

## Коррекция аграмматической дисграфии

По мнению А.Н. Корнева письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Как отмечает О.В. Правдина, одним из отличий письменной речи от устной являются дополнительные средства выражения значений языка. Понимание устной речи облегчается выразительностью речи, мимикой и жестикულიацией говорящего, а также общей ситуацией, в которой реализуется речь. В процессе письменной речи все это заменяется делением речи на слова, употреблением знаков препинания, красной строки, заглавной буквы, различным написанием одинаково звучащих, но разных по смыслу слов, подчеркиванием, выделением особым шрифтом, а также сопровождающими текст рисунками, таблицами и, конечно, связью со всем текстом.

Устная речь формируется первой, а письменная – надстройка над уже созревшей устной речью – использует все ее готовые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка.

Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции предстают в развернутом виде.

А.Р. Лурия в работе "Очерки психофизиологии письма" определяет следующие операции письма:

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т.д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен

сохранить нужный порядок фразы, сориентироваться на то, что он уже написал и что ему предстоит написать.

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, т. к. на письме обозначаются границы каждого слова.

Одной из сложнейших операций процесса письма является **анализ звуковой структуры слова**. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли *проговаривания* в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л.К. Назарова провела следующий эксперимент с детьми первого класса. В первой серии им предлагался для письма доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: дети в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В этом случае они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме. На начальных этапах овладения навыками письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция – **соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы**, которая должна быть от дифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующего письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Затем следует **моторная операция процесса письма - воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы**. Одновременно с движением руки осуществляется *кинестетический контроль*. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Эта ассоциация зрительных и слухоречедвигательных представлений с кинестетическим образом букв обеспечивается сложными межанализаторными взаимоотношениями, в которых функциональные возможности двигательного анализатора играют значительную роль. По Н.А. Бернштейну, управление движениями осуществляется разными уровнями мозга, которые в онтогенезе структурно и функционально оформляются постепенно, взаимодействуя и соподчиняясь в определенных ритмах, характерных для тех или иных видов деятельности. В частности, он полагает, что мышечная активность при письме "очень ритмична

и протекает как упругое колебание по почти чистой синусоиде – элементарнейшей из всех кривых колебательного движения”.

В функциональную систему, обеспечивающую нормальный процесс письма, входят различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (акустическая, оптическая, моторная и т.д.), причем, каждая из них обеспечивает нормальное протекание лишь одного, какого-либо звена в структуре письма, а все вместе – нормальные условия для осуществления сложного целостного процесса письма.

*В структуре письма и его психофизиологических механизмах как в сложной деятельности выделяются следующие уровни организации (А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова):*

Психологический уровень реализуется за счет работы лобных отделов мозга – передняя, задняя и медио-базальных отделов лобной области коры головного мозга. Психологический уровень включает ряд звеньев:

- возникновение намерения, мотива к письменной речи;
- создание замысла (о чем писать);
- создание на его основе общего смысла (что писать), содержание;
- регуляция деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

**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.

Наличие аграмматизмов в устной речи детей нередко не придает 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.

Лишь после перехода ребенка в третий класс, когда возникает необходимость овладения морфологическим принципом письма, связанным с изучением грамматических правил, он сталкивается с непреодолимыми трудностями. И только тогда родители, будучи в состоянии крайнего недоумения, обращаются, наконец, к логопеду, говоря о том, что с их ребенком, всегда так хорошо успевавшим в школе, «вдруг что-то случилось». И не «вдруг», и не «случилось»! Все это было уже давно «запрограммировано» и как бы заранее предопределено, а значит просто не могло не проявиться! Если ребенок в течение нескольких лет говорил «на столу» вместо «на столе» или «домы» вместо «дома» и считал это правильным, как же он может написать иначе, ведь грамматические системы так и остались у него не сформированными.

Хотя аграмматизмы в речи детей обычно бывают видны, как говорится, невооруженным глазом, однако необходимо иметь об этом более четкое представление. При этом следует учитывать, что формирование системы словоизменения, как правило, заканчивается к четырем годам, а системы словообразования – к семи.

Основным способом профилактики данного вида дисграфии является неустанная забота о том, чтобы у ребенка своевременно сформировались рассмотренные выше грамматические системы. О правильности и своевременности их формирования будет свидетельствовать своевременное исчезновение «детских аграмматизмов» в его устной речи. Особое внимание необходимо проявлять к тем детям, у которых речь появилась с опозданием и у которых эти аграмматизмы слишком многочисленны. При этом одно дело, когда трехлетний ребенок говорит, что ест «ложком» (по аналогии с «режу ножом»), и совсем другое — когда он говорит «ем ложка». Если первый случай полностью укладывается в рамки нормального речевого развития, поскольку ребенок здесь употребляет хотя и неправильную, но все же типичную для русского языка форму творительного падежа, то второй случай явно выходит за эти рамки. Вполне естественно, что особо пристальное

внимание в рассматриваемом плане нужно проявлять по отношению ко второму ребенку

В последнее время стали уделять особое внимание и так называемым «дизорфографическим» ошибкам, обусловленным нарушениями формирования орфографического навыка и часто сопровождающим «дисграфические». Дизорфографию в отличие от дисграфии начали изучать не так давно. Данным вопросом стали заниматься А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Г.М. Сумченко, И.В. Прищепова, Т.Г. Визель и Е.Д. Дмитрова, О.В. Елецкая.

В логопедии дисграфия и дизорфография характеризуются стойкостью и специфичностью ошибок. На начальных этапах обучения школьники допускают массу ошибок, но они являются не патологическими, не имеют ничего общего с расстройством механизмов письма. Это проявление естественных затруднений детей в ходе обучения. По мере приобретения навыков письма они быстро исчезают. При дисграфиях ошибки носят стойкий характер, и при обучении они не только не исчезают, а еще больше накапливаются. Усложнение программного материала приводит к их порождению. Как известно, нарушение усвоения правописания у школьников часто сочетается с расстройствами письменной речи.

Наибольшее количество ошибок дети допускают в следующих случаях:

1. При правописании проверяемых безударных гласных в корне.
2. В ходе воспроизведения слов с непроверяемым написанием в корне.
3. В случаях переноса слов.

4. При написании прописной буквы в именах, отчествах и т.д. Знание причин и особенностей проявления двух этих расстройств открывают пути не только для коррекции нарушений, но и для их предупреждения.

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. Поэтому большое внимание в ее преодолении уделяется упорядочиванию грамматического строя речи учащихся. Для этого необходимо сформировать систему взаимосвязанных действий и операций с грамматическими элементами языка, научить правильно отражать и дифференцировать в речи наиболее важные связи и отношения между словами, выражающиеся в грамматических категориях рода, числа, падежа, времени и т.д.

Аграмматическая форма дисграфии появляется у детей на почве общего недоразвития речи (ОНР). Несформированность грамматического, лексического и фонематического уровней речи ребенка проявляется на письме множеством специфических ошибок, которые не следует принимать за «описки». Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. У детей наблюдается в устной речи и на письме аграмматизм, который проявляется в искажении морфологической структуры слова, замене частей слова (префиксов, флексий), в нарушениях при составлении предложно-падежных конструкций, нарушениях согласования и словоизменения. При этой форме дисграфии отмечаются также сложности в построении сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

Организация логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста может осуществляться в

нескольких методических подходах. Один из подходов соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма.

Анализируя диагностические данные логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации.

Усвоение правильного буквенного обозначения на письме – при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания, или акустической.

Коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии.

Совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений – при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

Совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова – при коррекции аграмматической дисграфии.

Совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнение речевого обозначения пространственных соотношений – при коррекции оптической дисграфии.

В каждом из этих направлений работы выделены этапы работы, предложен виды заданий и упражнений, которые можно использовать в процессе занятий с детьми. Наиболее подробно логопедическая работа по коррекции определенных видов дисграфии отражены в книгах Р.И. Лалаевой и Л.Г. Парамоновой.

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой (1984, 1997). Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность.

Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А.В. Ястребовой позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими так называемую группу риска, т.е. с детьми, имеющими нарушения или недоразвитие устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми – с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать

письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии и дислексии.

Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап – восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.).

II этап – восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций).

III этап – восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, логопед одновременно решает несколько задач.

К этим задачам А.В. Ястребова относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дислексии и дисграфии, предупреждение функциональной неграмотности и другие.

Можно выделить и третий подход – в коррекции дисграфии у школьников. Наиболее полно он охарактеризован в книге И.Н. Садовниковой, в которой автор предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди ведущих И.Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие

фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и другие.

Нетрудно заметить, что все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у школьников направлены, прежде всего, на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию детской дисграфии как отражения в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

При коррекции аграмматической дисграфии широко используется альбом и рабочая тетрадь Е.В. Мазановой. В альбоме предложены задания для тренировки в узнавании существенных признаков различных частей речи, для рассмотрения изменения слов и согласования их между собой (прилагательные с существительными, числительные с существительными).

В данном пособии большое внимание уделяется теме «Предлоги», столь трудной для восприятия младшими школьниками и вызывающей наибольшее количество ошибок. Е.В. Мазанова рекомендует работу по устранению ошибок в письменной речи строить на основе тесной взаимосвязи с формированием познавательных процессов, коррекцией недостатков эмоционально-волевой сферы.

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

Накопление фонетических и морфологических обобщений и упорядочение на этой основе имеющихся у детей средств языка позволяет приступить к работе по совершенствованию связной речи. Поскольку у данной группы детей имеются пробелы в речевом развитии, возникает необходимость в особой организации их учебной деятельности. Большое внимание уделяем работе над предложением и текстом.

В работе с данной тетрадью имеется возможность формировать практические представления у детей о словосочетании, предложении, тексте. Развивать умения и навыки узнавать существенные признаки связного текста путём сравнения его с набором слов, предложений, различных вариантов его искажений.

Е.В. Мазанова представляет множество заданий по распространению и сокращению текста, воссозданию текста по его плану. Очень полезны данные здесь задания по конструированию повествовательного сообщения. Здесь же предлагается работа по анализу текста: составить текст по плану; составить рассказ по его началу; составить текст по опорным словам; составить текст по



данному концу; передать содержание какого-либо стихотворения своими словами.

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

Таким образом, в ходе преодоления ошибок на письме при аграмматической дисграфии у учащихся: формируются навыки словообразования и словотворчества; появляется навык работы с различными частями речи; расширяется словарный запас; развивается так называемое языковое чутьё; появляется навык составления предложений различных типов и связных текстов .

### Список литературы

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. - М.: МПСИ, 2001, 208 с.
2. Ахутина Т.В., О.Б. Иншакова. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. - М.: В. Секачев, 2008. 128 с.
3. Бекшиева З.И. Коррекция письменной речи у школьников / З. Бекшиева. — Ростов н/Д : Феникс, 2009. 318 с.
4. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи ( в норме и патологии). - М.: Педагогика,1977. 176 с.
5. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / Под. Ред. В.П. Зинченко.- 3-е изд. Издательство МПСИ; Воронеж 2008.
6. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей.- СПб.: РГПУ им. Герцена, 1993.- 45 с.
7. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка, ч. 1, М., Изд-во АПН РСФСР, 1949. 267 с.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 470 с.
9. Городилова В. И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо. — СПб., 1996. – 134 с
10. Горфункель П.Л. Роль зрительных представлений в формировании элементарных навыков письма – М: 1953. 134 с.
11. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. «Организация логопедической работы в школе». Ст.42-47. Творческий центр Сфера.- Москва 2005, 400 с.

12. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие. – СПб.: Речь, 2006. 192 с.
13. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. - М., 1972. – 201 с.
14. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 2006. 335 с.
15. Колповская И.К, Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селеверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.
16. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
17. Красногорский Н.Я. Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей / М., 1939.- 204 с.
18. Лалаева Р.И. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. 204 с.
19. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи. // Хрестоматия по логопедии. / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М.: Владос, 1997. – 512 с.
20. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция - Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. (Серия «Коррекционная педагогика»). 224 с.
21. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды/ Ред.-сост. Т.В. Чиркина, Р.Б.Шошин. –М.: АРКТИ, 2005. 221 с.
22. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.
23. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
24. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М.- 2002; Издательский центр «Академия». 347с.
25. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е.В. Мазанова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006. - 136 с.
26. Мазанова Е.В. Учусь работать со словом. Альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии - М.: Издательство «ГНОМ и Д». 2013. 48 с.
27. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. — СПб.: 1996. 64 с.
28. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления// Логопед. 2004. № 4. 25 с.

29. Никашина Н А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. - М.: Просвещение, 1965. – 189 с.

30. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. - СПб.: ДЕТСТВО- ПРЕСС 2006. 128 с.

31. Парамонова Л.Г. Предупреждения и устранение дисграфии у детей.- СПб.: Союз, 2004.- 240с.

32. Правдина О.В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. - М.: "Просвещение", 1973. – 272 с.

33. Прищепова И.Н. Дизорфография младших школьников:- Учебно-методическое пособие.- СПб.: КАРО 2006 (Серия коррекционная педагогика).