

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ  
Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Кафедра коррекционной педагогики

**ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ  
ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

АВТОРЕФЕРАТ  
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ  
БАКАЛАВРСКОЙ РАБОТЫ  
студентки 4 курса 473 группы  
направления 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
профиля «Логопедия»  
Факультет психолого-педагогического и специального образования  
**Масковой Натальи Владимировны**

Научный руководитель:  
канд. социол. наук, доцент

В.О. Скворцова

Зав. кафедрой:  
доктор социол. наук, профессор

Ю.В. Селиванова

Саратов 2023 г.

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В ходе своего развития человек проходит все этапы такого сложного, многостороннего и комплексного процесса как овладение речью. В раннем возрасте у ребенка происходит становление устной речи, в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте к устной добавляется письменная речь, которая представляет собой одну из форм существования языка. В силу более позднего формирования письменная речь является вторичной по отношению к устной речи, но отнюдь не менее значимой и важной. Использование письменных средств выражения позволяет дольше обдумывать высказывания, постепенно строить их, внося исправления и дополнения, что способствует выработке и применению более сложных синтаксических конструкций по сравнению с устной речью. Для развития письменной речи требуется абстракция, которая позволяет ребенку абстрагироваться от произносимой речи, а затем перейти к отвлеченной речи, т.е. не к словам, а к образам, представлениям слов. Именно то, что письменная речь не произносится, а мыслится, представляет собой ее главную особенность и, одновременно, существенную трудность для формирования.

Изучением структуры письма и проблем формирования письменной речи у детей занимались Л.С. Выготский, Л.В. Зиндер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.И. Ляудис, И.П. Негурэ, Л.С. Рубинштейн, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин и др.

На нейрофизиологическом уровне успешное формирование письменной речи зависит от функциональной состоятельности анализаторных систем мозга, сформированности зрительного и слухового восприятия, развития моторных функций, межсенсорного взаимодействия. Кроме того, для овладения ребенком письменной речью важна психологическая готовность, которая включает в себя развитие памяти, внимания, мышления, а также произвольную саморегуляцию. Совместное

функционирование указанных звеньев являются основой целостного процесса письма с технической точки зрения и дальнейшего перехода к формированию письменной речи, выражению мыслей.

Сложность и комплексность овладения письменной речью приводит к тому, что у многих детей в силу индивидуальных особенностей психического развития возникают серьезные трудности в этом плане, что может выражаться в дисграфических нарушениях. Научные подходы к изучению дисграфии существенно различаются, что приводит к неоднозначности представлений о данном нарушении, его механизмах и симптомах.

Неоднозначность существующих представлений о дисграфии, ее причинах, механизмах, симптомах связана с расхождением в научных подходах к ее изучению. Такие ученые как М.Ш. Адилова, С.С. Ляпидевский, В.И. Насонова, О.А. Токарева рассматривали дисграфию с позиции психофизиологического подхода как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. В рамках медико-психологического подхода дисграфия рассматривается Т.В. Ахутиной, Ю.Г. Демьяновым, А.Н. Корневым, И.Ф. Марковской, С.С. Мнухиным, Л.С. Цветковой в качестве одного из симптомов неврологических или энцефалопатических нарушений.

Несмотря на то, что в отечественной логопедии в достаточной степени рассмотрена симптоматика, механизмы и структура дисграфии, интерес к этой проблеме только возрастает, поскольку значительно возросло количество детей, испытывающих трудности в обучении на начальных его этапах.

Актуальность исследования заключается в том, что проблемы нарушений письменной и устной речи имеют ключевое значение, поскольку письмо и чтение не только являются самостоятельными навыками, но представляют собой инструмент дальнейшего получения знаний.

**Объект исследования:** процесс письма у детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** способы профилактики аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

**Цель исследования:** изучить теоретические аспекты проблемы возникновения аграмматической дисграфии, выявить проявления аграмматической дисграфии у младших школьников и предложить комплекс логопедических упражнений по ее профилактике и преодолению.

**Гипотеза:** профилактика и преодоление аграмматической дисграфии у младших школьников будет эффективной при систематическом включении коррекционных заданий и упражнений в структуру логопедических занятий.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили необходимость постановки и решения следующих **задач**:

1. Изучить литературные источники по вопросам формирования письменной речи в детском возрасте.
2. Раскрыть сущность понятия «дисграфия» в общем виде и рассмотреть механизмы и особенности аграмматической дисграфии.
3. Экспериментально выявить наличие аграмматической дисграфии у учащихся младших классов.
4. Разработать и апробировать на логопедических занятиях комплекс упражнений по профилактике и коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.
5. Определить эффективность разработанного комплекса упражнений и подготовить методические рекомендации по профилактике и преодолению аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

**Методологическую основу исследования** составили теоретические исследования проблем формирования письменной речи у детей (Л.С. Выготский, Л.В. Зиндер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.И. Ляудис, И.П. Негурэ, Л.С. Рубинштейн, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин и др.); вопросов возникновения дисграфии, ее форм и методов профилактики (М.Ш. Адилова, Т.В. Ахутина, Ю.Г. Демьянов, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, С.С. Ляпидевский, И.Ф. Марковская, С.С. Мнухин, В.И. Насонов, И.Н. Садовникова, О.А.

Токарева, М.Е. Хватцев, Л.С. Цветкова и др.).

**Методы исследования:**

- теоретические (анализ источников литературы по исследуемой проблеме);
- эмпирические (констатирующий и контрольный эксперимент);
- статистические (методы количественной и качественной обработки результатов).

**Экспериментальная база исследования:** МОУ ВМР СОШ №11 г. Вольска.

**Экспериментальная выборка:** 25 учащихся 3 класса средней общеобразовательной школы в возрасте 8-9 лет.

**Теоретическая значимость:** анализ литературы по указанной проблеме расширяет теоретические представления о формировании письменной речи и важности этого процесса для дальнейшего продуктивного обучения в школе.

**Практическая значимость:** полученные в ходе экспериментальной работы данные и подготовленный комплекс упражнений по профилактике аграмматической дисграфии могут быть использованы в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения. Во Введении дано обоснование актуальности работы, сформулированы объект, предмет, гипотеза, цель и задачи исследования, представлена методологическая основа исследования и используемые методы. В первой главе представлен обзор литературных источников по данному и смежным вопросам психолого-педагогической науки. Вторая глава представляет собой описание цели, задач и методов экспериментального исследования на констатирующем этапе, а также анализ результатов, предлагается комплекс упражнений по развитию лексико-грамматического строя речи, формированию морфологического анализа и синтеза, кроме того, приведены результаты контрольного эксперимента, проведенного после коррекционной работы. Заключение представляет собой обобщение данных, полученных в ходе составления теоретического обзора и

проведения экспериментального исследования. Список использованных источников включает 37 наименований. Иллюстративный материал работы представлен 2 таблицами и 9 рисунками. В приложениях представлен текстовый и графический материал для проведения практической части работы.

## СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ ВМР СОШ №11 г. Вольска.

Экспериментальную выборку составили 25 учащихся (8 девочек и 17 мальчиков) 3 класса средней общеобразовательной школы в возрасте 8-9 лет. В классе 3 человека (1 девочка и 2 мальчика) имеют отличную успеваемость, 5 человек (2 девочки и 3 мальчика) имеют хорошую успеваемость.

Экспериментальное исследование включает три этапа.

*1 этап. Констатирующий* – диагностика проявлений аграмматической дисграфии у учащихся 3-го класса.

*2 этап. Формирующий* – разработка и реализация системы логопедических упражнений по профилактике и коррекции аграмматической дисграфии.

*3 этап. Контрольный* – определение эффективности коррекционно-профилактической работы по преодолению аграмматической дисграфии у младших школьников.

**Целью** экспериментальной части исследования является выявление аграмматической формы дисграфии у младших школьников и разработка комплекса логопедических упражнений по ее профилактике и преодолению.

Для реализации указанной цели были поставлены следующие **задачи**:

- подобрать методики для выявления аграмматической дисграфии у младших школьников;
- провести констатирующий эксперимент по выявлению аграмматической формы дисграфии у детей младшего школьного возраста;

- разработать и апробировать на логопедических занятиях комплекс упражнений по профилактике и коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников;
- оценить эффективность комплекса упражнений, обработать, проанализировать и интерпретировать результаты проведенного исследования.

Экспериментальное выявление дисграфических нарушений может проводиться с использованием методики обследования письма младших школьников О.Б. Иншаковой; нейропсихологической методики Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной; методика проверки навыков письма И.Н. Садовниковой.

*Констатирующий этап* – диагностика проявлений аграмматической дисграфии у учащихся 3-го класса.

На констатирующем этапе исследования было проведено выявление аграмматической формы дисграфии у детей младшего школьного возраста. Исследование на состояние письменной речи проводилось фронтально, в первой половине дня, в привычной для детей обстановке. Текстовый материал представлен в Приложении А.

После проведения обследования учащихся 3-го класса по всем методикам можно подвести обобщенные итоги, что из 25 школьников примерно у половины (12 человек) имеются те или иные проявления дисграфических нарушений, как правило, эти проявления носят смешанный характер. Однако удалось выделить 6 учащихся, имеющих достаточно четко выраженные проявления аграмматической формы дисграфии в сочетании с другими формами указанного нарушения. Наиболее часто встречается сочетание аграмматических проявлений с нарушениями на почве языкового анализа и синтеза – у 4 человек, у 1 ребенка – аграмматическая в сочетании с акустической, еще у 1 ребенка аграмматическая форма дисграфии максимально выражена. Анализ наиболее распространенных аграмматизмов позволил отметить, что к ним относятся: ошибки в падежных окончаниях;

неправильное употребление форм единственного и множественного числа; ошибки в согласовании; замены приставок и суффиксов. Кроме того, встречалось неправильное употребление предлогов и, как следствие, нарушение связи в словосочетаниях и предложениях, что особенно было заметно при написании изложения. Также при работе над изложением, когда дети должны были самостоятельно, а не под диктовку написать текст, проявились нарушения порядка слов в предложении.

Таким образом, проведение экспериментального исследования, направленного на выявление признаков дисграфии различного типа, позволило выделить в экспериментальную группу для проведения коррекционной работы 6 учащихся, имеющих выраженные проявления аграмматической дисграфии в сочетании с дисграфией других видов. Поскольку, согласно литературным данным, нарушения письма у детей при аграмматической дисграфии носят стойкий системный характер, должна проводиться работа по коррекции всей речевой системы, а не только по устранению конкретных дисграфических ошибок. Именно поэтому для коррекционной работы были подобраны задания и упражнения на понимание морфологического состава слова, правила словоизменения и словообразования, синтаксис, принцип связи предложений в тексте. Кроме того, коррекционная работа строилась с учетом индивидуальных особенностей детей.

**2 *Формирующий этап*** – разработка и реализация системы логопедических упражнений по профилактике и коррекции аграмматической дисграфии.

**Целью** формирующего эксперимента был подбор упражнений и проведение комплекса занятий, направленных на профилактику и коррекцию аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

На этапе формирующего эксперимента решались следующие **задачи**:

- подобрать задания и провести занятия по профилактике и коррекции указанного нарушения письменной речи;



- провести исследование по оценке уровня эффективности проведенных занятий и контрольный эксперимент после проведения коррекционной работы;
- обработать и проанализировать результаты контрольного эксперимента.

Коррекционная работа по профилактике и коррекции аграмматических нарушений проводилась на протяжении 3 месяцев в ходе логопедических занятий, кроме того, задания на развитие лексико-грамматического строя речи, формирование морфологических и синтаксических обобщений давались на уроках русского языка, навыкам правильного, выразительного и осмысленного чтения текстов, а также пересказу уделялось большое внимание на уроках литературного чтения.

Подбор заданий проводился на основе принципа систематичности и преемственности занятий; доступности предъявляемого материала по объему и содержанию; с учетом индивидуальных особенностей школьников.

Задания, упражнения и игры, входящие в состав логопедических занятий, направлены на развитие функции словоизменения; формирование навыков словообразования; развитие навыков морфологического анализа; работа по различению однокоренных слов и форм одного слова; уточнение и постепенное усложнение структуры предложения; закрепление изученных грамматических форм в самостоятельной письменной речи.

Коррекционная работа проводилась по основным направлениям, указанным в работах Р.И. Лалаевой: это дифференциация форм слова, структуры отдельного предложения в рамках речи; работа по усвоению грамматических форм и автоматизации их в собственной речи (как устной, так и письменной). Работа велась в рамках лексического, морфологического и синтаксического онтогенеза, задания постепенно усложнялись, для этого навыки первоначально отрабатывались в словах, словосочетаниях, предложениях, связной речи сначала устно, а затем переносились на письменную речь.

Задания для логопедических занятий были подобраны с учетом их доступности и наглядности, чтобы дети могли лучше познакомиться со свойствами предметов, окружающих их в жизни, пополнять словарный запас. Помимо лексического материала в занятия включались задания на развитие воображения и продуктивного словотворчества, например, сюжетные картинки, по которым нужно было назвать как можно больше однокоренных слов, что увеличивало интерес детей к занятиям, улучшало эмоциональный фон.

**3 Контрольный этап** – определение эффективности коррекционно-профилактической работы по преодолению аграмматической дисграфии у младших школьников.

С целью проверки эффективности проведенных занятий по коррекции был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого были исследованы проявления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста. На контрольном этапе применялись те же методики, что и на констатирующем этапе. Исследование состояния письменной речи было проведено у детей экспериментальной группы из шести человек.

Анализ результатов контрольного эксперимента позволил отметить, что общая картина изменилась к лучшему по всем исследуемым показателям. Количество выявленных ошибок заметно уменьшилось, дети научились точнее анализировать звукобуквенный состав слов, использовать проверочные слова при написании диктанта, реже стали встречаться ошибки на различение предлогов и приставок.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Поскольку письмо является процессом произвольным и формируется только в процессе целенаправленного обучения, нельзя говорить о простом, механическом обучении прописыванию букв и слов. Обучение письму должно проводиться таким образом, чтобы после усвоения первоначальных навыков написания букв и слов произошел переход на психологический уровень письма, у детей появился интерес к написанию осмысленных

предложений и текстов, а также мотивация этого процесса. Именно в этом заключается принцип смыслового обучения.

К окончанию дошкольного периода развития у детей, как правило, в достаточной степени оказываются сформированными функции слуховой дифференциации звуков, их правильного произношения, языкового анализа и синтеза, хорошо оформлена лексико-грамматическая сторона речи, развит зрительный анализ и синтез, пространственные представления. Достаточное развитие всех этих функций является базой для осуществления процесса письма. Несформированность этих функций зачастую приводит к нарушению процесса овладения письмом, что обозначается термином «дисграфия». Существует несколько видов данного нарушения, для каждого из них установлен определенный порядок коррекции нарушений письменной речи.

Аграмматическая дисграфия проявляется на всех уровнях языковой структуры: слово, словосочетание, предложение, текст, связана с недоразвитием грамматического строя речи, неумением делать морфологические и синтаксические обобщения. Нарушения письма в этом случае носят стойкий системный характер, что обуславливает характер всей коррекционной работы – комплексный, направленный не только на устранение конкретного нарушения, а на всю речевую систему.

Для успешной работы по профилактике этого вида дисграфии с самых ранних этапов речевого развития ребенка нужно следить за тем, чтобы у него своевременно формировались грамматические системы языка. Основным показателем своевременности такого формирования является исчезновение детских аграмматизмов. Если же на этапе начала школьного обучения в речи ребенка встречается большое количество подобных аграмматизмов, необходимо проводить коррекционную работу.

На этапе констатирующего эксперимента проводилось выявление аграмматической формы дисграфии у детей младшего школьного возраста по нескольким методикам. Анализ результатов исследования позволил выделить несколько человек с явными признаками аграмматической дисграфии в

сочетании с дисграфическими нарушениями другого вида, что означало необходимость проведения коррекционной работы по устранению данного нарушения. Цель и задачи коррекционных мероприятий были сформулированы на основании теоретических и собственных экспериментальных данных и заключались в подборе заданий и упражнений для проведения занятий по профилактике и коррекции аграмматической дисграфии у детей экспериментальной группы, оценке эффективности проведенных занятий и обработке полученных результатов.

Систематические занятия по коррекции аграмматической дисграфии проводились на протяжении трех месяцев, результатом работы явилось уменьшение количества ошибок в письменных работах, появление у детей навыка звукобуквенного анализа слов, правильного подбора проверочных слов. Проведенный контрольный эксперимент позволяет говорить об эффективности коррекционной работы, поскольку по всем показателям количество ошибок несколько уменьшилось. Относительно короткий срок проведения коррекционной работы не позволил добиться значительного улучшения, но позволил сделать вывод о необходимости проведения такой работы.

В заключение следует отметить, что результаты, зафиксированные у учащихся 3-го класса, принимавших участие в исследовании, далеки от желаемых, что можно объяснить слишком коротким сроком работы и затруднениями в регулярном проведении занятий, поскольку в период проведения занятий, помимо каникул, школы области были закрыты на карантин. Однако, несомненная положительная динамика позволяет говорить о продуктивности подобных занятий по коррекции аграмматической дисграфии и необходимости их продолжения, поскольку, как уже говорилось, это нарушение требует длительной коррекционной работы. Помимо того, что работа по коррекции аграмматической дисграфии требует значительного времени, она должна осуществляться в тесном взаимодействии с учителями и родителями, поскольку именно учителя

проводят уроки русского языка, на которых дают детям знания о морфологической структуре слова, связи слов в словосочетаниях и предложениях, учат работать с текстом. С учетом этого были подготовлены рекомендации для учителей начальных классов с целью более успешной комплексной работы.

На наш взгляд, наиболее продуктивным может стать своевременное выявление предрасположенности к дисграфическим нарушениям и работа по предупреждению дисграфии, а не только по коррекции уже существующего нарушения.