

Рыжакова Надежда Александровна,
учитель – логопед ГБОУ СОШ № 332
Невского района г. Санкт - Петербурга

Рубрика на тему:

**Рекомендации родителям по профилактике и коррекции нарушений
чтения и письма у младших школьников.**

Статья №4

Аграмматическая дисграфия и аграмматическая дислексия.

Уважаемые родители, сегодня мы более подробно остановимся на следующем виде дисграфии - **дисграфии аграмматической** и перекликающейся с ней по несформированности определённых операций процесса чтения **аграмматической дислексии**.

Данная статья адресована Вам, уважаемые родители учеников 3 - 4 классов. Если Вы заметили у своих детей проблемы при чтении и на письме, то эта статья, именно, для Вас. Ещё не поздно что – либо исправить, если начать заниматься прямо сейчас, не откладывая занятия на завтра, не дожидаясь того, чтобы трудности чтения и письма у ребёнка перешли в среднюю школу.

Школьники с аграмматической дисграфией имеют плохие отметки по родному языку. Снижение успеваемости становится особенно заметным к концу 3-го – началу 4-го класса обучения. До этого ученик может быть хорошистом, но потом ситуация резко меняется. Родители и учителя нередко обвиняют школьника в лени, недостаточном прилежании. Этот факт еще больше снижает мотивацию к обучению, провоцирует конфликтное поведение. Без логопедической коррекции элементы аграмматической дисграфии могут сохраняться вплоть до старшей школы.

По данным исследований в области логопедии, **предпосылки** к развитию дисграфии имеют около половины старших дошкольников. Задолго до начала школьного обучения у ребенка. возникают и могут быть замечены предпосылки для нарушения письма. Факторами риска появления аграмматической дисграфии выступают:

- минимальная мозговая дисфункция;
- органические повреждения головного мозга;

- многоязычие в семье;
- педагогическая запущенность;
- нарушения памяти, внимания, познавательной деятельности;
скрытое левшество.

Дети, угрожаемые по развитию аграмматической дисграфии, в дошкольном периоде часто состоят на учете у детского невролога по поводу резидуально-органического поражения головного мозга перинатального генеза. Нередко у них диагностируется синдром гиперактивности и дефицита внимания, недостаточное развитие мелкой моторики, школьная незрелость. В основе расстройства лежит перинатальное, раннее постнатальное повреждение или функциональная незрелость областей головного мозга, отвечающих за устную речь и реализацию письма. Это обуславливает обедненный лексический запас, несформированность грамматической системы родного языка. Аграмматическая дисграфия наблюдается у детей с алалией, дизартрией, ЗПР, умственной отсталостью. Отдельная группа – дети-билингвы. Аграмматическая дисграфия встречается у детей с общим недоразвитием речи, интеллектуальной недостаточностью.

Аграмматическая дисграфия – это повторяющиеся ошибки на письме, обусловленные недоразвитием грамматического строя языка. Характеризуется неправильным словообразованием, словоизменением по родам, падежам, числам, нарушением согласования и управления слов в предложении, неточностью выражения мыслей, недостаточной связностью изложения. Аграмматическая дисграфия обнаруживается по результатам обследования устной речи, анализа письменных работ. В чистом виде в школьные годы аграмматическая дисграфия диагностируется редко. Среди второклассников данная форма нарушения письма выявляется в 5,6% случаев. Особенно ярко она начинает проявляться с 3-го класса, когда происходит переход от фонетического к морфемному принципу письма.

Направления коррекционной работы включают расширение лексического запаса, формирование грамматических категорий, развитие связного высказывания.

Современные представления о механизме аграмматической дисграфии связывают ее с недоразвитием лексической, морфологической и синтаксической системы языка. Грамматические ошибки – аграмматизмы – возникают на уровне

слова, предложения, связного текста. У ребенка отсутствуют навыки словообразования и словоизменения, не сформированы представления о синтаксических связях между структурными компонентами предложения, нарушены операции текстообразования.

Психолингвистическая теория патогенеза рассматривает аграмматическую дисграфию как следствие нарушения внутреннего программирования и грамматического оформления речевого высказывания. Нейропсихологический подход объясняет расстройство письма с позиции нарушения мозговой организации речевой деятельности: контроля и регуляции письма (лобные доли), различения грамматических форм на слух (височные доли), составления и понимания логико-грамматических конструкций (теменно-затылочные доли).

Грамматические ошибки могут допускаться в словах, предложениях и повествовании в целом. В зависимости от этого аграмматизмы делятся на три группы:

- **морфологические** (экспрессивные) – заключаются в неправильном падежном склонении слов, использовании предлогов;
- **синтаксические** – выражаются в пропуске главных и второстепенных членов предложения, неправильном порядке слов внутри предложения, трудностях составления сложных предложений;
- **аграмматизмы в связной речи** – проявляются нечеткой передачей замысла, нарушением последовательности предложений в тексте, нелогичностью повествования.

Симптомы аграмматической дисграфии

Предвестниками данного вида дисграфии служат множественные аграмматизмы в устной речи. Ребенок неправильно употребляет числа, падежи, предлоги, затрудняется в связном рассказе или пересказе. Аналогичные недостатки отмечаются и на письме.

На словарном уровне аграмматическая дисграфия выражается в неправильном написании окончаний при словоизменении по родам и числам, склонении по падежам. Выявляются ошибки предложного управления («девочка идут»), согласования существительного и прилагательного («вкусные обед»). Неправильно употребляются предлоги («писать на тетради»), заменяются приставки (собрать – «забрать»), суффиксы (котята – «котёнки»).

На уровне предложения возникают трудности построения сложноподчиненных конструкций. Главное предложение меняется местами с придаточным, иногда опускается совсем или сокращается. В связном тексте нарушаются логические и семантические последовательности изложения. Аграмматическая дисграфия в большей степени проявляется при самостоятельном письме, чем при написании слухового диктанта или списывании.

Диагностика

Задача по выявлению аграмматической дисграфии возложена на учителя - логопеда школьного логопункта. Для этого проводится обследование учащихся в начале и конце учебного года. Работа с детьми, угрожаемыми по развитию дисграфии, в школьном логопедическом пункте начинается после прохождения ТПМПК. Этапы диагностики:

- **Анализ устной речи.** Оценивается уровень речевого развития: объем словарного запаса, сформированность грамматической стороны речи, функции словоизменения и словообразования. На высокий риск возникновения аграмматической дисграфии указывает диагноз ОНР в дошкольном возрасте.
- **Анализ письменных работ.** Логопед изучает тетради ребенка по русскому языку, выявляет специфические аграмматизмы. Дополнительно исследуется навык списывания с печатного и рукописного текста, написания слухового диктанта, самостоятельного письма.
- **Консультация психолога.** С целью оценки умственного развития производится оценка невербального интеллекта с помощью тестовых методик (матрицы Равена, тест Векслера и др.). Это необходимо для разграничения аграмматической дисграфии у детей с нормальным психическим развитием и нарушений письма у детей с ЗПР.

Целью проводимого обследования является дифференциация форм дисграфии (аграмматическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, смешанная), исключение дизорфографии. Для последней характерны многообразные орфографические ошибки. Достоверно диагностировать аграмматическую дисграфию можно в конце третьего-начале четвертого года обучения.

Коррекция аграмматической дисграфии

Основные задачи коррекционно-логопедической помощи заключаются в устранении всех видов аграмматизмов, как в устной, так и в письменной форме речи. Обучение организуется с постепенным усложнением материала. На занятиях по устранению дисграфии коррекция осуществляется параллельно по нескольким направлениям:

- **Работа над предложением.** Проводится изучение структуры предложения, усвоение его основных элементов. Сначала отрабатывают простые двусоставные и распространенные предложения, затем более сложные – сложносочиненные, сложноподчиненные. Эффективным приемом является использование опорных графических схем для разбора и составления предложений.

- **Работа над словоизменением и словообразованием.** Уделяют внимание способам изменения существительных (по числам, падежам), прилагательных (по родам, падежам, числам), глаголов (по лицам, родам, числам). Изучают правила управления и согласования слов. Уточняют значения предлогов, функции приставок и суффиксов. Формируют умения морфологического анализа слова.

- **Работа над текстом.** Ребенка учат выделять основную мысль и тему рассказа. Обращают внимание на последовательность предложений и логичность изложения. Самостоятельная работа предполагает составление плана рассказа и связного текста на определенную тему. Усвоенные грамматические навыки закрепляются в различных видах письменной речи.

Аграмматическая дисграфия – серьезная проблема, препятствующая качественному обучению. Неправильно ее рассматривать как невнимательность, несобранность ребенка или банальные описки. Самостоятельно аграмматизмы в письменной речи не проходят. При условии своевременной коррекции специфические ошибки письма могут быть преодолены в среднем звене школы, что позволяет ребенку успешно сдать экзаменационные испытания. Профилактика аграмматической дисграфии заключается в преодолении лексикограмматического недоразвития к началу школьного обучения.

Аграмматическая форма дислексии появляется при недостаточной сформированности грамматического строя речи, морфологических и синтаксических категорий. Её характерные особенности – это неправильные окончания, нарушение норм согласования слов, трудности в словообразовании,

неправильная постановка ударения. В отличие от оптической дислексии, обусловленной несформированностью *неречевых* психических функций, *аграмматическая* дислексия, как и фонематическая, обусловлена несформированностью *речевых* психических функций.

Коррекция аграмматической дислексии

Устранение аграмматической дислексии – это сложный коррекционный процесс, при котором особое внимание уделяется коррекции дефектов звукопроизношения, развитию полноценных фонематических процессов, а также формированию представления о звуко-слоговом и звуко-буквенном составе слова. Коррекционная работа, в данном случае, проводится сразу в трех направлениях: развитие анализа предложений на слова, развитие слогового анализа и синтеза, а также формирование фонематического анализа и синтеза.

Аграмматические дислексии и дисграфии связаны с недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений, и проявляются в аграмматизмах в процессе чтения и 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 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.

Модель преодоления аграмматической дисграфии и дислексии у школьников:

1. Развитие пространственных и временных представлений

2. Развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов
3. Количественное и качественное обогащение словаря
4. Совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов
5. Усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений.

Игры и упражнения для коррекции аграмматической дисграфии и дислексии

*При устранении аграмматической дислексии и дисграфий широко
используются письменные упражнения.*

Примерные письменные упражнения:

1. Вставить пропущенные флексии, суффиксы, приставки в предложениях.

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

2. Закончить предложения, изменяя слово *вода*.

Девочка загорает у

Мальчик выходит из

Кораблик плавает у

Рыбак стоит около

Чайка летит над

3. К названию одного предмета дописать названия двух, пяти предметов.

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

- два ..., пять

4. Преобразование единственного числа во множественное.

Один предмет – много предметов.

Стол - столы. Волк - ... Луч - ...

Слон - ... Луг - Снег - ...

5. Письменные ответы на вопросы (словосочетанием или предложением).

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

6. 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.

7. Соединить линиями слова, подходящие по смыслу.

Новый шапка Стоял береза
Новое шарф Стояло лыжи Новые
платье Стояли кресло Новая
туфли Стояла стол

8. К названию большого предмета дописать название маленького предмета.

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

9. 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 - ...

10. К названию предмета дописать название его цвета. Помидор ..., репа ..., огурец

11. 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.

12. 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



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

Лента (длина) - длинная лента

Погода (весна) - ...

Утро (рано) - ...

Ночь (осень) - ...

Книга (интерес) - ... Дорога

(даль) - ...

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

Опадать, деревья, осень, с, листья.

15. Вставить в предложение слова вместо картинок. Записать предложение.



Девочка сорвала

.

16. Закончить предложение, подобрав нужное слово.

На озере плавали белые Мальчик получил хорошую

17. 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.

18. Добавить недостающую букву в глагольную форму. Стул упал.

Девочка упал... Дерево упал...

19. Среди предложенных изображений предметов назвать и записать предметы одного цвета.

Красный шар, красная машина, красное платье

20. Изменить словосочетание, данное в скобках.

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

Волк живет в (густой лес).

21. К названию животного дописать название его детеныша.

Волк — волчонок, лиса — ..., заяц — ... , медведь —

22. Выделить и записать общую часть родственных слов.

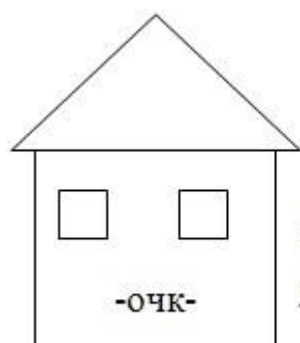
Примерные группы слов: столик, столовая, столы; лед, ледяной, ледокол; лес, лесной, лесник.

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

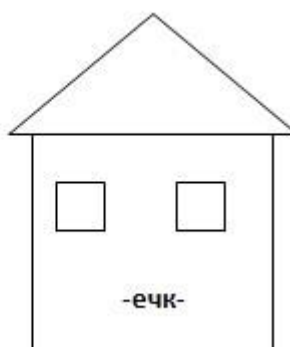


25. «Кто в каком домике живёт?»

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



Рама, солома, Саша,
Лена, Вася, Нина, Валя



26. Запись словосочетаний, предложений, текста.

Наиболее трудным является употребление в письменной речи предложнопадежных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

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:

1. родительный падеж с предлогом **у**, обозначающий местонахождение, с предлогами **с, из, до** со значением направления действия (лежит **у** забора, берет **с** парты, **из** портфеля);
2. дательный падеж с предлогом **по** (значение местонахождения), с предлогом **к** (значение направления действия). (плывет **по** реке, идет **к** дому)
3. винительный падеж с предлогами **в, на, за, под** (значение направления действия). (ставит **на** стол, кладет **на** стол, **под** стол, **за** стол;)
4. творительный падеж с предлогами **за, над, под перед** (значение местонахождения), обозначающий часть пространства, в пределах которого совершается действие. (лежит **за** книгой, **перед** книгой)
5. 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.

После изолированной работы над отдельными предлогами проводится дифференциация нескольких предлогов.

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

1. 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.

2. Выполнить действия с предметами в соответствии с заданиями, 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:

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

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

3. Ребёнок подбирает предлог к каждому предложению

Собака живет ... (будка). Лиса забежала ... нору. Таня катается ... (горка).
Лиса выбежала ... 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.

Желаю Вам успехов!

Если у кого – то из Вас возникнут трудности с выполнением этой работы, обращайтесь ко мне, Рыжаковой Надежде Александровне, учителю – логопеду ГБОУ СОШ №332 Невского района города Санкт - Петербурга.

Буду рада видеть Ваше сообщение в своей электронной почте:

nastyrcija@mail.ru

В следующей статье я Вам расскажу и постараюсь предложить конкретные упражнения по профилактике и коррекции ещё одного вида дисграфии - **артикуляторно – акустической дисграфии.**