

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа №4»

**Предотвращение и коррекция  
аграмматической дисграфии  
у младших школьников**

*Учитель-логопед МБОУ «СОШ №4»*

*Сироткина Е.П.*

Вязники 2015

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей в настоящее время является одной из самых важных задач логопедии.

С каждым днем проблема этих нарушений становится **актуальнее**. Она таит в себе ряд сложностей, не преодолев которые, невозможно исправить дефект. Сюда относится стойкий характер дисграфических нарушений, ведь для того, чтобы исправить уже закрепившийся на письме дефект требуется много времени и сил. Вторым аспектом является то, что специфические ошибки нельзя искоренить традиционными формами обучения, детям требуется помощь специалиста – логопеда.

**Цель** исследования: изучение особенностей логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у учащихся начальной школы.

**Задачи** исследования:

1. Проанализировать теоретические источники по проблеме коррекции аграмматической дисграфии.
2. Составить (разработать) комплекс коррекционно-развивающих упражнений, методических рекомендаций по преодолению аграмматической дисграфии у учащихся начальной школы.
3. Выявить уровень сформированности звукового анализа и синтеза у учащихся, имеющих предпосылки к аграмматической дисграфии.

**Объект** исследования:

1. Младшие школьники, имеющие нарушения письменной речи при аграмматической дисграфии.
2. Процесс коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

**Предмет** исследования – методический комплекс коррекционно-развивающих упражнений как средство логопедической работы по устранению аграмматической дисграфии у младших школьников.

**Гипотеза** исследования: процесс коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников будет эффективнее, если:

- будет составлен комплекс коррекционно-развивающих упражнений для устранения аграмматической дисграфии у младших школьников;

- комплекс коррекционно-развивающих упражнений будет направлен на формирование звукового анализа и синтеза;
- комплекс коррекционно-развивающих упражнений будет входить в структуру занятий по предметам общеобразовательной школы;
- коррекционная работа будет проходить во взаимодействии педагога, логопеда, родителей.

**Новизна исследования:** создание комплекса коррекционно-развивающих упражнений, направленного на формирование звукового анализа и синтеза у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

**Практическая значимость** состоит в том, что данный комплекс коррекционно-развивающих упражнений могут использовать не только учителя-логопеды школьных логопунктов, но и учителя начальной школы.

**Методы исследования:**

- теоретические: анализ, синтез и обобщение научной и методической литературы по теме исследования;
- эмпирические: беседа, диагностирующие контрольные работы, изучение продуктов деятельности учащихся, опытно-экспериментальная работа, обобщение результатов исследования.

**База исследования:** МБОУ «СОШ №4» г. Вязники.

Дисграфия — определённое нарушение письма, при дисграфии нарушается написание по фонетическому принципу, в результате чего возникает большое количество специфических ошибок, искажающих звуковой состав слова. Дисграфия не является изолированным нарушением, помимо дисграфии наблюдаются ещё некоторые расстройства устной речи и других психических функций в зависимости от того, какой компонент недостаточно сформирован.

Впервые на нарушения чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г. Затем появилось много работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письменной речи.

В литературе конца XIX и начала XX в. было распространено мнение, что нарушения чтения и письма представляют собой одно из проявлений общего слабоумия и наблюдаются только у умственно отсталых детей Ф. Бахман, Г. Вольф, Б. Энглер.

Однако еще в конце XIX в., в 1896 г. В. Морган описал случай нарушения чтения и письма у четырнадцатилетнего мальчика с нормальным интеллектом. Морган определил это расстройство как «неспособность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать». Вслед за Морганом и многие другие авторы (А. Куссмауль, О. Беркан) стали рассматривать нарушение чтения и письма как самостоятельную патологию речевой деятельности, не связанную с умственной отсталостью, с общей диффузной недостаточностью интеллекта. Английские врачи-окулисты Керр и Морган впервые опубликовали работы, специально посвященные нарушениям чтения и письма у детей.

В 1900 и 1907 гг. Д. Гиншельвуд описал еще несколько случаев нарушений чтения и письма у детей с нормальным интеллектом, подтвердив, что нарушения чтения и письма не всегда сопровождают умственную отсталость. Гиншельвуд впервые назвал затруднения в овладении чтением и письмом терминами «алексия» и «аграфия», обозначив ими как тяжелые, так и легкие степени расстройства чтения и письма.

Таким образом, в конце XIX и начале XX в. существовали две противоположные точки зрения. Одни авторы рассматривали нарушение чтения и письма как один из компонентов умственной отсталости. Другие подчеркивали, что патология чтения и письма представляет собой изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью.

Среди авторов, отстаивающих изолированный, самостоятельный характер нарушений чтения и письма, существовали различные толкования природы этого расстройства. Наибольшее распространение в литературе и особенно в практической диагностике получила точка зрения, утверждающая, что в основе патологии чтения и письма лежит неполноценность зрительного восприятия и памяти. Согласно этому взгляду, механизмом нарушений чтения и письма является дефектность зрительных образов слов и отдельных букв. В связи с этим нарушения чтения и письма стали называть «врожденная словесная слепота». Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Раншбург. Ф. Варбург подробно описал одаренного мальчика, который страдал «словесной слепотой». П. Раншбург в результате длительных тахистоскопических исследований пришел к выводу о

том, что в основе патологии чтения и письма лежит ограниченное поле зрительного восприятия.

П. Раншбург впервые стал различать более легкие степени нарушений чтения и письма и тяжелые расстройства, при которых симптоматика является более выраженной. Легкие степени нарушений чтения и письма он обозначил терминами «легастения» и «графастения» в отличие от тяжелых случаев нарушений чтения и письма, которые назывались «алексией» и «аграфией».

Постепенно понимание природы нарушений чтения и письма менялось. Это расстройство уже не определялось как однородное оптическое нарушение. Одновременно происходит дифференциация понятий «алексия» и «дислексия», «аграфия» и «дисграфия».

Выделяются различные формы дислексии и дисграфии, появляются классификации нарушений чтения и письма.

Большое значение в развитии учения о нарушениях письменной речи имела точка зрения невропатолога Н.К. Монакова. Он впервые связал дисграфию с нарушениями устной речи, с общим характером речевого расстройства, или афазией.

Е. Иллинг выделяет ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения и письма:

- овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
- соотнесение звука с буквой;
- синтез букв в слово;
- способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
- определение ударения, мелодии слова, гласных слова;
- понимание прочитанного.

Е. Иллинг считал главным в картине алексии и аграфии трудность ассоциации и диссоциации, невозможность схватить целостность слова и фразы.

О. Ортон (1937) посвятил специальное исследование расстройствам чтения, письма и речи у детей. Он отмечал большую распространенность нарушений чтения и письма у детей, указывал, что затруднения у детей при обучении грамоте отличаются от нарушений чтения и письма у взрослых при

повреждениях головного мозга. Ортон подчеркивал, что основное затруднение у детей с нарушениями чтения и письма заключается в неспособности составлять из букв слова. Ортон вслед за Е. Джексоном называл эти затруднения «алексией и аграфией развития» или «эволюционной дислексией и дисграфией». Термин «алексия и аграфия развития», или «эволюционная дислексия и дисграфия», больше соответствовал описываемым в литературе случаям нарушений чтения и письма у детей с задержкой развития некоторых психических функций. Ортон сделал вывод, что алексия и аграфия у детей вызываются не только моторными затруднениями, но и нарушениями сенсорного характера. Он отмечал, что эти нарушения чаще всего встречаются у детей с моторными недостатками, у левшей, у тех, у которых поздно осуществляется латерализация, выделение ведущей руки, а также у детей с нарушениями слуха и зрения.

Из ранних работ отечественных авторов большую значимость имеют работы невропатологов Р.А. Ткачева и С.С. Мнухина.

Анализируя наблюдения над детьми с нарушениями чтения, Р.А. Ткачев сделал вывод, что в основе алексии лежат мнестические нарушения, т. е. нарушения памяти. Ребенок с алексией плохо запоминает буквы, слоги, не может соотнести их с определенными звуками. По Р.А. Ткачеву, алексии объясняются слабостью ассоциативных связей между зрительными образами букв и слуховыми образами соответствующих звуков. Автор отмечает, что интеллект у детей является сохранным. Это нарушение, как считает Р.А. Ткачев, вызывается влиянием наследственных факторов.

С.С. Мнухин в работе «О врожденной алексии и аграфии» говорит о том, что нарушения чтения и письма встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у умственно отсталых детей. При различных степенях умственной отсталости алексия и аграфия встречаются заметно чаще, чем у нормальных детей.

Автор делает вывод о том, что нарушения чтения и письма сопровождаются рядом других расстройств. Так, все наблюдаемые дети не могли перечислять месяцы, дни недели, алфавит по порядку, хотя все эти элементы они знали и в беспорядочном виде воспроизводили этот ряд полностью, но не всегда в том порядке, в каком это было предложено. Ошибки наблюдались и после многократного воспроизведения этих рядов. Многие дети не могли справиться со штриховкой в определенном ритме. Заучивание стихотворения оказалось для них гораздо более трудным процессом, чем для нормальных

детей. Воспроизведение же рассказа, не требовавшего точной передачи по порядку, проходило без затруднений.

Общей психопатологической основой этих расстройств, по мнению С.С. Мнухина, является нарушение структурообразования. Алексия и аграфия представляют собой более сложные проявления нарушений, а более элементарными расстройствами «рядодоговорения» являются расстройства механического воспроизведения рядов (порядковый счет, называние по порядку дней недели, месяцев в году и т.д.).

С.С. Мнухин считает, что в подавляющем большинстве случаев при алексии и аграфии наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности (алкоголизм, психопатии, эпилепсия родителей, родовые травмы).

В 30-х годах XX столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В этот период подчеркивается определенная зависимость между этими нарушениями, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха - с другой (Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, Р.М. Боскис, Р.Е. Левина).

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Р.И. Лалаева дает следующее определение: дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников - трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

А.Л. Сиротюк определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга.

Существенной для диагностики и организации психолого-педагогической коррекции дисграфии представляется ее дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С.Ф. Иваненко. Автор выделила следующие четыре группы нарушений письма (и чтения) с учетом возраста детей, этапа обучения грамоте, степени выраженности нарушений и специфики их проявлений. Трудности в овладении письмом.

Показатели:

- нечеткое знание всех букв алфавита;

- сложности при переводе звука в букву, и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную;

- трудности звукобуквенного анализа и синтеза;

- чтение отдельных слогов с четко усвоенными печатными знаками;

- письмо под диктовку отдельных букв.

Диагностируются в первом полугодии первого года обучения.

Показатели нарушения формирования процесса письма:

- смешения письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным);

- трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда;

- затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово;

- чтение побуквенное;

- списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования.

Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление. Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.



Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений, и проявляются в аграмматизмах в процессе письма. Аграмматизмы проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, в изменении падежных окончаний, местоимений, нарушения согласования в роде, в синтаксическом оформлении речи: опускаются члены предложения, нарушается последовательность слов.

При их устранении основной задачей является формирование обобщенных представлений о морфологической структуре слова и о синтаксической структуре предложений.

Коррекционная работа по преодолению предпосылок аграмматической дисграфии строится с учетом основных принципов логопедической работы, таких как:

Патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения). В зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений письменной речи. В процессе логопедической работы по коррекции предпосылок возникновения дисграфии основной задачей логопедической работы является коррекция нарушенного механизма, формирование тех нарушенных функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма и чтения. В процессе профилактики аграмматической дисграфии необходимо развитие грамматического строя речи, формирование морфологических и синтаксических обобщений, что служит основой грамматически правильного письма.

Принцип учета «зоны ближайшего развития». Процесс развития той или иной психической функции при работе по профилактике возникновения той или иной формы дисграфии должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.

Принцип комплексности.

Принцип системности. Предполагает формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы и т.д.

Логопедическая работа проводится в следующих направлениях:

уточнение и усложнение структуры предложения;

развитие функции словоизменения;  
формирование навыков словообразования;  
развитие умений морфологического анализа слова;  
работа над однокоренными словами;  
закрепление грамматических форм в письменной речи.

Овладение морфологической системой языка должно осуществляться в тесной связи с усвоением структуры предложения.

Нарушение письма у ребенка при аграмматической дисграфии носит стойкий системный характер, поэтому коррекционная работа должна быть направлена на речевую систему в целом, а не только на устранение изолированного дефекта.

Вид аграмматической дисграфии обычно проявляется, начиная лишь с третьего года обучения, когда ребенок, уже овладевший грамотой, вплотную приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что ему никак не удастся овладеть правилами изменения слов по числам, падежам, родам и пр. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовывать слова между собой в соответствии с грамматическими нормами языка. Ребенок пишет аграмматично, то есть как бы вопреки правилам грамматики («длинный лента», «дети читает», «на окну» и т.п.).

В основе аграмматической дисграфии лежит несформированность у ребенка грамматического строя устной речи. По А.Н. Гвоздеву, каждый ребенок еще в дошкольном возрасте должен пройти так называемый «дограмматический период усвоения языка». При полноценном протекании этого периода ребенок, еще не знающий никаких грамматических правил, тем не менее, постепенно начинает правильно употреблять в своей речи все грамматические формы. Но поскольку одновременное усвоение всех многообразных форм невозможно, то до определенного возраста в речи всех детей имеются так называемые «детские аграмматизмы», представляющие собой вполне нормальное явление и постепенно исчезающие с возрастом.

Правилами изменения слов по родам, числам, падежам и пр., а значит и умением правильно согласовывать слова между собой при построении предложений, ребенок овладевает примерно к 4 годам. К этому возрасту он

уже не должен допускать ошибок типа «много тарелков», «около столу», «окны», «деревы», «ухи» и т.п.

Правилами словообразования (в частности, правилами образования одних слов от других при помощи приставок и суффиксов) ребенок овладевает значительно позже - примерно к 7-8 годам. К этому возрасту ребенок уже не только правильно согласует слова между собой, но и правильно образует новые слова. Например, «уменьшительное» слово от слова «лампа» в его речи звучит уже не как «лампик» (детский «неологизм»), а как «лампочка».

Хотя аграмматическая дисграфия появляется не на самых первых этапах школьного обучения ребенка, однако ее явные предпосылки, как и предпосылки всех других видов дисграфии, вполне отчетливо обнаруживаются уже в дошкольном возрасте. Проявляются они прежде всего в том, что такие дети обычно начинают говорить позже положенного срока - фразовая речь у них чаще всего появляется лишь после двух-трех, а иногда даже и четырех лет. Речь эта обычно изобилует аграмматизмами, то есть неправильным употреблением грамматических форм. Даже сами родители нередко замечают, что ребенок «путает окончания», говоря, например, что «тапочки под кроватем», «книга на столу», «взяли под стола», «много деревьев» и т.д. Подобные неправильности в речи ребенка даже и без специальной помощи могут постепенно сглаживаться, но полностью они обычно так и не исчезают не только в старшем дошкольном, но даже и в школьном возрасте. Однако родители не считают это каким-то дефектом и, говоря их словами, просто «поправляют» ребенка.

Наличию аграмматизмов в устной речи детей нередко не придается особого значения еще и потому, что звукопроизношение у них может быть при этом вполне правильным, что и дает повод считать их речь «нормальной». Такой ребенок в первом классе школы может прекрасно овладеть грамотой, то есть не допускать буквенных замен на письме ни по артикуляторно-акустическому, ни по оптическому принципам и не искажать звуковую структуру слов. Иначе говоря, он вполне может овладеть фонетическим принципом письма, при котором написание полностью совпадает с произношением. В первом и втором классах такие дети могут быть даже отличниками.

Логопедические занятия - основное средство работы по преодолению аграмматической дисграфии.

На них используются различные коррекционные задания, игры и упражнения.

Логопедическое занятие не может быть целиком посвящено развитию грамматического строя речи. В структуру логопедического занятия включаются задания, упражнения и игры, направленные на развитие грамматического строя речи, которые в свою очередь и являются средствами профилактики аграмматической дисграфии у младших школьников.

Развитие грамматического строя речи происходит также на уроках русского языка, чтения, что также является профилактикой возникновения аграмматической дисграфии у младших школьников.

Выделяют три формы логопедических занятий: групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия.

Основной формой являются групповые занятия. Занятия проводятся во внеурочное время с учетом режима работы общеобразовательного учреждения.

В письменных работах учащихся начальных классов имеют место частые и регулярные ошибки. Часть из них - орфографические, но есть и специфические ошибки, обусловленные особенностями развития фонетической и лексико-грамматической сторон речи (замены и смешения букв, связанные с недостаточным различением близких по артикуляционным или акустическим признакам фонем свистящих - шипящих, звонких - глухих, мягких - твердых и пр.), причем наиболее часто специфические ошибки имеют место в изложениях, сочинениях и экспериментальных заданиях.

Письменная речь ребенка-дисграфика отличается большим количеством специфических ошибок, которые необходимо знать и дифференцировать.

К ним относятся:

- ошибки фонетические (замена букв по сходству произношения);
- искажения словесной структуры слова (пропуски гласных, согласных, целых слогов, перестановки слогов (снег - сег, улица - улца и т.д.);
- раздельное написание частей одного слова (по шел);

- ошибки грамматического характера (опускание предлогов (был поле), при согласовании падежных окончаний (нету белых цветах), родовых (большой мальчика); в управлении (читал книга);
- ошибки графического характера ( замена букв по графическому сходству (ш-и, т-п, л-м, е-в, и-й, х-ж), по расположению в пространстве (н-п, ф-в) и др.);
- оглушение согласных в конце слова ( отмечается слабость дифференцировок твердых и мягких согласных: лук - люк, ров - рёв, мал - мял и др.).

Довольно часто ошибки в письменной речи отражают нарушения устной. Следует отметить, что специфические ошибки очень устойчивы, с трудом и длительное время корректируются, особенно сохраняются у ребенка при отсутствии ранней диагностики и качественной профилактики.

Помимо специфических ошибок у данной категории детей большое количество орфографических ошибок, особенно на безударные гласные, оглушение и др.

Анализ письменных работ и наблюдения за учащимися свидетельствуют о том, что знание детьми правил правописания носит поверхностный, неустойчивый характер. Уровень умений, их применения и переноса в новые ситуации крайне низок. Практически они не используются ими в процессе учебной работы.

Нарушение письма при аграмматической дисграфии, как правило, сопровождается и недостатками чтения.

Работа по преодолению предпосылок возникновения дисграфии проходит в два этапа. На первом этапе большое внимание уделяется развитию фонематического анализа и синтеза. Но в тоже время идет работа по преодолению лексико-грамматического недоразвития речи.

Второй этап посвящается преодолению лексико-грамматического недоразвития. В центр обучения ставится реализация задачи формирования полноценных морфологических обобщений. Выделяется два уровня морфологических обобщений:

первоначальный, который называют уровнем неотчетливого сознания, так как учащиеся только упражняются в правильном пользовании морфологическими элементами слов;

последующий уровень - отчетливого сознания, на котором дети не только отличают изменение смыслового значения, вносимого морфемами, но и выделяют те звукобуквенные сочетания, которые их образуют.

Упражнения на словообразование и словоизменение ставятся на втором этапе в центр обучения. Детям никакая грамматическая терминология и правила не сообщаются, за исключением тех, которые предусмотрены программой первого класса. В отличие от предыдущего этапа обращается внимание учащихся на зависимость значения слова от его формы.

Другая особенность обучения на этом этапе заключается в продолжении работы по звуковому анализу. Совершенствование навыков звукового анализа необходимо по двум причинам: во-первых, не все дети достаточно хорошо усваивают материал предыдущего этапа обучения, во-вторых, усвоение материала обучения на втором этапе находится в прямой зависимости от умения анализировать звуковой состав слов, выделять одинаковые и разные сочетания звуков (букв), образующих морфемы.

При устранении предпосылок возникновения аграмматической дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основные направления в работе: уточнение структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работе по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

Усвоение морфологической системы языка осуществляется в тесной связи с освоением структуры предложения. Работа над предложением учитывает сложность структуры, последовательность появления различных его типов в онтогенезе. Работа над предложением строится по следующему плану:

1. Двусоставные предложения, включающие существительные в именительном падеже и глагол 3-го лица настоящего времени (дерево растет).
2. Другие двусоставные предложения.
3. Распространенные предложения из 3-4 слов: существительное, глагол и прямое дополнение (девочка моет куклу); предложения типа: Бабушка дает ленту внучке; Девочка гладит платок утюгом; Дети катаются с горки; Солнце светит ярко. В дальнейшем даются более сложные предложения.

Полезной является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признак предмета: Бабушка дает ленту внучке. - Бабушка дает внучке красную ленту.

При построении предложения большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, при обучении развернутым высказываниям на начальных этапах работы необходимо опираться на графические схемы, т.е. материализовать процесс построения речевого высказывания. С помощью значков и стрелок графические схемы помогают символизировать предметы и отношения между ними.

Рекомендуются следующие виды заданий с использованием графической схемы:

- подбор предложений по данной графической схеме;
- запись их под соответствующей схемой (предлагаются две схемы);
- самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме;
- составление обобщенного представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме.

Используют и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений в устной и письменной форме.

При формировании функции словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т.д.

Последовательность работы определяется последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе.

Формирование функции словоизменения и словообразования осуществляется как в устной, так и в письменной речи.

Закрепление форм словоизменения и словообразования сначала проводится в слове, затем в словосочетаниях, предложениях и текстах.

При устранении аграмматической дисграфии широко используются письменные упражнения:

Вставить пропущенные флексии, суффиксы, приставки в предложениях.

Дрова рубят топор.... Сахар кладут в сахар... Поезд...ъехал к станции.

Закончить предложения, изменяя слово вода.

Девочка загорает у ....

Мальчик выходит из ....

Кораблик плавает у ....

Рыбак стоит около ....

Чайка летит над ....

К названию одного предмета дописать названия двух, пяти предметов.

Например: стул - два..., пять...; карандаш - два..., пять...; барабан - два..., пять....

Преобразование единственного числа во множественное.

Один предмет - много предметов.

Стол - столы. Волк - ... Луч - ...

Слон - ... Луг - Снег - ...

Письменные ответы на вопросы (словосочетанием или предложением).

Где живет белка ? (В дупле. Или: Белка живет в дупле.)

Подобрать предлог к каждому предложению.

Собака живет ... (будка). Лиса забежала ... нору.

Таня катается ... (горка). Лиса вбежала ... норы

Машина стоит ... (дом). Лиса подбежала ... норе

Мяч лежит ... (стол). Лягушка запрыгнула ... кочку.

Ваза стоит ... (стол). Лягушка спрыгнула ... кочки.

Миша вынул тетрадь ... (портфель). Лягушка перепрыгнула ... кочку.

Собака сидит ... (будка). Лягушка подпрыгнула ... кочке.



Соединить линиями слова, подходящие по смыслу.

Новый шапка Стоял береза

Новое шарф Стояло лыжи

Новые платье Стояли кресло

Новая туфли Стояла стол

К названию большого предмета дописать название маленького предмета.

Стол- столик, банка-..., стул - стульчик, бант -..., кольцо - ...

Заменить словосочетания из существительных словосочетаниями из прилагательных и существительных.

Мяч из резины - резиновый мяч.

Кораблик из бумаги - бумажный кораблик.

Запах ели - ...

Шарф из шерсти - ...

Вкус меда - ...

Двор школы - ...

К названию предмета дописать название его цвета.

Помидор..., репа ..., огурец....

Дописать приставки в словах предложения:

Машина...ъехала в гараж. Дети...ъехали с горки. Грузовик...ехал через мост.

Мальчик...шел к забору. Девочка...шла с крыльца.

а) К названию предмета подобрать слово, отвечающее на вопрос, какой? какая? или какие?, и записать его:

Дом -... (деревянный), аквариум - ... (стеклянный), шуба -... ( меховая), платье -... (шелковое).

б) Рассмотрите картинки. Из чего сделаны предметы? Образовать слова-признаки, обозначающие материал каждого предмета.

От слов, стоящих в скобках, образуйте слова-признаки.

Лента (длина) - длинная лента

Погода (весна) - ...

Утро (рано) - ...

Ночь (осень) - ...

Книга (интерес) - ...

Дорога (даль) - ...

Из слов, данных в беспорядке, составить предложение и записать его.

Опадать, деревья, осень, с, листья.

Вставить в предложение слова вместо картинок. Записать предложение.

Девочка сорвала.

Закончить предложение, подобрав нужное слово.

На озере плавали белые.... Мальчик получил хорошую....

Придумать и записать предложения с данными словосочетаниями. Детям предлагаются записанные на доске словосочетания: Вкусное яблоко, сочная трава, толстая книга, сладкие конфеты, тяжелая сумка, холодное мороженое.

Добавить недостающую букву в глагольную форму. Стул упал. Девочка упал... Дерево упал...

Среди предложенных изображений предметов назвать и записать предметы одного цвета.

Красный шар, красная машина, красное платье

Изменить словосочетание, данное в скобках.

Мама подарила дочке (красивая кукла). Новая кукла (лежать в коробка).

Волк живет в (густой лес).

К названию животного дописать название его детеныша.

Волк - волчонок, лиса -..., заяц - ..., медведь -....

Выделить и записать общую часть родственных слов. Примерные группы слов: столик, столовая, столы; лед, ледяной, ледокол; лес, лесной, лесник.

Назовите парные предметы. Чем похожи слова, обозначающие маленькие предметы? С помощью какой части они образованы?

«Кто в каком домике живёт?».

В каждом домике «живёт» один суффикс; «подселите» к нему такие слова, от которых можно образовать новые слова с этим суффиксом.

Запись словосочетаний, предложений, текста.

При определении этапов работы над предложно-падежными конструкциями учитывается последовательность их усвоения в онтогенезе. В связи с этим сначала отрабатываются предлоги в, на, под с ярко выраженным конкретным значением, а позднее - предлоги над, из, около, за, перед, между, по и др.

При этом необходимо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

родительный падеж с предлогом у, обозначающий местонахождение, с предлогами с, из, до со значением направления действия (лежит у забора, берет с парты, из портфеля);

дательный падеж с предлогом по (значение местонахождения), с предлогом к (значение направления действия). (плывет по реке, идет к дому)

винительный падеж с предлогами в, на, за, под (значение направления действия). (ставит на стол, кладет на стол, под стол, за стол;)

творительный падеж с предлогами за, над, под перед (значение местонахождения), обозначающий часть пространства, в пределах которого совершается действие (лежит за книгой, перед книгой)

предложный падеж с предлогами в, на, обозначающий местонахождение предмета (лежит на столе, лежит в столе).

Предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения. Например, предлог в с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом - местонахождение (кладет в стол, но лежит в столе).

Каждый предлог сначала отрабатывается отдельно от других предлогов.

Работа над предлогом проводится в двух направлениях: над уточнением его

конкретного значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется. Значение предлога уточняется с помощью графической схемы. Например:

Например:

КУДА? ОТКУДА?

... прячется под шляпу ... встает из-за стола

КУДА? КУДА?

... садится за стол ... ставит на стол

КУДА? ОТКУДА?

... садится в машину ... выходит из машины

После изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов.

С целью уточнения понимания предлогов в импрессивной речи рекомендуются такие задания:

Предлагаются картинки с различным пространственным расположением предметов (ложка в стакане, ложка на стакане, ложка под стаканом), а также вопросы к ним: Где ложка в стакане? Где ложка на стакане? Где ложка под стаканом? Ребенок должен показать соответствующую картинку.

Выполнить действия с предметами в соответствии с заданиями логопеда, например: Положи ручку в пенал, под пенал, на пенал, Положи мишку на стол, под стол, в шкаф.

Для закрепления правильного употребления предлогов в самостоятельной речи предлагается назвать, где расположен предмет на картинке (птичка в клетке, под клеткой, на клетке; ручка на книге, в книге, под книгой). Назвать действия с предметами, которые выполняет логопед; придумать предложение на основе выполненного действия или по сюжетной картинке; составить предложение из слов в начальной форме.

Например: Маша, выпускать, птичка, из, клетка.

Рекомендуются следующие игры в лото:

Логопед называет предметы. Ребенок закрывает картинку соответствующим предлогом, написанным на карточке. Примерные картинки: тигр в клетке, книга на столе, цветы в вазе.

Детям раздаются карточки с тремя картинками на различные предлоги (голуби на крыше, ложка в стакане, кошка под столом). Логопед называет предлог. Дети закрывают карточкой соответствующую картинку.

В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из этих функций может привести к нарушению процесса овладения письмом, т.е. к дисграфии.

#### Список литературы

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. - М.: Просвещение, 1991.
2. Иншакова О.Б. Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей. Дисс... канд. пед. наук. - М., 1995. - 169 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения письма и чтения у детей. - СПб.: \"Дом МиМ\", 1997.
4. Логопедия: Учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. Под. ред. Л.С. Волковой. - 2-е изд. - М.: Просвещение: Владос, 1995.

<http://imteacher.ru/stati/nachalnaya-schkola/yetapy-raboty-po-korrekcii-opticheskoi-disgrafii-u-uchaschihsja-mladshih-klassov-s-onr-iii-urovnja.html>

<http://rud.exdat.com/docs/index-631604.html>

<http://logosha.com/article1.html>

