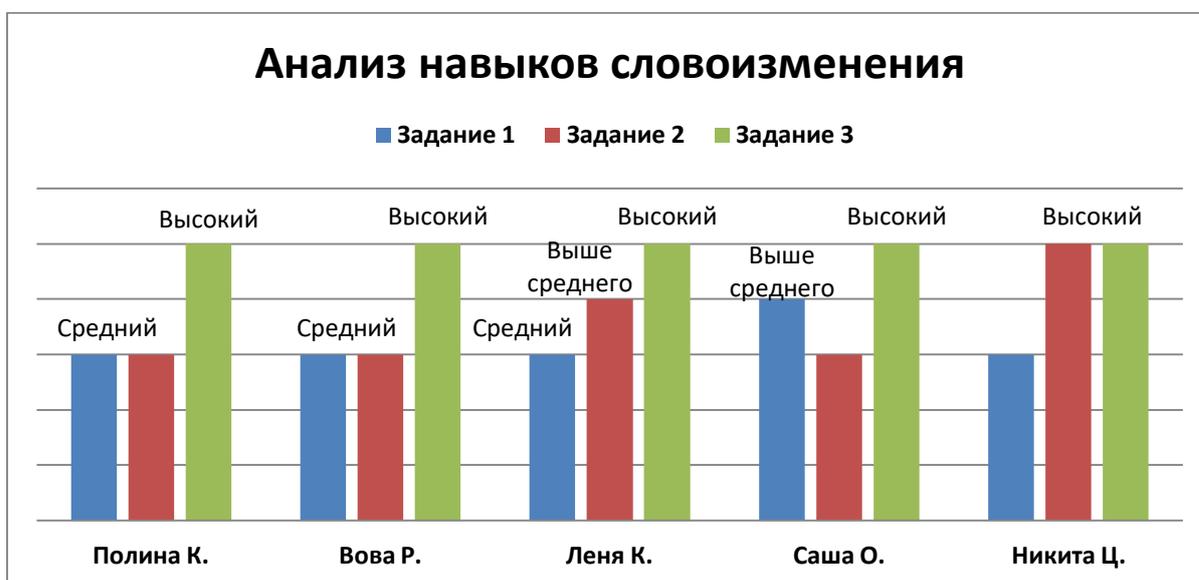


Рисунок 1 - Анализ результатов исследования навыков словоизменения младших школьников

В таблице 2 приведены данные о состоянии сформированности навыков словообразования младших школьников, которые принимали участие в нашем исследовании.

Таблица 2 – Анализ результатов исследования навыков словообразования младших школьников

Имя	Исследование навыков словообразования		
	Задание 1	Задание 2	Задание 3
Полина К.	Средний	Средний	Средний
Вова Р.	Выше среднего	Средний	Средний
Леня К.	Средний	Средний	Выше среднего
Саша О.	Выше среднего	Средний	Средний
Никита Ц.	Средний	Средний	Выше среднего

После обследования навыков словообразования, мы можем сделать следующие выводы:

#### Задание №1

Полина К. допустила следующие ошибки в данном задании: уткины яйца (утиные яйца), лисичья голова (лисья голова)

Вова Р. и Саша О. одинаково неправильно назвали гнездо белки. Они ответили белкино гнездо (правильно беличье гнездо), но после помощи исследователи исправили свои ответы на правильные.

Леня К. назвал рыбий хвост рыбным, в остальном ошибок не допустил.

Никита Ц. так же как и Полина не смог верно образовать прилагательное из слов голова лисы. Его ответом было «лисичья голова», после помощи исследователя ответ не изменил.

### Задание №2

Полина К. назвала детеныша лошади - лошаденком (жеребенком).

Леня К. и Саша О. назвали детеныша верблюда - верблюдиком (верблюжонок), рыбы - рыбкой.

Никита Ц. не смог вспомнить детеныша овцы и назвал овечкой (ягненок).

Вова Р. так же не смог правильно назвать детеныша рыбы, назвав его рыбкой. После помощи исследователя исправить свой ответ на верный не смог.

### Задание №3

Саша О. назвал варенье из сливы вкусным, а не сливовым. После помощи исследователя смог ответить верно, но допустил еще ошибку в образовании прилагательного от словосочетания - горка изо льда.

Все дети ошиблись в образовании прилагательного от словосочетания - горка изо льда, они ответили ледовая (ледяная). Только Леня К. и Никита Ц. смогли верно ответить после помощи исследователя.

Более наглядно результаты обследования навыков словообразования можно увидеть на рисунке 2.

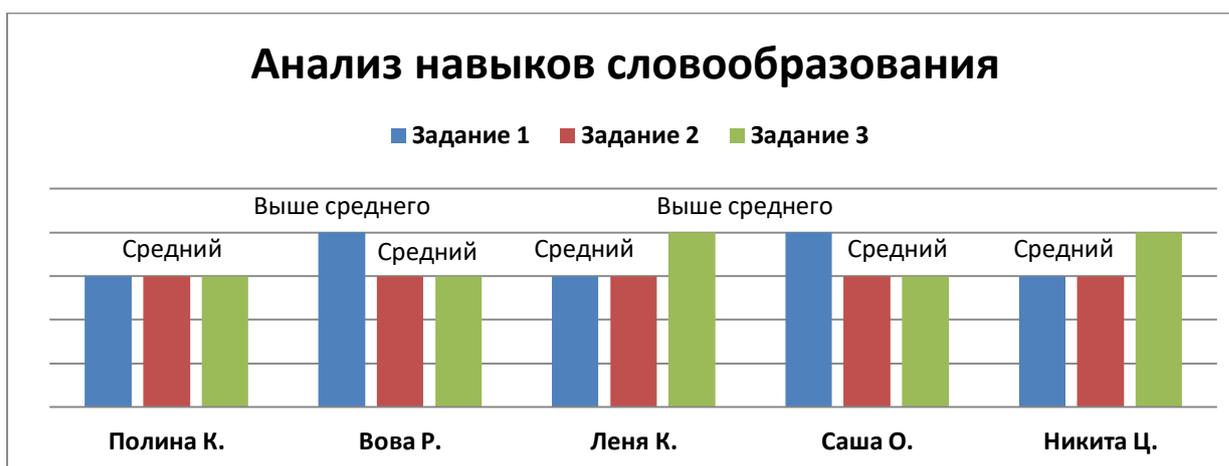


Рисунок 2 - Анализ результатов исследования навыков словообразования младших школьников

Заключительным этапом констатирующего эксперимента было обследование состояние письменной речи, которое проводилось в форме диктанта и изложения. Ниже представлены полученные результаты.

Таблица 3 – Анализ результатов обследования письма младших школьников

Имя	Диктант	Изложение
Полина К.	Низкий	Низкий
Вова Р.	Низкий	Низкий
Леня К.	Средний	Средний
Саша О.	Низкий	Средний
Никита Ц.	Низкий	Низкий

Лучше всего с диктантом справился Леня К., в его работе встречается меньше всего ошибок. При написании изложения дети применяли только простые слова, допустили большое количество аграмматических ошибок: водворе, по тропу, насанки и другие. Дети пропускали значимые слова в предложении.

Наглядно результаты обследования письма младших школьников можно увидеть на рисунке 3.

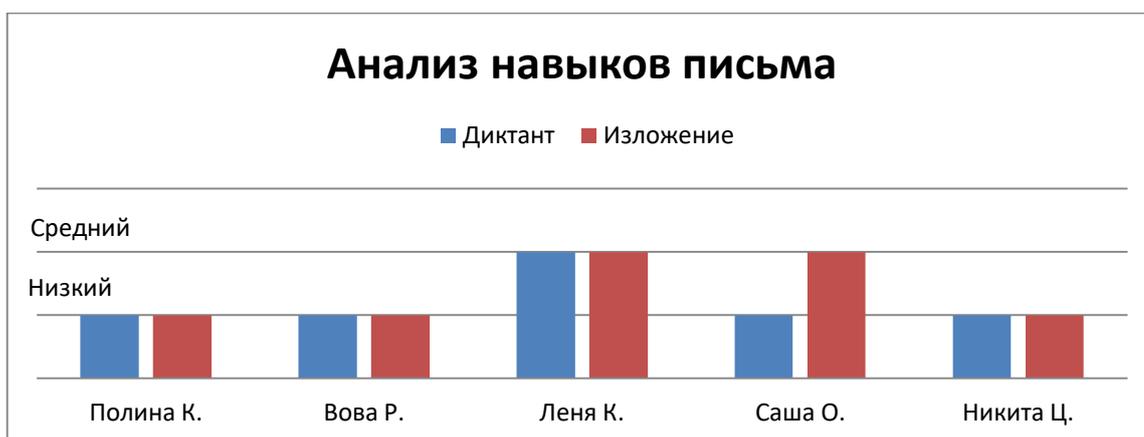


Рисунок 3 – Анализ результатов обследования письма младших школьников

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент показал, что дети испытывают трудности в грамматически верном оформлении речи и допускают ошибки на письме по типу аграмматической дисграфии. Проанализированные нами данные оформлены в таблицы и диаграммы для комфортного их изучения.

### 3.3. Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Коррекционную работу следует строить с учетом онтогенетических закономерностей в развитии лексической, синтаксической и морфологической системы языка. В ходе работы постепенно усложняются формы речи, предъявляемые задачи, речевой материал.

Навык словоизменения изначально закрепляется в словосочетаниях, далее в предложениях и затем в связной речи. После закрепления навыка словоизменения в устной речи, следует переходить к закреплению его в письменной речи.

Для коррекции аграмматической дисграфии принято опираться на работы следующих ученых: Р. И. Лалаевой [20], О. А. Токаревой [38], А. Н. Корнева [18], И С. Лопухиной, Л. С. Волковой [3].

Первое направление состоит из трех этапов.

1. Связность высказывания. Для осуществления этого этапа следует использовать следующие упражнения:

- обучение умению соблюдать порядок слов в предложениях;
- обучение умению различать связный текст от группы слов, словосочетаний и предложений;
- обучение умению строить высказывания без лишних слов и повторений, умению составлять высказывания без пропусков членов предложения;
- обучение умению с помощью личных местоимений, наречий, а также лексических повторов строить логически связанные высказывания из 2-3 фраз;

2. Закрепление продуктивных моделей словообразования. Используются следующие упражнения:

- обучение умению образовывать притяжательные прилагательные с суффиксом –ин;
- обучение умению образовывать и дифференцировать возвратные и невозвратные глаголы;
- обучение умению образовывать существительные в уменьшительно-ласкательной форме с суффиксами –к, -ик, -чик;

3. Формирование продуктивных и простых по семантике форм. Для реализации данного этапа следует опираться на следующие упражнения:

- обучение умению согласовывать существительные и глаголы 3 лица настоящего времени;
- обучение умению различать единственное и множественное число имен существительных в именительном падеже;
- отработка беспредложных конструкций существительных в единственном числе;

Второе направление строится из следующих этапов:

1. На первом этапе идет изучение языковых средств межфразовой речи. В него входят такие упражнения:

– обучение пониманию грамматических моделей словосочетаний и предложений;

– Знакомство с грамматическими признаками частей речи;

2. Второй этап подразумевает выработку умений работать над словообразованием продуктивных моделей

– обучение умению образовывать существительные в уменьшительно-ласкательной форме с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышк-;

– обучение умению составлять существительные с суффиксами -инк-, -ин-, а так же с суффиксом –ниц-;

– обучение умению составлять и дифференцировать совершенные и несовершенные виды глаголов;

– обучение умению образовывать относительные (с суффиксами –н-, -ан-, -ян-, -инн-) и притяжательные (с суффиксом –и-) прилагательные;

3. На третьем этапе обучение направлено на образование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения:

– обучение умению понимать и употреблять предложно-падежные конструкции с именами существительными в косвенных падежах (комментарий (к чему?) к роману)

– обучение умению различать глаголы настоящего времени 1, 2, 3 лица;

– обучение умению согласовывать существительные и прилагательные единственного и множественного числа в именительном падеже;

– обучение умению согласовывать существительные с глаголами в прошедшем времени в лице, роде и числе;

– Закрепление беспредложных форм существительных множественного числа;

Третье направление – заключительное - состоит из следующих этапов.

1. Усвоение сложных видов средств межфразовой речи. Идет работа над закреплением языковых средств, которые образуют связность речи

2. На втором этапе работа строится на уточнении значений и звучания непродуктивных моделей словообразования.

– Названия животных;

– Относительных (с суффиксами –ан-, -ян-, -ен-) и притяжательных (с суффиксом-и- с чередованием) прилагательных;

3. На третьем этапе проводится работа по закреплению менее продуктивных форм словоизменения, которые сложны по своей семантике и внешнему оформлению.

– Закрепление умений согласовывать прилагательные с существительными в косвенных падежах, а так же местоимений с существительными;

– Закрепление умений употреблять предложно-падежные конструкции с существительными в косвенных падежах;

Так же нами разработан комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией (Приложение 1).

### 3.4 Результаты экспериментальной работы

После проведения коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент на обследуемой группе детей. Им был предложен тот же материал, что и при первом эксперименте. Результаты такого обследования показали положительную динамику. Дети легче справлялись с предъявляемыми заданиями, вели себя более уверенно и допускали меньше ошибок.

Таблица 4 - Анализ процесса словоизменения констатирующего и контрольного экспериментов.

Имя	Исследование навыков словоизменения					
	Задание №1		Задание №2		Задание №3	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Полина К.	Средний	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Высокий
Вова Р.	Средний	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
Леня К.	Средний	Выше среднего	Выше среднего	Высокий	Высокий	Высокий
Саша О.	Выше среднего	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Высокий
Никита Ц.	Средний	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий

С первым заданием почти все дети справились отлично. Они правильно называли все предъявляемые картинки, не прибегая к помощи исследователя. Только Саша О. не смог верно назвать слово дупла (дуплы) с первой попытки, но почти сразу исправил свой ответ на верный.

Второе задание далось детям сложнее. Несколько детей (Полина К. и Саша О.), как и в первом эксперименте, допускали ошибки в словоизменении. Остальные дети хорошо владеют предлогами и справились с заданиями без погрешностей.

С третьим заданием дети отлично справились на констатирующем эксперименте, и на контрольном затруднений оно не вызвало.

Более наглядно улучшение результатов можно увидеть на рисунке 4.

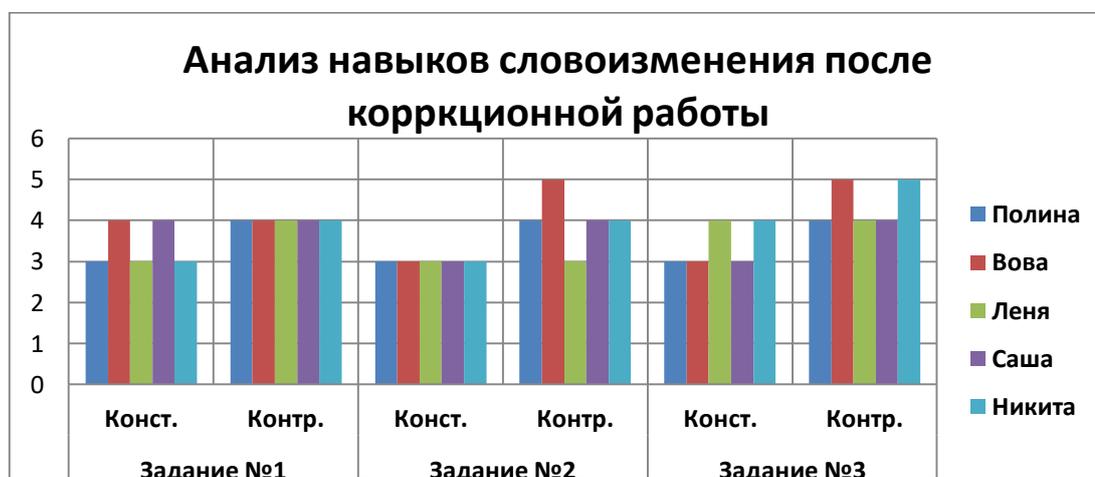


Рисунок 4 – Анализ процесса словоизменения констатирующего и контрольного экспериментов

В следующей таблице представлен сопоставительный анализ процесса словообразования констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 5 – Анализ процесса словообразования констатирующего и контрольного экспериментов.

Имя	Исследование навыков словообразования					
	Задание №1		Задание №2		Задание №3	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Полина К.	Средний	Выше среднего	Средний	Выше среднего	Средний	Выше среднего
Вова Р.	Выше среднего	Выше среднего	Средний	Высокий	Средний	Высокий
Леня К.	Средний	Выше среднего	Средний	Средний	Выше среднего	Выше среднего
Саша О.	Выше среднего	Выше среднего	Средний	Выше среднего	Средний	Выше среднего
Никита Ц.	Средний	Выше среднего	Средний	Выше среднего	Выше среднего	Высокий

Дети лучше справились с первым заданием, но допускали единичные ошибки, многие самостоятельно исправляли свои ошибки. Главной ошибкой всех обследуемых было образование притяжательного прилагательного «лисыя голова» (лисичья, лисия). Все, кроме Полины К., меняли свои ответы на правильные самостоятельно, девочка же, смогла ответить правильно после помощи исследователя.

Во втором задании только один ребенок допустил ошибку, назвав детеныша рыбы рыбкой, а не мальком. Остальные дети, если и допускали ошибки, то исправлялись самостоятельно, либо с помощью исследователя.

В третьем задании были допущены единичные ошибки.

С сопоставительным анализом процесса словообразования можно так же ознакомиться на рисунке 5.

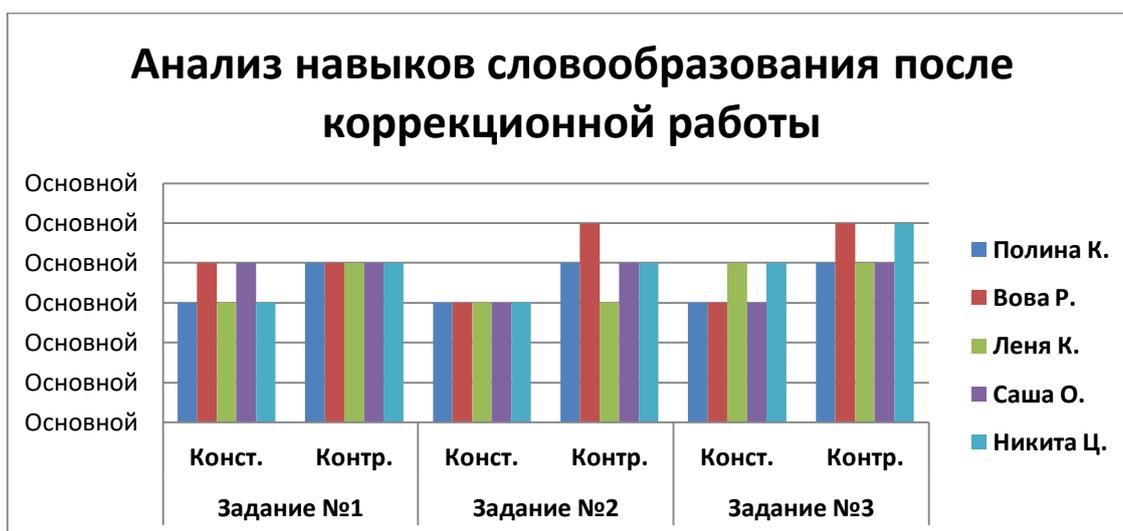


Рисунок 5 – Анализ процесса словообразования констатирующего и контрольного экспериментов

Далее представлен сопоставительный анализ процесса письма констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 6 – Сопоставительный анализ процесса письма констатирующего и контрольного экспериментов.

Имя	Диктант		Изложение	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Полина К.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Вова Р.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Леня К.	Средний	Средний	Средний	Средний
Саша О.	Низкий	Низкий	Средний	Средний
Никита Ц.	Низкий	Средний	Низкий	Средний

Анализ диктантов показывает то, что дети допускали намного меньше ошибок, чем при констатирующем эксперименте. Однако отмечались следующие ошибки: житили (жители), кдеревне (к деревне), изноры (из норы), сбролись (собрались), чащю (чащу). Леня допускал меньше всех ошибок, а у Саши были сложности с этим заданием.

Анализ изложений показывает, что почти все дети допустили меньшее количество грамматических ошибок, что показывает положительную динамику коррекционной работы.

С результатами контрольного эксперимента можно ознакомиться на рисунке 6.

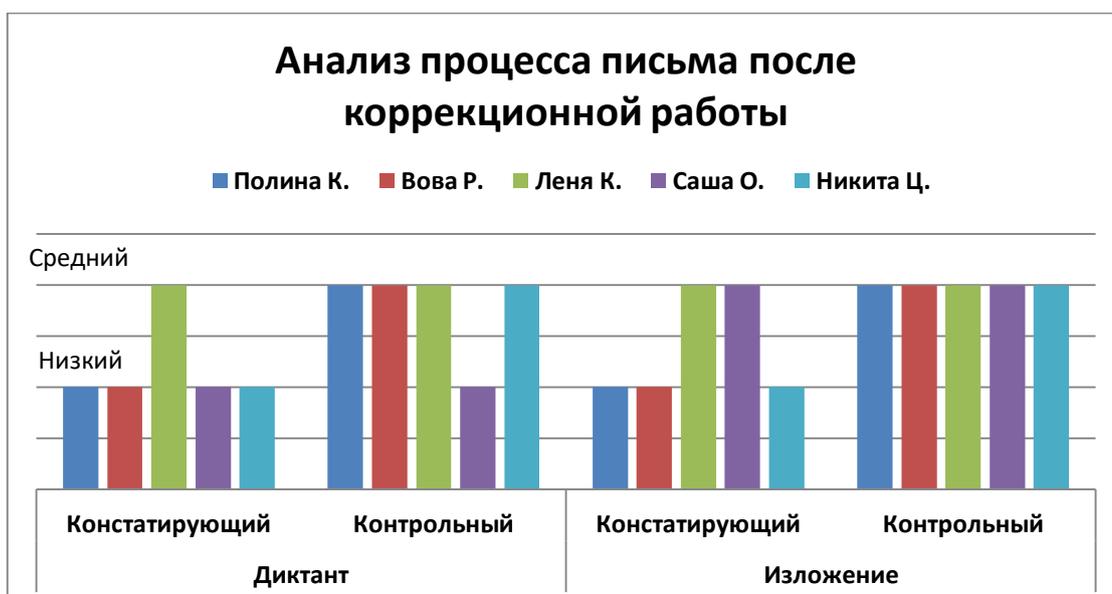


Рисунок 6 - Сопоставительный анализ процесса письма констатирующего и контрольного экспериментов

Таким образом, проведенная нами коррекционная работа улучшила результаты учащихся экспериментальной группы, что можно проследить в представленных выше таблицах и рисунках. Такой результат можно считать положительным и продолжить работу по исправлению недостатков письменной речи у младших школьников с дисграфией.

## **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

Для проведения исследования по данной проблеме нами были выбраны труды следующих авторов: И. В. Прищеповой, И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой и других.

В констатирующем эксперименте приняло участие 5 детей, в ходе него было выявлено, что у всех обследуемых детей наблюдаются стойкие нарушения письменной речи по типу аграмматической дисграфии. На основе выявленных нарушений, нами было подобрано содержание коррекционной работы по преодолению данного типа дисграфии. Работа проводилась с экспериментальной группой на логопедических занятиях.

После коррекционной работы нами было проведено контрольное обследование. Диагностический материал предлагался как и на констатирующем эксперименте.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал улучшение состояния устной и письменной речи. Дети уверенней выполняют предъявляемые задания и допускают меньше ошибок, необходимо продолжить коррекционную работу с данными учащимися. Такой результат говорит о правильности выбранного нами содержания коррекционной работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для изучения темы исследования, нами был проведен анализ литературы. Данный анализ показал, что письменная речь, это сложная форма речевой деятельности, которая изначально имеет произвольный характер и со временем переходит в непроизвольный, но невозможна без специального обучения. При нарушениях некоторых механизмов письменной речи, у ребенка может сформироваться дисграфия.

По мнению И. Н. Садовниковой, дисграфия является частичным расстройством письма, симптом которого – специфические ошибки. Исходя из темы нашей работы, особое внимание мы уделили аграмматической дисграфии.

Нами были так же изучены точки зрения авторов на вопрос о аграмматической дисграфии -ее выделяет лишь ряд авторов (И. К. Колпоковская, Р. Е. Левина, С. Б. Яковлев, Р. И. Лалаева.).

Аграмматическая дисграфия характеризуется стойкими нарушениями в области грамматики при грамматически верном оформлении устной речи.

Далее нами были изучены и обобщены данные о психолого-педагогической характеристике детей с аграмматической дисграфией и особенностях их письменной речи.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что ученики обследуемой группы имеют специфические ошибки в письменной речи по типу аграмматической дисграфии. По этим данным нами было разработано содержание коррекционной работы для данных детей. Эта работа проводилась только с этой группой детей на логопедических занятиях.

После проведения коррекционной работы обследование (контрольный эксперимент) было повторено. В нем использовался тот же материал. Анализ работ детей показал положительную динамику в

развитии их письменной речи. А это доказывает целесообразность продолжения работы с детьми.

Таким образом, цели и задачи данной работы были достигнуты.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аманатова, М. М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / М. М. Аманатова // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения : материалы 2-ой междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии, 1–3 нояб. 2005 : [сборник] / под общ. ред. Г. В. Чиркиной, М. Н. Русецкой, Е. Н. Российской. – Москва, 2006. – С. 10–13.
2. Безруких, М. М. Обучение первоначальному письму [Текст]: Методическое пособие к прописям / Марьяна Безруких. – М.: Просвещение, 2002. – 13 с.
3. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов [Текст] / Наталья Волоскова. – М., 1996. –158 с.
5. Выготский, Л. С. Психология развития человека. [Текст] / Лев Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
7. Городилова, В. И. Чтение и письмо [Текст] / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Санкт-Петербург : Дельта, 1996. – 134 с.
8. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма [Текст] / Евгений Гурьянов. – М., 1989. – 264 с.
9. Дубынина, Т. Е. Неречевые психические функции у детей с дисграфией [Текст] / Татьяна Дубынина // Студенческий: электрон. научн. журн. – 2019. – № 39 – С.83-85

10. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени [Текст]: метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 192 с.

11. Елецкая, О. В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О.В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская – М., 2007.

12. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва: Просвещение, 1972. – 206 с. : ил.

13. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: пособие для логопеда / Людмила Ефименкова. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 335 с.

14. Зубарева, Л. В. Коррекция письма на уроках. 1 – 4 классы: практические и тренировочные задания и упражнения. [Текст] / Лидия Зубарева. – Волгоград: Учитель, 2007. – 67 с.

15. Зубарева, Л. В. Коррекция письма на уроках. 1 – 4 классы: практические и тренировочные задания и упражнения. [Текст] / Лидия Зубарева. – Волгоград: Учитель, 2007. – 67 с.

16. Колпаковская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст]: хрестоматия по логопедии / И. К. Колпаковская, Л. Ф. Спирина. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 532 с.

17. Колпаковская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения. Хрестоматия по логопедии [Текст]: / И.К. Колпаковская, Л. Ф. Спирина. – М.: ВЛАДОС, 1997.

18. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / Александр Корнев. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 220 с.

19. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учеб.-метод. пособие / Александр Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 330 с.

20. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, – 1999. – 36 с.

21. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2001. – 224 с.

22. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]: избранные труды / Роза Левина ; под. ред. Т. В. Чиркина, Р. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, – 2005. – 221 с.

23. Леонтьев, А. А. Психофизиологические механизмы речи [Текст] /Алексей Леонтьев/ Общее языкознание. – М., 1970

24. Логинова Е.А. Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией [Текст] / Е. А. Логинова, П. К. Федотова // Специальное образование: сб. науч. работ. – Москва, 2005. – С. 17-23.

25. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Елена Логинова; под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.

26. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / Александр Лурия. – Москва : Просвещение, 1950. – 137 с.

27. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / Александр Лурия ; под редакцией Е. Д. Хомской. – Москва : Моск. ун-т, 1979. – 320 с.

28. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии [Текст] : конспекты занятий для логопеда / Елена Мазанова. – Москва : ГНОМ и Д, 2006. – 136 с.

29. Мисаренко, Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления [Текст] / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – № 4. – С. 25-26

30. Нефедова, А. В. Психологические особенности детей, страдающих дисграфией [Текст] / А. В. Нефедова // Специальное образование: сб. науч. работ. – Москва, 2005. – С. 45-47.

31. Никашина, Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы [Текст] : Нила Никашина; под ред. Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1965. – 189 с.

32. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС. – 2006. – 128 с.

33. Парамонова, Л. Г. Предупреждения и устранение дисграфии у детей [Текст] / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 240 с.

34. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст]: / под ред. В. И. Селиверстова – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

35. Прищепова, И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников [Текст] / Ирина Прищепова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 63с.

36. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи [Текст]: учебник для дефектол. фак. пед. вузов/ Зоя Алексеевна. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т., 2004. – 250 с.

37. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / Ирина Садовникова. – Москва : Владос, 1997. – 255 с.

38. Токарева, О.А. Хрестоматия по логопедии [Текст]: учебное пособие / О. А Токарева; под ред. Л. С. Волкова, В. И. Селеверстов. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

39. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст]: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. Школ / Михаил Хватцев – М.: Учпедгиз, 1959. – 476 с.

40. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения нарушение и восстановление [Текст]: / Любовь Цветкова. – Москва : Юристъ, 1997. – 256 с.

41. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст]: / А. В Ястребова, Л. Ф Спирина, Т. П. Бессонова; Изд.2-е. – М.: АРКТИ, 1997. – 131 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

Исходя из направлений коррекционной работы, нами был отобран комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

I Упражнения, направленные на коррекцию навыков словоизменения.

### 1) Упражнение «Один – много»

Цель: выявить умение детей самостоятельно образовывать существительные множественного числа от существительного единственного числа.

Ход: Логопед показывает картинку, где изображен один предмет (дом, ведро, книга, журнал, кнопка, картинка) и предлагает ребенку найти картинку с изображением этого же предмета, но в большом количестве.

### 2) Упражнение «Поймай и назови»

Ход: Логопед бросает мяч и называет слова, которые обозначают один предмет; ученик, бросая мяч, будет называть слово, которые обозначают много предметов.

Логопед бросает мяч ребенку, называя слово «кошка»; ученик возвращает мяч, называя слово «кошки». Цель логопеда, учить ребенка сочетать движение со словом. Логопед называет от двух до десяти слов.

### 3) Упражнение «Множество предметов»

Используются картинки, на которых изображен один предмет (шарфы, ковры, волосы, зубы, картины). При этом подбираются такие картинки, которые дают возможность образовывать форму множественного числа в словах с окончание «ы»

### 4). Упражнение «Угадай, чей это хвост»

На одной картинке даны изображения животных без хвостов, на другой - изображения хвостов. Логопед показывает картинки хвоста и спрашивает, кому принадлежит этот хвост. Тем же образом проводится игра «Чей это клюв?».

5) Упражнение «чего нет?»

У логопеда на столе разные игрушки. Логопед предлагает детям 3 - 4 игрушки. Надо рассмотреть игрушки и запомнить их

Дети закрывают глаза, логопед убирает сначала одну, затем две, три игрушки. Нет чего?

6) Упражнение «Животные и их детеныши»

Логопед предлагает детям назвать животных и их детенышей. Дети отвечают на вопросы с опорой на картинки: у коровы много ... У собаки много ... и т.д.

7) Упражнение «Кто, чем рисует (работает)?»

Цель: научить ребенка правильно употреблять в речи существительные в творительном падеже.

Описание игры: на столе разложены сюжетные картинки.

Инструкция: «Скажи, чем рисует девочка? Чем работает мальчик? (пилой, молотком, кисточкой).

8) Упражнение «Жадина»

Описание игры: на столе разложены сюжетные картинки или игрушки.

Инструкция: «Представь, что это твои игрушки и ответь на мои вопросы. Чья машина? Чей дом? И т.д.»

II Упражнения, направленные на коррекцию навыков  
словообразования.

1) Упражнение «Угадай, чьи это вещи»

Перед учениками лежат картинки, на которых изображены: девочка в платке, бабушка в халате, женщина в шубе, девушка в шляпе и др., а также картинки с изображением отдельных предметов (которые принадлежат

людям на картинке). Сначала дети рассматривают картинки. Логопед называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (Это платок девочки и т.д.).

#### 2) Упражнение «Большой маленький»

Цель: выявить умения детей образовывать с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: Картинки с изображением больших и маленьких предметов.

Ход: Красные кружки – большой и маленький. Логопед предлагает назвать, что на карточке: маленький круг, большой круг.

Логопед: Помоги мне, пожалуйста, надо разобрать картинки.

Маленькие предметы на картинках положить под кружочком, большие предметы – под кругом.

Под маленьким кружком рисунки: елочка, шарик, мячик.

Под большим кругом рисунки: елка, шар, мяч.

#### 3) Упражнение «Сложные слова»

Цель: учить детей образовывать сложные слова при помощи слияния двух основ.

Оборудование: картинки.

Логопед предлагает ребенку словосочетания, которые нужно назвать одним словом: листья падают, снег падает, звезды падают, разводит сады, разводит леса, сам ходит, звонит попусту, сено косит, везде ходит, база для нефти, перевозит лес, сам летит, воду возит, пыль сосет, рыбу ловит.

#### 4) Упражнение «У кого какая мама»

Цель: Учить детей образовывать существительные при помощи суффиксов (- иц, - их, - ок).

Оборудование: картинки с изображением животных.

Словарный материал:

Львица, зайчиха, теленок (корова), тигрица, олениха, ягнёнок (овца), лисица, ежиха, жеребенок (лошадь), волчица, поросенок (свинья), медведица, цыпленок (курица), верблюдица.

Логопед предлагает ребенку подобрать название детенышей к названиям мам животных.

#### 5) Упражнение «Зверюшки»

Цель игры: образовать новые слова с помощью суффиксов.

Ход игры: Зайчик – зайчонок – зайка – заюшка – заюшкина – зайчий.

Волк – волчонок – волчица – волчишка – волчий.

«Дом – домик – домишко – домище»

#### 6) Упражнение «Образуй»

Ход игры: день с солнцем – солнечный день, день с дождем – дождливый день, день с ветром – ветреный день, лист березы – березовый лист.

Логопед предлагает ребенку образовать прилагательное из словосочетания.

#### 7) Упражнение «Фантастический зверь»

Цель: упражнять в образовании притяжательных прилагательных; в составлении простых распространенных предложений.

Материал: картинки с изображением фантастических зверей, составленных из частей разных животных (например: голова волка, уши зайца, туловище медведя, хвост петуха, ноги кабана).

Ход: Ребёнок рассматривает картинку и описывает «невиданного» зверя, называя принадлежность каждой части тела тому или иному животному.

Например: «У этого зверя волчья голова, заячьи уши, медвежье туловище, петушиный хвост, кабаньи ноги».

#### 8) Упражнение «Назови какой дом?»

Цель: учить образовывать прилагательное от имени существительного.

Ход игры: педагог бросает мяч ребенку, задавая вопросы.

Дом из кирпича (какой дом?) – кирпичный дом, из бетона, из пластмассы, из бумаги -из камня, из металла, изо льда, из глины, из стекла, из дерева.

9) Упражнение «Скажи одним словом»

Словарный материал: длинное ухо – длинноухий, короткий хвост – короткохвостый, длинные рога – длиннорогий, рыжий хвост – рыжехвостая, любит труд – трудолюбивый, ходит быстро – быстроходный. И так далее.

Логопед предлагает ребенку образовать одно сложное слово из двух простых.

### III Упражнения, направленные на коррекцию письменной речи.

1) Из данных вразбивку слов составь рассказ. Озаглавь текст.

Тонкий, расстилается, над, туман, полями. В, мягком, разливается, воздухе, аромат, весенний. Сквозь, сучья, виднеется, деревьев, голубое, небо. Ветках, почки, набухли, на. Ногами, под, сырая, пружинит, земля. Ещё, снег, кое-где, лежит, полях, на. Зелёная, первая, травка, появилась.

2) Прочитай предложения. Определи в них подлежащее и сказуемое.

Используя данные предложения, составь и запиши рассказ о весне. Пользуйся словами для справок.

Слова для справок: ранняя, ярко, весеннее, быстрые, зелёные, первые, скоро, на деревьях.

Предложения: Пришла весна. Солнце светит. Ручьи побежали. Прилетят птицы. Появятся листочки.

3) Спиши. Вставь подлежащие или сказуемые.

Лето прошло, Низкое... покрыто темными тучами. ... холодный ветер. Пожелтевшие ... падают с деревьев. Мелкий дождь ... с утра до вечера. ... собираются стаями и готовятся к перелёту.

Подчеркни подлежащее одной чертой, сказуемое - двумя. Поставь к ним вопросы.

4) Выпиши подлежащие и сказуемые. Поставь к ним вопросы. Укажи, какой частью речи они выражены.

Метель надвинулась сразу. Небо затянулось серыми облаками. Густо пошёл снег. Вечером завыл в трубе ветер. Всю ночь бушевала непогода.

5) Из данных вразбивку слов составь предложения.

– Наш, мы, сад, любим, и, садовнику, в, помогаем, его, работе.

– Сад, есть, в, большой, деревне, нашей.

– Кустарников, посадкой, он, деревьев, и, занимается.

– За, садовник, садом, ухаживает.

Распредели предложения так, чтобы получился рассказ на тему «Наш сад».

6) Переставь предложения и прочитай текст. Запиши его в тетради, пронумеруй предложения.

– Ребята жили в деревне.

– Ребята очень любили жеребенка.

– Жеребёнок испугался и побежал в деревню.

– Жеребёнок был очень красивый.

– Там был волк.

– Однажды жеребёнок убежал в лес.

– Они ухаживали за маленьким жеребёнком.

– У него длинная шея, высокие ноги, тонкие, а хвост короткий.

– Волк хотел поймать жеребёнка.

– Они его чистили, кормили травой и хлебом, поили чистой водой.

7) Прочитай. Соедини разорванные части предложения. Расставь верно знаки препинания и спиши текст.

### В МОРЕ

Зимой море. Замёрзло рыбаки собрались. На лёд ловить рыбу рыбаки. Андрей взял с собой. Сынишку Володю далеко. В море выехали колхозники. Рыбаки. Сделали во льду. Дырки светило солнце всем. Было

весело. Володя был рад. Он помогал. Выпутывать из сетей. Рыбу её ловилось много.

(По Б. Житкову)

8) Определи, сколько здесь предложений, Напиши, правильно обозначая начало и конец предложения

### ОСЕНЬ

Наступила осень в зелёной листве деревьев появились жёлтые пряди ярко краснеют гроздья рябины а сколько грибов вокруг очень хороши стройные подберёзовики и нарядные подосиновики.