DOI 10.37882/2223-2982.2026.02.30

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ

PSYCHODIDACTIC APPROACH TO THE CORRECTION OF DYSGRAPHIA

O. Makedonskaya
A. Kornev

Summary: The methodological basis of this study is the component analysis of writing, as a complex integrated skill, into autonomous components – elementary skills, which, according to the learning program, the child learns sequentially. The process of writing is viewed by the authors as a step-by-step formation of basic components-skills. The article presents an attempt to structure a psychodidactic approach, which determines a different view on the correction and development of younger schoolchildren with dysgraphia caused by a violation of language analysis and synthesis.

Keywords: psychodidactic approach, dysgraphia based on impaired language analysis and synthesis, phonemic analysis, modeling of the sound structure of a word, component structure of the writing skill, step-by-step formation of basic components of writing skills, the skill of modeling the sound structure of words, the skills of phonemic analysis of words, psychodidactic principles and methods of correcting dysgraphia.

Македонская Ольга Алексеевна
канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации
oam-vl@yandex.ru
Корнев Александр Николаевич
канд. мед. наук, доктор псих. наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации
k1949@ya.ru

Аннотация: Настоящая публикация представляет собой попытку структурирования психодидактического подхода, определяющего иной взгляд на коррекционно-развивающее обучение младших школьников с дисграфией, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза (*далее - НЯЗАС-дисграфия*). Методологическую основу исследования составляет компонентный анализ письма, как сложного комплексного навыка на автономные, элементарные навыки, которые в соответствии с программой обучения ребенок усваивает последовательно. Результатом анализа является определение ключевых «мишеней» коррекционной работы с детьми, имеющими НЯЗАС-дисграфию, – формирование и автоматизация навыка моделирования звуковой структуры слова с помощью авторского комплекса тактических приемов.

Ключевые слова: психодидактический подход, дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза, компонентная структура навыка письма, фонематический анализ, моделирование звуковой структуры слова, психодидактические принципы и приемы коррекции НЯЗАС-дисграфии.

Введение

Как известно, у определенной доли детей школьного возраста усвоение письма и чтения вызывает определенные трудности, что в ряде случаев приобретает характер стойких избирательных нарушений, которые проявляются в виде повторяющихся ошибок. В традиции педагогических исследований эти ошибки принято называть специфическими. А соответствующую форму нарушений письма называют дисграфией [13], [21], [22], [23], [24]. Несмотря на то, что дисграфия является предметом исследований уже на протяжении полувека, ее природа и механизмы остаются недостаточно изученными. В сравнительно небольшом числе экспериментальных исследований механизмы нарушений письма у детей рассматриваются аналогично тому, что было описано у взрослых, страдающих аграфией, возникающей вследствие распада навыков письма в результате очаговых поражений головного мозга (Хватцев, 1937 [17], Садовникова, 1995 [16], Ахутина, 2001 [1], Лалаева, 2004 [12]). При этом дисфункция определенных модально специфичных механизмов (агнозии, апраксии и др.) обычно непосредственно влияет на тип ошибок, что и стало в нейропсихологии основой топической диагностики (Лурия,1962 [14], [15], Цветкова, 1997 [18]). Подобный взгляд на механизмы нарушений письма у детей существенно повлиял на методологию коррекции дисграфии. Однако, лонгитюдный экспериментально-психологический анализ процесса овладения письмом, ряда исследований психологии усвоения орфографических навыков (Эльконин,1956 [20], Жуйков,1964 [6], Богоявленский, 1966 [3]) и лингвистические исследования письма (Щерба, 1983 [19]) дают основание для иного взгляда, как на процесс овладения навыками письма, так и на механизмы дисграфии (Корнев, 1997, 2008 [9], [10], Иншакова, 2003, 2011 [7], [8]). Процесс формирования навыков письма, по существу, представляет собой взаимодействие ребенка с учетом его когнитивных и языковых особенностей развития, семиотических характеристик системы письма (альфабетическое письмо в русской письменности) и характеристик образовательной среды, в которой оказывается ребенок. Каждый из трех компонентов этого треугольника динамически взаимодействует с двумя другими в процессе осуществления ребенком целенаправленной деятельности

письма. Целью этой деятельности является графическое кодирование с помощью букв фонематического состава слов по правилам графики и орфографии, пространственное моделирование временной последовательности звуков и слов, составляющих предложение (Корнев, 2018 [11]). Результат этого взаимодействия – формирующаяся функциональная система навыков письма. То, что обычно называют навыком письма, по существу представляет собой совокупность навыков, часть из которых формируется последовательно, а часть – одновременно. В отличии от устной речи ребенок в школе письменную речь усваивает под управлением и при помощи учителя. Происходит это в ходе эксплицитного обучения на основе определенной образовательной программы, учебного плана и при помощи определенных дидактических приемов, которые использует учитель. Метод обучения грамоте, как известно, может быть разным: аналитико-синтетический метод, глобальный метод (метод целых слов), слоговой метод и др. Каждый из методов в процессе использования предъявляет разные требования к тем или иным когнитивным системам ребенка. Дидактические стратегии, тактические приемы, формы помощи, личные особенности взаимодействия с детьми, в зависимости от когнитивного и личностного склада каждого из детей также оказывают позитивное или негативное влияние на процесс и результат овладения письмом.

Таким образом, существуют основания признать, что трудности и нарушения формирующегося комплекса навыков письма имеют сложную многофакторную природу, которую невозможно объяснить без учета психодидактических условий, в которых ребенок овладевал навыками письма.

Цель данного исследования — структурирование психодидактического подхода к коррекционно-развивающему обучению младших школьников с дисграфией, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза (*далее - НЯЗАС-дисграфия*).

Методологические основания исследования

Общей методологической основой анализа является компонентный анализ письма, как сложного, комплексного навыка на его относительно автономные компоненты — элементарные навыки, которые в соответствии с программой обучения ребенок усваивает последовательно. Иными словами, процесс овладения письмом правомерно рассматривать, как поэтапное формирование базовых компонентов-навыков (см. схему 1).

С позиций уровневой модели формирующихся навыков (Бернштейн,1947 [2]), каждый из компонентов-навыков в процессе формирования у ребенка проходит несколько этапов: 1) этап начального овладения навыком под сознательным контролем каждой из операций, 2) этап совершенствования и частичной автоматизации операций при сознательном контроле над действием в целом, и 3) этап автоматизации всего действия. В норме на этапе зрелого письма эти компоненты интегрируются и составляют целостный автоматизированный комплексный навык.

Комплексный навык письма включает два базовых компонента: 1) навык кодирования звуков буквами и 2) навык моделирования звуковой структуры слов и лексической структуры предложений (см. схему 1). Однако оба они при эксплицитном аналитико-синтетическом методе

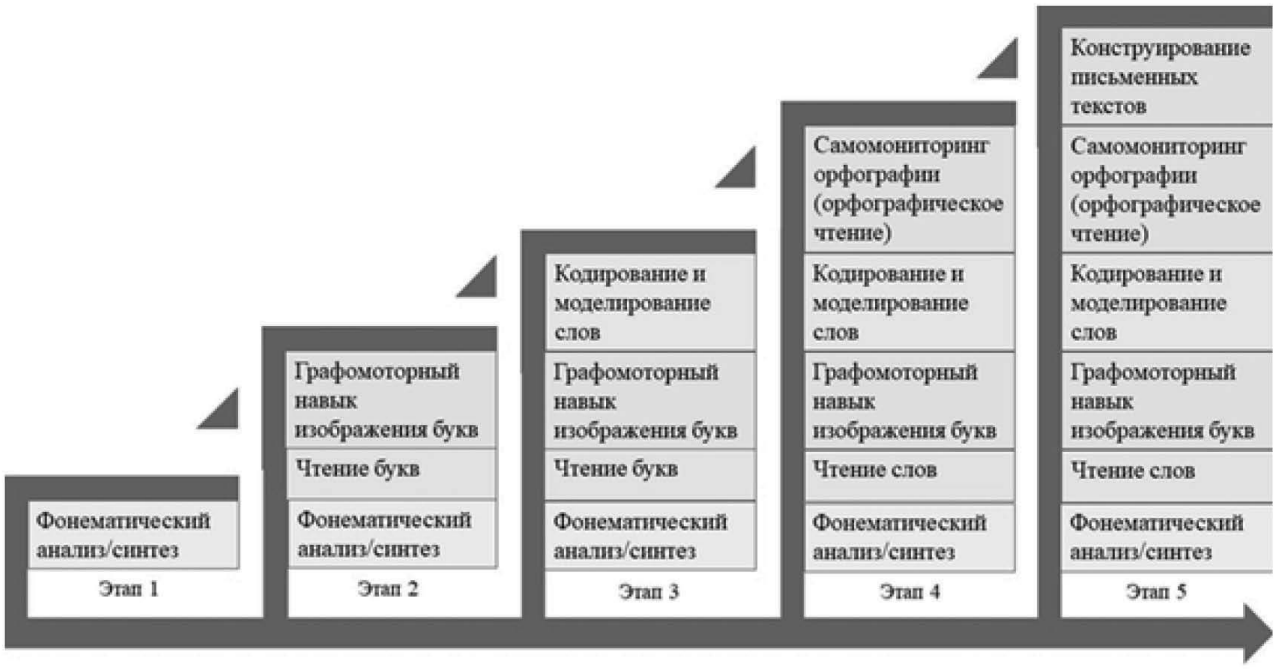

Схема 1. Компонентная структура навыка письма по А. Н. Корневу

обучения требуют предварительной сформированности пропедевтического метафонологического навыка — фонематического анализа слов на составляющие их слоги и звуки (далее ФА). Ребенок в процессе организованного обучения осознает слово, как самостоятельное явление и его сегментарную структуру: слоги и звуки. Достигнув этого он готов к овладению ФА. Овладение ФА затрудняется тем, что в слуховом образе слова отдельные звуки не представлены, а скорее, наоборот, — слиты в целостный звукокомплекс. В нем многие типовые дифференциальные признаки некоторых фонем редуцированы, видоизменены в связи с коартикуляцией, а некоторые звуки перцептивно не определяются, а скорее угадываются (см. например, [zdrasti] вместо sdravstvujt'e) (Щерба,1983 [19], Бондарко, 1981[4], Венцов, 1994 [5]).

Обозначенные трудности в овладении ФА являются серьезным препятствием при обучении письму детей, имеющих НЯЗАС-дисграфию. Навык фонематического анализа является первой операцией, которую совершает пишущий ребенок. К его элементарным формам относится выделение звука на фоне слова. Самым сложным является определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам. Несформированность элементарных и сложных форм фонематического анализа затрудняет освоение школьником последующих навыков этапа кодирования и перехода к следующему этапу – моделированию, обусловливая пропуски и перестановки букв в письме. В результате компонентного анализа структуры письма авторами были определены ключевые «мишени» коррекционной работы с детьми, имеющими НЯЗАС-дисграфию, – формирование и автоматизация навыка моделирования.

Психодидактический подход к коррекции НЯЗАС-дисграфии у младших школьников

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что на доступность овладения детьми навыками письма влияет совокупность условий в построении и организации самого процесса обучения. Ведущим является опора на психодидактические принципы, позволяющие применять эффективные приемы коррекции НЯЗАС–дисграфии у школьников (согласно компонентной модели формирования навыков письма и с учетом интерпсихических и интрапсихических факторов). Существующая система обучения грамоте включает в добукварном периоде обязательное *освоение базовых навыков.* Недостаточное владение ими препятствует формированию навыков письма. Напомним, что для формирования комплексного навыка – моделирования звуковой структуры слова, прежде всего, необходимо владение слоговым и фонематическим анализом слов. В свою очередь, «подводными камнями» трудностей *фонематического анализа,* является несформированность сукцессивных операций, обеспечивающих способность распознавать именно последовательность, серийную организацию ряда стимулов (звуков, слогов), а также недостаточный объем фонологической оперативной памяти (сохранение в памяти всего ряда звуков, составляющих слово, в процессе его записи). Соответственно, ключевым психодидактическим принципом коррекции будет *создание у детей функциональных предпосылок,* предшествующих усвоению навыков письма. Соблюдение в коррекционной работе принципа, акцентирующего внимание на необходимости *постепенного наращивания сложности задач для ребенка: от простого к сложному, перехода от решения одной задачи к комплексной задаче*, позволит предотвратить распад формирующихся навыков, из-за недостаточных возможностей ребенка в распределении ресурсов для выполнения непосильных задач (вследствие регуляционных проблем III функционального блока мозга по А.Р. Лурию). Реализация принципа *поэтапности коррекционной работы* предполагает, что устранение НЯЗАС-дисграфии у младших школьников будет осуществляться на нескольких последовательно сменяющихся этапах. В нашем исследовании остановимся лишь на начальных этапах коррекционной работы, которые заслуживают серьезного внимания со стороны логопедов-практиков.

Подготовительный этап предполагает коррекционную работу *по созданию функциональных предпосылок*, предшествующих усвоению навыка письма. К первому блоку *приемов*, направленных на расширение объема фонологической оперативной памяти, относятся – *повторение вслух с постепенным увеличением и усложнением стимулов, запоминание последовательности, группировка слов (по смыслу, ассоциациям)*. Для реализации данных приемов необходимо использовать *игры*, которые позволят ребятам выполнять трудные задания с интересом, не думая о тех сложностях, которые могут возникнуть в процессе их выполнения, так как запоминание здесь становится не самоцелью, а выступает в качестве достижения игровой цели. Сначала школьникам предлагаются игры на запоминание цепочки слов. В игре «Живой поезд» им предлагается построить длинный поезд, в котором вагончики соединены друг с другом именем человечка. Первый участник игры называет свое имя (имена вымышленные), второй повторяет и добавляет свое, третий повторяет оба имени и добавляет третье и т. д. Вариантов данной игры может быть несколько, например, «Именины у Лины», «Болотная свадьба», где детям предлагается назвать гостей по очереди, а потом озвучить весь список, чтобы отправить им пригласительные. Игра «Дама сдавала в багаж» имеет несколько вариантов проведения *от простого к сложному*. Сначала можно использовать наглядность в виде предметных изображений (багаж дамы), называемых ребенком и накрываемых фишками/карточками, а затем опираться только на слуховое запоминание. Для облегчения сохранения в памяти названий вещей можно рассказывать, для чего та или иная вещь необходима

даме. В качестве альтернативы можно предложить такие игры, как «Сборы в поход», «Переезд», «Морское путешествие» и т. п. На следующем этапе работы игровые цели усложняются и для запоминания школьникам предлагаются слоги и звуки. Например, в игре «Код от сейфа» детям сообщается, что карта, указывающая путь к похищенным сокровищам, находится в сейфе. Чтобы достать карту нужно отгадать код замка. Ребята называют первый слог (звук) каждого слова цепочки из 2-х–4-х слов, отгадывая часть кода от сейфа. Логопед предъявляет 2–3 цепочки слов, после чего код от сейфа отгадан (кодовое слово). Более сложная (комплексная) цель решается в игре «Охотники за звуками». Дети для того, чтобы стать настоящими охотниками школьники должны удержать в памяти целое предложение, состоящее из 3–5 слов и сосчитать сколько слов имеют заданный логопедом звук.

Второй блок приемов таких, как *мнемический план, опорные пункты, воспроизведение и запоминание последовательностей* (автоматизированных и произвольно заданных рядов – вербальных стимулов, действий, звуковых ритмов, предъявленных в определённой логике), направлен на тренировку сукцессивных функций**.** Отметим, что их тренировка осуществляется на протяжении всего периода коррекционной работы со школьниками, начиная с совместного планирования последовательности выполняемых игр и заданий, обсуждения правил поведения (одновременно осуществляется регуляция произвольного поведения и удержание в памяти правил), системы штрафов и поощрений и, заканчивая, рефлексией в конце занятия. В качестве примеров интересны игры «Здравствуйте», «Передай соседу», «Мяу-карты», «Двигательный марш», «Зеркало» и «Сломанное зеркало», которые направлены на запоминание и воспроизведение временных и пространственных последовательностей действий. Игра «Волшебный клубочек» поможет воспроизвести ребятам последовательность событий, осуществляющихся на занятии (клубочек ниток передается по кругу, плетется «паутинка», при этом вспоминается событие за событием). С целью лучшего запоминания дней недели, времени суток, месяцев года применяются игры «Неделька стройся», «Собери год», «Что впереди, а что позади?» и др. Для воспроизведения последовательностей в речи проводятся игры со знакомыми историями и сказками *в обратной последовательности или с изменением главного героя, времени го*да и т. п., например, «Колобок наоборот».

Следующий этап предполагает работу непосредственно над формированием навыка письма и включает *пошаговое формирование навыков фонематического анализа у детей с НЯЗАС-дисграфией* (см. схему 2).

Важно помнить о том, что построение коррекционной работы должно начинаться *с этапа прочно усвоенных навыков* (с учетом результатов оценки состояния навыков письма). В первую очередь, это повышает у детей уверенность в себе и мотивацию к занятиям, а во-вторых, позволяет соблюдать строгую этапность в формировании *навыка моделирования*, с учетом ступенчатого характера формирования компонентов-навыков письма (см. схему 1). Отработка навыков осуществляется сначала в устном плане, а затем в письме (это, прежде всего, обусловлено комплексностью задач, которые мы ставим перед ребенком с дисграфией).

Руководствуясь обозначенными психодидактически-

Схема 2. Пошаговое формирование навыков фонематического анализа у детей с НЯЗАС-дисграфией

ми принципами, обратимся к приемам пошагового формирования фонематического анализа у детей с НЯЗАС-дисграфией. К ним относятся *сегментация* слов на слоги и звуки, *сегментация* слогов на звуки, а также *синтез* звуков, слогов в слоги и слова с постепенным усложнением игровой задачи. В качестве дополнительных приемов используются *моделирование и визуализация*.

1 ШАГ – формирование навыков деления двусложного слова на слоги.

Следует подчеркнуть, что, формируя у младших школьников на начальных этапах навыки фонематического анализа, следует делать акцент на операциях со слогами (соотнесения написанного слога с выбором нужной картинки, удержание в памяти целого предложения, деление на слоги *неслов* и т. п.). В игре скрыто, посредством эмоционального воздействия и мотивирования, осуществляется формирование навыков деления двусложного слова на слоги, при этом фокус внимания логопеда направлен на освоение детьми процедурных навыков. Сначала перед детьми ставится простая задача по сегментации слова на слоги, например в игре «Связанные одной цепью». Дети стоят в кругу, все связаны одной цепью (ладони в ладонях друг у друга). Во внутреннем круге перед каждым ребенком лежит картинка (все названия картинок содержат 2 слога), дети по часовой стрелке называют первый слог, хлопая по ладони друга слева, второй слог, хлопая соседа справа (по правилам чтения слов). Тот, кто ошибается, тому выписывается штраф в виде дополнительной картинки. Примером усложнения игровой задачи, с учетом автоматизированности навыков при выполнении более простых задач, является игра «Смотри в оба», где необходимо соотнести написанный слог с выбором картинки, название которой на него начинается. В игре «Переводчик» предлагаются для деления иностранные слова (фактически *неслова для ребенка*), исключая угадывание ребенком количества слогов, и обнаруживая сформированность навыков слогового анализа слова. При прокладывании *дороги к острову пиратов*, перед детьми ставится комплексная задача, а) удержание в оперативной памяти целого предложения и б) выкладывание нужного количества ракушек или камешков, соответствующего количеству слогов в каждом его слове.

2 ШАГ – формирование навыков деления обратного слога (ГС) на звуки.

Для школьников операции деления слога на звуки, их подсчет или называние последовательно не представляют выраженного интереса, быстро наскучивают и выполняются неохотно, поэтому данные навыки важно формировать в игровой форме. Так, в игре «Шифровальщик», дети выступают в роли шифровальщиков и помогают следователям найти злоумышленников. Необходимо как можно быстрее расшифровать слоговые схемы (шифры в игре), подставив гласную или согласную букву на место фишки (красного или синего цвета). В игре «Лягушка-путешественница», дети пытаются справиться с ее «заумными» заданиями, перепрыгивая с кочки на кочки, маркированные гласными и согласными буквами. В данном случае реализуется потребность детей в движении, применяется система штрафов, которая мотивирует к правильному выполнению задания, можно дополнить игру и соревновательным моментом, при помощи вопроса, *кто быстрее доберется до берега?*

3 ШАГ – выделение гласного звука в словах с первым ударным слогом– гласным (*фактически однозвукового слога*).

Школьники выполняют аналогичное предыдущему этапу умственное действие, однако слово длиннее, нежели слог. Для решения поставленной цели можно провести игру «Назови пароль», имеющую несколько этапов усложнения. От самого простого – назови первый слог в одном-двух словах и получи доступ к поезду с грифом «*совершенно секретно*», до четырех-пяти, когда необходимо удержать в оперативной памяти до 4–5 слогов в определенной последовательности.

4 ШАГ – формирование навыков деления прямого слога (СГ) на звуки.

Деление прямого слога на звуки для детей трудная задача, так как они воспринимают данный тип слога как один звук, гласный является «*как бы продолжением согласного*», ребенок выполняет лишь одно артикуляторное движение (опора только на кинестетические ощущения движений органов артикуляции не позволяют ребенку вычленить гласный звук из состава слова). Именно в позиции после согласного дети наиболее часто пропускают гласные буквы в письме. Поэтому навыки деления прямого слога на звуки требуют особого внимания и обязательной отработки, сначала в устном плане, а затем в письме детей. Игра «Меткий стрелок», позволяет ребенку проанализировать произнесенный слог, благодаря картинкам, в названиях которых нужно выделить первый звук, а их неожиданно две. Логопед ставит перед ребенком вопрос, почему картинок две, ведь я произнесла ДУ, таким образом, картинки выступают в роли подсказки (вспомогательного средства) и позволяют ребенку совершать операции анализа *сложного для них слога*, неосознанно, достигая при этом игровой цели – сдуть или сбить щелчком/мячом, нужные картинки. В игре «Полюшко-поле» у детей одной группы имя – слог, а у детей другой группы имя – звук, нужно найти своих друзей и их должно быть двое, задача перед ребенком стоит игровая, а умственные действия, которые он совершает в данный момент – анализ слога, достаточно трудоемкие (сегментация прямого слога на звуки).

5 ШАГ– формирование навыков деления на звуки трехзвукового слова.

Постепенно осуществляется движение вперед, оно состоит в усложнении и комплексности задач, которые

мы ставим перед детьми. На примере игры «Новоселье», можно продемонстрировать, как заинтересовать школьников в выполнении задания по делению трехзвукового слова на звуки. Ребята словно сыщики ищут вещи из коробки жильца, последовательно называя звуки в слове-подсказке. Например, КОТ, ищем вещь, которая начинается на звук «К» – когтеточка, следующий звук «О» – обруч, затем на «Т» – тапочки. Так, мы нашли вещи КОТа из первой коробки. В игре «Коллекционер», ребенок выбирает для каждого слова новые бусы и, отрезая бусину за бусиной, наполняя сундук с сокровищами или собирая коллекцию для будущей поделки, подарка на свадьбу, называет звук за звуком. Практическое действие, *отрезал – назвал*, синхронизируется с произнесением каждого отдельного звука слова.

6–7 ШАГИ – формирование и автоматизация навыков деления двусложного слова на звуки (без стечения и со стечением согласных).

Применение приемов моделирования и визуализации для достижения образовательной цели наглядно прослеживается в игре «Художественная галерея». Дети помогают художникам найти подписи картин, которые представлены звуковыми схемами слов или, наоборот, подобрать к схеме подпись, и оформить выставку в художественной галерее. Игра «Поход в супермаркет» носит сюжетный характер, школьники погружаются в игровой процесс, и одновременно будучи эмоционально вовлеченными, осваивают навык деления двухсложного слова (названия товаров) на звуки (их количество в слове обозначает стоимость покупки), опираясь на материализацию умственного действия. Всем покупателям в банке выдаются монеты (по 10 штук номиналом по 1 рублю). Если покупатель ошибается, продавец оставляет товар в магазине. На этапе автоматизации навык формирования фонематического анализа у детей переводится в речевой план, а затем в умственный план, исключается опора на вспомогательные средства и действия.

8–9 ШАГИ – формирование и автоматизация навыков деления трехсложного слова на звуки.

Самым сложным для младших школьников является деление трехсложного слова на звуки, так как им необходимо удержать в оперативной фонологической памяти от 5 до 8 вербальных стимулов, расположенных в определенной последовательности в слове. На данном этапе школьникам можно предложить игру «Сложи созвездие». Сначала ребят знакомят с деятельностью астронома (*наблюдает за звездами и ведет математические расчеты*), а затем предлагают сосчитать звезды в созвездиях на ночном небе. Каждая звезда в нем – это звук его названия. Дети выкладывают звезды-звуки в виде созвездий (например, *Сирена, Ракета, Телескоп* и т.п.) и кладут нужную цифру. В конце игры выбирается самое красивое созвездие. На этапе автоматизации закрепляются навыки деления трехсложного слова на звуки, исключается опора на проговаривание.

Предложенные авторами тактические приемы и средства их реализации по созданию *функциональных предпосылок*, предшествующих усвоению навыка письма, а также *пошаговому формированию пропедевтического метафонологического навыка* – фонематического анализа слов, демонстрируют психодидактические аспекты коррекционной работы с младшими школьниками, помогая логопеду в достижении цели их непроизвольного и неосознанного, т. е. имплицитного, научения.

Заключение

Обобщая изложенное, существуют основания признать, что психодидактический подход к коррекции НЯЗАС-дисграфии у младших школьников, позволяет:

— рассматривать процесс овладения письмом, как поэтапное формирование базовых компонентов-навыков, каждый из которых проходит несколько этапов, преобразовываясь в целостный автоматизированный комплексный навык;
— определить ключевые «мишени» – это формирование и автоматизация навыков фонематического анализа и моделирования звуковой структуры слова;
— доказать необходимость предварительной сформированности у ребенка пропедевтического навыка фонематического анализа слов на составляющие их слоги и звуки;
— обосновать принципы коррекционной работы такие, как *а) создание у детей функциональных предпосылок, предшествующих усвоению навыков письма, б) соблюдение постепенного наращивания сложности задач для ребенка, в) соблюдение этапности в формировании навыков фонематического анализа и моделирования с учетом ступенчатого характера формирования компонентов-навыков письма, г) построение работы с этапа прочно усвоенных навыков (согласуется с результатами диагностики), д) соблюдение логики в формировании навыков моделирования – навыки отрабатываются сначала в устном плане, а затем в письме, е) акцент на освоении детьми процедурных навыков письма приемами имплицитного научения*;
— определить тактические приемы создания функциональных предпосылок, предшествующих усвоению навыка письма, а также пошагового формирования пропедевтического метафонологического навыка – фонематического анализа слов.

Таким образом, структурирование психодидактического подхода принципиально меняет взгляд на методологию коррекции дисграфии в отечественной логопедии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина //Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О. Б. Иншаковой. - М.: МПСИ, 2001. – С. 7–20.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. — 254 с.
3. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 305 с.
4. Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи / Л.В. Бондарко. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. –199 с.
5. Венцов А.В., Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи / А.В. Венцов, В.Б. Касевич. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. – 232 с.
6. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах / С. Ф. Жуйков. – М.: Просвещение, 1964. – 300 с.
7. Иншакова, О.Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова //Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1–2. – С. 37–41.
8. Иншакова, О.Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О.Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. — 2011. — № 4. — С. 293–300.
9. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. — 286 с.
10. Корнев, А.Н. О механизмах нарушений письма и чтения у детей / А.Н. Корнев // Проблема порождения речи: материалы VII выездной сессии школы-семинара (23–30 окт.). — Череповец, 2008. – С. 103–109.
11. Корнев А.Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков /А.Н. Корнев // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография / Под общей редакцией О.А. Величенковой. – Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «ЛОГОМАГ» (Москва), 2018. – С. 5–23.
12. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция: учеб.-метод. пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. - Ростов н/Д: Феникс; СПб.: Союз, 2004 (Курск: ФГУИПП Курск). - 218 с. - (Серия «Коррекционная педагогика»).
13. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – С. 461.
14. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.,1962. — С. 64
15. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. // А.Р. Лурия Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. - М.: «Академия», 2002. - С. 10–76.
16. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: «Владос», 1995. – 256 с.
17. Хватцев М.Е. Логопедия: учеб. для пед. институтов. – М, 1937, – С. 220.
18. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.
19. Щерба Л.Б. Теория русского письма / отв. ред. Л. Р. Зиндер; Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. — Л.: Наука. Ленигр. отд., 1983. — 133 с.
20. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. – 1956. – №5. – С. 51–59
21. Crouch A.I., Jakubecy J.J. Dysgraphia: How It Affects A Students Performance and What Can Be Done About It // TEACHING Exceptional Children Plus, January. 2007. Vol. 3. Issue 3. P. 1 – 12.
22. Döhla D. and Heim S. Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other? // Frontiers in Psychology, January, 2016. Vol. 6. Article 2045. P. 1 – 12.
23. Purcell J.J., Tokelautaub P.E., Eden G.F., Rapp B. Examining the central and peripheral processes of written word production through meta-analysis // Frontiers in Psychology, October 2011. Vol. 8. Article 239. P. 1 – 16.
24. Rosenblum S., Weiss P.L., Parush S. Handwriting Evaluation for Developmental Dysgraphia: Process versus Product // Psychology2004, January 23, 2017. Vol. 8. No. 2. P. 433 – 458.

© Македонская Ольга Алексеевна (oam-vl@yandex.ru), Корнев Александр Николаевич (k1949@ya.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»