



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В
ПРЕОДОЛЕНИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ**

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

82,18 % авторского текста
Работа перевод к защите
рекомендована/не рекомендована
« да » 12 2022 г. пр 5

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

И.А. Дружинина
к.п.н. доцент И.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы
ОФ – 206/173 – 2 – 1
Николаева Екатерина Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент СПиПМ
Елена Васильевна Резникова

Челябинск, 2022

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе .	8
1.2 Особенности формирования процесса письма у детей в онтогенезе .	16
1.3 Дисграфия. Определение, характеристики	24
Выводы по 1 главе.....	31
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ	33
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.....	33
2.2. Особенности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.....	39
2.3 Обзор методик коррекционной работы, направленных на преодоление аграмматической дисграфии у младших школьников	44
Выводы по 2 главе.....	48
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕОДОЛЕНИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ	49
3.1. Изучение письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.....	49
3.2 Психолого-педагогическое сопровождение детей с аграмматической дисграфией в процессе ее преодоления	58
3.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	67
Выводы по 3 главе.....	71
Заключение	74
Список использованных источников	76
Приложение	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы в общеобразовательных школах неуклонно растет число детей с нарушением процессов письма и чтения. Учителя часто сталкиваются с многочисленными и устойчивыми ошибками у детей в ходе формирования их письменных навыков, которые нельзя отнести к простой невнимательности ребенка. Данный вид нарушения определяется как «дисграфия». В начальной школе процессы чтения и письма становятся основой для дальнейшего получения знаний учащихся. Отсутствие своевременно оказанной логопедической помощи такому ребенку повлечет за собой увеличение дальнейших трудностей в обучении и нежеланию учиться. В связи с этим проблема нарушения процесса письма у школьников является одной из самых актуальных на сегодняшний день. Нарушение в этой области ведет не только к искажению процесса обучения, но и деформации мироощущения, низкой самооценке ребенка.

Предупреждение или ранняя диагностика дисграфии и ее выявление позволят не только подобрать оптимальные методы коррекции и преодоления, но снизить количество детей с таким нарушением.

Вопросами изучения дисграфии, ее видов и методов коррекции занимались многие исследователи: Р. И. Лалаева, Н. Г. Галунчикова, А. В. Ястребова, И. Н. Садовникова, Л. Г. Парамонова, Якубовская Э. В. и др. Однако, несмотря на проработанность теоретической базы, существующие системы психолого-педагогического сопровождения детей с дисграфией недостаточно эффективны.

Особенно это касается аграмматической дисграфии. Данный тип нарушения прежде всего выражается в искажении морфологической структуры слова, подмене частей слова, неправильном использовании падежей и ошибках в согласовании слов в предложении. Аграмматическая дисграфия как ярко выраженное и единственное речевое нарушение встречается довольно редко. Зачастую на практике нарушение письма у

детей выражается в виде смешанной дисграфии и содержит в себе все типы дисграфии, но в разном соотношении. В связи с этим аграмматическая дисграфия, в отличие от остальных видов данного нарушения (оптическая, акустическая и т.д.), недостаточно изучена.

Отсутствие полноценной и эффективной системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с аграмматической дисграфией в процессе ее преодоления обусловили актуальность и выбор темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста в процессе преодоления аграмматической дисграфии».

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально проверить эффективность модели психолого-педагогического сопровождения, направленной на преодоление аграмматической дисграфии у младших школьников

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Исследовать состояние письменной речи детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.
3. Разработать модель преодоления аграмматической дисграфии для детей младшего школьного возраста и проверить эффективность проведенных мероприятий.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.

Предмет исследования: особенности реализации модели психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.

Гипотеза исследования: эффективность процесса сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе преодоления аграмматической дисграфии будет возможной если:

– будет создана модель психолого-педагогического сопровождения младших школьников с аграмматической дисграфией, учитывающая специальные образовательные потребности, возрастные и индивидуальные особенности детей и включающая в себя комплексную помощь различных специалистов в условиях тесного сотрудничества с родителями и учителями начальной школы.

Методологическая основа (теоретические положения, концепции, подходы):

– концепция системного подхода (Ю.А. Конаржевский, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий и др.);

– психолого-педагогическая концепция теории деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин);

– учение о закономерностях, движущих силах и сензитивных периодах развития ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.В. Субботский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн);

– идеи организации реабилитации детей с нарушениями речи (Р.Е. Левина, О.Е. Грибова, И.Т. Власенко);

– основные теоретические положения исследований, посвященных психолого-педагогической коррекции (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, У.В. Ульенкова, С.Д. Забрамная).

Методы исследования, используемые для достижения цели:

Теоретические методы: историко-логический, сравнительный, аналитический метод, системный анализ, классификация.

Эмпирические методы: изучение и обобщение опыта по теме, проведение трех видов эксперимента: формирующего, констатирующего и контрольного, наблюдение, беседа, тестирование.

Этапы исследования:

I этап – поисково-диагностический – определение степени изученности и освещенности проблемы исследования в психолого-педагогической литературе и практическом опыте специальной педагогики; разработка понятийного аппарата; формулирование гипотезы; подбор диагностического инструментария.

II этап – опытно-поисковый – проведение констатирующего этапа эксперимента, поиск и организация эффективных путей психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе преодоления аграмматической дисграфии

III этап – обобщающий – обработка, анализ и систематизация полученных данных в результате проведенной работы, формулировка выводов.

Базой исследования является Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №68 г. Челябинска».

Теоретическая значимость исследования проявляется в том, что полученные экспериментальные данные позволяют уточнить теоретические подходы к преодолению трудностей в изучении грамматического строя речи и представить систему психолого-педагогического сопровождения младших школьников с аграмматической дисграфией.

Практическая значимость заключается в разработанной модели психолого-педагогического сопровождения младших школьников с аграмматической дисграфией может быть использована педагогами и психологами, работающими в образовательных учреждениях с группами детей с нарушениями письменной речи.

Данная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Апробация и внедрение результатов исследования были представлены:

– в докладах с последующей публикацией на 57-мой научно-практической конференции по итогам научной и инновационной деятельности научно-педагогических работников и обучающихся 5 февраля 2021 г.;

– участие в IV Международном конкурсе обучающихся и педагогов профессиональных учебных заведений Professional starts – 2020/2021, 10.02.2021 г.;

– в докладах с последующей публикацией на VI Международной научно-практической конференции студентов и школьников «Инновационное образование глазами современной молодежи», 26 февраля 2021 г.;

– участия во II Всероссийском конкурсе молодых исследователей в области коррекционной педагогики и специальной психологии – 2021, 10 октября 2021 г.;

– в докладах с последующей публикацией VII Международной научно-практической конференции студентов и школьников «Инновационное образование глазами современной молодежи», 25 – 25 февраля 2022 г.;

– участия в конкурсе научно-исследовательских работ студентов и аспирантов ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», 14-16 мая 2022 г.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

В современном мире понятие «психолого-педагогическое сопровождение» встречается довольно часто. В первую очередь это понятие связано с вопросами развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Впервые термин «сопровождение» был обозначен в работах Г. Бардиер, Н. Розман и Т. В. Чередниковой в 90-х годах XX века. Сопровождение как концепция появилась немного позже – на рубеже XX-XXI веков и была создана Е. И. Казаковой. Изучением вопросов сопровождения лиц с ОВЗ занимались многие исследователи – Н. Н. Малофеев, А. А. Майер, Е. Л. Гончарова, Е. И. Казакова, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко и др.

В психолого-педагогической литературе нет единого подхода к определению содержания понятия «сопровождения» [97]. Даже в словарях русского языка различных авторов это понятие трактуется по-разному. Так, например, в словаре С. И. Ожегова под сопровождением понимается «сопутствование чему-то, служение дополнением, приложением» [47, с. 956]. Словарь В. И. Даля дает немного иное толкование понятия: «провождать, сопутствовать, идти вместе с кем-либо, для проводов, провожатым, следовать». Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой дает несколько интерпретаций понятия [18, с.234]:

1. процесс действия по глаголу «сопровождать»;
2. то, что сопровождает какое-то действие, явление;
3. игра на музыкальном инструменте...; аккомпанемент.

Если обобщить все толкования, то под «сопровождением» можно понимать совместные с кем-либо (чем-либо) действия.

Исследователи в своих трудах по-разному раскрывают содержание понятия «сопровождение», исходя из тех условий и того психологического и педагогического опыта, которым они владеют.

Е. И. Казакова под «сопровождением» понимает помощь взрослого ребенку при решении проблемной ситуации, за итог которой несет ответственность он сам.

В трудах М. Р. Битяновой «сопровождение» раскрывается как система профессиональной деятельности педагогов, главной задачей которой является формирование социальных и психологических условий для развития и успешного обучения ребенка в обстоятельствах школьного взаимодействия [12, с. 232].

М. И. Рожков и Т.Н. Сапожникова в своих исследованиях определяют «сопровождение» как своеобразные отношения между ребенком и педагогом, в которых обучающийся самостоятельно решает возникающие личные проблемы, а взрослый оказывает ему лишь помощь, при этом никак не ограничивая [12, с. 232].

В трудах Н. Л. Коноваловой «сопровождение» определяется как организованные для решений какой-либо проблемы или трудностей взаимные действия сопровождающего и сопровождаемого, которые могут возникнуть на определенном этапе развития, сопровождаемого [12, с. 232].

А. П. Овчарова трактует сопровождение как «система деятельности психологов, педагогов, родителей, направленная на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с проблемами в развитии речи, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе» [46, с. 128]. Автор данного определения, на наш взгляд, делает акцент на участниках сопровождения и их роли в достижении общей цели.

В большинстве определений понятия «сопровождения» присутствуют два основных участника отношений – педагог и ребенок. В зависимости от позиции автора, ребенок в этих взаимоотношениях может выступать как активный участник – субъект, либо как пассивный, на которого направлено воздействие - объект.

Очень часто понятие «сопровождение» отождествляют с понятием «поддержка». В современной научной среде нет единого мнения о соотношении данных понятий. Одни исследователи уравнивают их между собой, другие, наоборот, разводят как два абсолютно разных процесса. Так первая группа исследователей делает акцент на то, что и «сопровождение», и «поддержка» в первую очередь направлены на помощь в решении возникающих жизненных трудностей.

Другие исследователи особое внимание уделяют разнице в характере процессов: «сопровождение» в отличие от «поддержки» является специально организованным и длительным процессом, в то время как «поддержка» зачастую имеет ситуативный, разовый характер и связана с решением конкретно возникшей проблемы. Кроме того, еще одним различием между понятиями является особенность используемых приемов. Если поддержка носит скорее абстрактный характер, основывается на интуиции педагога и рекомендациях, то сопровождение опирается на результаты диагностики и включает в себя конкретные методы взаимодействия с сопровождаемым.

Существует мнение, что «сопровождение» и «поддержка» являются связанными между собой процессами. Так В. А. Сластенин и И. А. Колесникова придерживаются мнения, что педагогическое сопровождение вытекает из педагогической поддержки с постепенным взрослением ребенка, а значит оба процесса являются взаимодополняемыми [12, с. 232]. Одно понятие будет рассматриваться шире, как нечто более абстрактное, в то время как второе будет по своему смыслу приближаться к идее некоего пути или способа достижения желаемого.

«Сопровождение» как процесс может иметь свою специфику, в зависимости от области, в которой оно реализуется: «медицинское сопровождение», «психологическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение», «тьюторское сопровождение» и т.д. Разница между всеми видами сопровождения будет зависеть от наполняемости и характера включаемых в него компонентов. Так, например, психолого-медико-педагогическое сопровождение включает в себя три основные составляющие комплексного взаимодействия с остальными участниками процесса. За каждым из элементов системы закрепляется особая роль в сопровождении, главной целью которой является достижение максимальной эффективности по коррекции и преодолению разного рода нарушений.

Особенность психолого-педагогического сопровождения от остальных видов педагогического сопровождения выражается в том, что формат взаимодействия задается педагогом. Им выстраивается программа сопровождения, в соответствии с образовательным стандартом, задачами и целями педагога, особенностями ребенка, которая направлена на решение образовательных задач. Специфика того или иного психолого-педагогического сопровождения будет задаваться особенностями развития, структурой нарушения и индивидуальностью детей, которым необходимо сопровождение.

Н. В. Раскалинос под «психолого-педагогическим сопровождением» понимает «систему целенаправленного взаимодействия педагога-психолога, педагогических работников как с обучающимися, так и друг с другом с целью предоставления помощи в преодолении трудностей разного характера в образовательных и жизненных ситуациях» [52, с. 124].

Я. Ю. Мостовская раскрывает понятие следующим образом: «психолого-педагогическое сопровождение – это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, отражающее модель деятельности педагога в общеобразовательной организации,

направленную на оптимизацию индивидуального развития школьника при его взаимодействии с окружающим миром» [44, с. 2]. Подобное сопровождение должно быть основано не только на желании педагогов и специалистов помочь ребенку, но и иметь научное обоснование и нормативно-правовую базу, официально обосновывающую возможность его реализации.

Определений понятия «психолого-педагогическое сопровождение» очень много, но в большинстве своем они схожи. Обобщив все доступные варианты, остановимся на определении М. И. Матайс и Л. А. Хачатрян: «под психолого-педагогическим сопровождением... подразумевается комплексная работа, направленная на психолого-педагогическую поддержку и помощь ребенку, консультирование родителей, помощь родителям и педагогам в решении задач, связанных с развитием, воспитанием, социализацией ребенка» [42, с. 47]. Данное определение кажется нам наиболее полным, затрагивающим множество субъектов сопровождения, и соответствующим возможностям образовательных организаций.

Целями такого сопровождения будет являться созданием комфортных и благоприятных условий для всестороннего и успешного развития ребенка, его обучения с учетом особенных образовательных потребностей.

Основными принципами сопровождения являются [70, с. 9-10]:

- рекомендательный характер советов для сопровождаемого;
- главенство интересов ребенка (решение трудностей с пользой для ребенка);
- постоянство сопровождения на всех этапах решения проблемы;
- системность сопровождения (работа команды специалистов);
- совместный характер деятельности взрослого и ребенка.

Система психолого-педагогического сопровождения должна основываться на [44, с. 4]:

- особенностях онтогенеза на разных возрастных этапах;
- специфику психологического развития детей с нарушениями, причины их возникновения и особенности проявления;
- учете образовательных задач на разных ступенях образования.

К задачам сопровождения ребенка на всех этапах его взросления и жизни можно отнести [54, с. 33]:

- профилактику возникновения проблем в развитии;
- содействие ребенку в решении возникающих проблем и задач, актуальных для того или иного этапа его развития;
- поддержку педагогов, детей и родителей;
- мониторинг изменений психологического состояния, сопровождаемого;
- своевременную диагностику и коррекцию нарушений;
- создание комфортных условий для развития ребенка;

Психолого-педагогическое сопровождение состоит из нескольких этапов. С опорой на полученный опыт и собственное видение психолого-педагогического сопровождения каждый исследователь сам определяет количество его этапов. Так, например, М. Р. Битянова выделяет всего три этапа, Э.М. Александровская – пять, а Л. М. Шипицина, Е. И. Казакова и М.А. Жданова – две группы этапов сопровождения. Все эти авторы под этапами раскрывают алгоритм реализации сопровождения в условиях образовательного учреждения.

А. П. Овчарова выделяет пять этапов сопровождения [46, с. 129]:

1. Подготовительный, направленный на подготовку методической, нормативной, социальной и психологической базы для работы как со специалистами, так и с детьми, и с их родителями.

2. Психолого-педагогическая диагностика, с целью определения нарушения и особенных образовательных потребностей ребенка.

3. Аналитический. В основе лежит поиск форм и средств для работы с ребенком.

4. Коррекционный, заключающий в себе работу по преодолению нарушения.

5. Завершающий. Подводятся итоги, консультирование участников процесса, дальнейшее построение схемы сопровождения.

М. И. Матайс и Л. А. Хачатрян выделяют так же пять этапов, среди которых есть диагностический, поисковый, консультативно-проективный, деятельностный и рефлексивный [42, с. 47].

Л. Н. Харвина выделяет всего четыре этапа психолого-педагогического сопровождения, которые включают в себя диагностический, поисково-вариативный, практико-действенный и аналитический этап [44, с. 4].

С. Г. Рудкова выделяет семь этапов [54, с. 33-34]:

1. Диагностика.
2. Анализ полученной информации.
3. Совместная с другими специалистами разработка рекомендаций и плана развития.
4. Консультация всех участников процесса.
5. Реализация рекомендаций и плана для решения проблемы.
6. Рефлексия.
7. Работа над ошибками – составление дальнейшего плана развития с учетом уже полученного опыта.

Количество этапов у исследователей варьируется в зависимости от задач, которые ставятся перед каждым этапом. Однако можно заметить, что любое сопровождение включает в себя диагностику, поиск, коррекцию и рефлексию по итогам деятельности. Эти элементы являются основными и присутствуют у всех исследователей, вне зависимости от количества

выделяемых этапов. Они также являются основой любого сопровождения, с которых начинается комплексная работа, и которыми она заканчивается. Диагностика позволяет определить направления будущей работы всех специалистов, выстроить будущую стратегию развития, включив взаимодействие с родителями ребенка. Этап коррекции позволяет реализовать необходимые мероприятия и помощь во взаимодействии всех участников процесса для достижения. Этап рефлексии позволяет оценить эффективность проведенных мероприятий и, либо скорректировать уже имеющуюся программу сопровождения, либо создать новую, с учетом полученных результатов повторного обследования.

В последнее время термин «сопровождение» используют не только в коррекционной педагогике, но и в рамках профессиональной ориентации. Помощь будущим выпускникам в их последующей профессиональной жизни и самоопределении является одним из главных вопросов современного воспитания детей. Особое значение в рамках такого сопровождения является и профориентационная работа детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому сопровождение ребенка должно реализовываться на всех этапах его взросления, оказывая помощь в решении различных трудностей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой организованную систему комплексной помощи ребенку, с учетом его интересов и потребностей, в преодолении возникающих проблем или предупреждении их появления, с привлечением разных специалистов, педагогов, родителей и самих детей [55, с. 468-469].

На каждом этапе сопровождения формулируются свои цели и задачи, реализация которых осуществляется во взаимодействии всех участников процесса. Активное вовлечение в сопровождение всех участников процесса и их взаимодействие позволяет создать комплексную систему сопровождения, которая «окружает» ребенка со всех сторон и работает в одном направлении.

Психолого-педагогическое сопровождение должно пролонгироваться на всех этапах развития и взросления ребенка, видоизменяясь в зависимости от целей коррекционного воздействия, образовательного процесса и потребностей самого сопровождаемого.

Сопровождение является длительным процессом, имеет принципы и задачи, а также реализуется на всех этапах становления ребенка с учетом его особых образовательных потребностей и интересов, с целью создания комфортных для его развития условий и максимальной коррекции того или иного речевого нарушения.

1.2 Особенности формирования процесса письма у детей в онтогенезе

Речь является отличительной чертой человека от всех других существ. Она влияет на развитие специфического человеческого мышления, отсутствие которого можно явно проследить на детях по каким-либо причинам, выросших вне социума.

Являясь главным средством коммуникации с окружающим миром и его понимания, речь занимает важнейшее значение в жизни каждого человека. Проблемы в речевом развитии также могут стать причиной деформации будущей личности, ее социализации и коммуникации с окружающими, поэтому ее правильное формирование является первостепенной задачей.

Изучением вопроса появления и развития письменной речи в онтогенезе занимались такие ученые, как А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, А. Н. Корнев, М. Е. Хватцев и другие.

Речь является сложным многокомпонентным процессом, который включает в себя два элемента [20, с. 102]:

- 1) Восприятие и понимание речи.

2) Формирование и воспроизведение с помощью языка своих мыслей.

В ее реализации задействованы речевые зоны коры головного мозга доминантного полушария, височные (зона Вернике) и лобные доли. Каждая из них формирует свой анализатор, которые отвечают за осуществление импрессивной и экспрессивной речи.

Устная речь формируется у ребенка в процессе его развития и взросления под воздействием речи взрослых и ближайшего окружения, процессов воспитания и обучения, наличия внешней стимуляции, побуждающей к речевому развитию. Отсутствие данных внешних факторов может привести к тому, что социальные причины появления речи не будут задействованы, а у ребенка не появится потребность в данной коммуникации. Например, дети-маугли, выросшие в окружении животных, обходятся без речевой среды, так как переняли привычки и правила поведения животных.

Поэтому создание речевой среды для ребенка в процессе его развития играет немаловажную роль.

В первые полгода жизни у ребенка формируется естественная потребность слышать речь. Постепенно малыш начинает на нее реагировать, прислушиваться, использовать в ответ на речь мимику. На 3-4 месяце жизни появляется гуление, которое чуть позже сменится лепетом. Если гуление появляется скорее на уровне рефлексов, то лепет – это первые попытки ребенка подражать речи окружающих.

С полугода до года, в период активного лепетания, идет подготовка речевого аппарата к последующей речи. В это время в рацион малыша начинают вводить прикорм, что влечет за собой более активное использование артикуляционного аппарата. Материалом для разнообразия лепетных «слов» является окружающая среда.

В последующий год малыш стремится подражать звукам животных, к 7-8 месяцам начинает понимать отдельные слова и простые фразы, к 8-12

появляются первые звукоподражательные слова. Чаще всего такие слова могут обозначать как множество различных предметов, так и целое предложение.

В 2-3 года ребенок активно начинает расширять свой словарный запас, уточнять звукопроизношение, уделять больше вниманию смыслу.

Появляются первые предложения – слова, несущие в себе смысловой признак действия. Ближе к трем годам дети учатся строить простые предложения по моделям, которые часто используют окружающие.

В 3-5 лет появляется фразовая речь, усложняются используемые слова, расширяется словарный запас.

В пять лет ребенок овладевает развернутой монологической и диалогической речью, учится различать фонемы, что в будущем служит базой для формирования навыков письменной речи.

К 7-8 годам практически полностью осваивает правила словоизменения и словообразования, активно расширяет словарный запас, строит более сложные предложения.

Письменная речь является наиболее сложной формой речемыслительной деятельности, функционирование которой напрямую зависит от сформированности таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и абстрагирование [64]. В развитии письменной речи также немаловажное значение придается сформированности регуляторной системы (в письменной речи проблемы могут выражаться в форме пропусков, недописывания слов или добавления ненужных элементов к буквам), за которую отвечает 3 блок мозга по концепции А. Р. Лурии, развитию зрительно-пространственных представлений (ребенок не следит за строкой, из-за чего текст начинает «скакать» по строчкам или вовсе съезжать в сторону) и развитию анализаторных систем и восприятия – 2 блок мозга.

В последние десятилетия в качестве возможной причины появления дисграфии называют латерализацию (т.е. функциональную асимметрию в

деятельности парных сенсомоторных органах). Неравномерное развитие и отсутствие доминирования одного из полушарий мозга приводит к дестабилизации всего речевого процесса.

Всего можно выделить пять предпосылок, необходимых для освоения письменной речи:

1. Достаточный уровень развития устной речи – способность свободно и произвольно ею владеть, понимать чужую речь.
2. Сформированность разного вида восприятий и ощущений, а также достаточный уровень развития различных анализаторов.
3. Сформированность разного вида моторики, динамического праксиса – устойчивость, переключаемость, подвижность, четкость движений и пр.
4. Понимание абстракции и умение работать с ней.
5. Достаточный уровень развития саморегуляции своей деятельности, а также мотивация и самоконтроль.

Письменная речь включает в себя чтение и письмо, которые появляются только в процессе целенаправленного формирования через обучение. Она зависит от уровня развития устной речи, так как использует те же механизмы или усложняет их, добавляет новые, специфичные для такой формы языка [41, с. 126]. На начальном этапе формирования письменной речи, ребенок активно опирается на знания устной – например, проговаривание. Поэтому проблемы в устной речи зачастую находят свое отражение в письменной речи.

Различными у видов речи являются и средства выражения языка. Устная речь сопровождается интонацией, темпом и тембром, громкостью голоса, жестикулированием и мимикой, ситуацией, в которой она осуществляется. Письменная же отличается наличием знаков препинания, правилами оформления текста (например, прямая речь, цитирование, косвенная речь), одинаковыми по написанию, но различными по смыслу

словами, использованием графических форм выразительности (рисунки, таблицы, схемы и пр.).

Письмо можно разложить на несколько поочередных операций [38]:

I. Первой будет является анализ звуковой структуры слова, с помощью которого определяется место звука в слове и их последовательность.

II. Вторым этапом будет соотношение звука и графического образа буквы, подбор верного варианта и отсеивание иных.

III. Заключительным этапом является процесс воспроизведения образа буквы на письме через задействование необходимых анализаторов.

У взрослого человека письменная речь является автоматизированной. Как чтение, так и письмо является целым, целеориентированным процессом. Для ребенка же формирование навыков письменной речи является сложным, трудоемким процессом, задействующим разные анализаторы, для которого необходимо определенный уровень психофизического развития [8, с. 58]. Если формирование устной речи можно назвать естественным процессом, для осуществления которого нужны лишь подходящие условия, то письменная речь появляется у ребенка только при сознательном, последовательном и системном обучении письму.

Не менее значимым является и мотивация: если мотивация к устной речи появляется у детей спонтанно в процессе взросления и необходимости быть включенным в общественные отношения (например, быть услышанным), то мотивация к письменной речи порождается извне – через целенаправленное воздействие окружающих. Отсутствие письменной речи будет влиять на общее развитие личности, сложность психических процессов.

К началу формирования письменной речи ребенок должен иметь хорошо развитую устную речь, уметь правильно произносить и различать звуки родного языка, знать слоговую структуру слова, находить сходства и

различия, владеть пространственной ориентировкой и пр. Особое значение уделяется наличию устойчивого внимания, необходимого для успешного освоения процессом письма.

Н. А. Кабанова обращает на первостепенность работы со звуком: «Фонематическое восприятие - первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая» [25, с.139].

На первоначальных этапах формирования письменной речи, внимание уделяется не столько смысловой нагрузке, сколько технические средства ее фиксации – слово, буква, фраза начинают приобретать особый смысл, как способ выражения. Пристальное внимание уделяется правильному соединению букв, соотношению звука и буквы, знакам препинания и правилам размещения текста на листе.

Овладение письменной речью выражается в установлении новых связей между произносимым и слышимым, видимым и записываемым. В нем задействуются речеслуховой, зрительный, общедвигательный анализаторы [45]. Недоразвитие или нарушение в тех или иных составляющих приводит к проблемам в освоении устной и письменной речи, что непосредственно будет сказываться на дальнейшем развитии ребенка, его социализации и успехах в учебной деятельности.

А. Р. Лурия выделил следующие операции, из которых состоит процесс письма [38]:

1. Наличие мотива или задачи, с которого начинается письменная деятельность.
2. Составляется план будущего высказывания, последовательность мыслей.
3. Написание мысли соотносится с уже написанным с целью сохранения логики предложения.
4. Подбираются слова и определяются границы слов и предложения.
5. Анализ звуковой структуры слова.

6. Соотнесение звука с соответствующей буквой.
7. Моторная активизация и графическое изображение мыслей.

Важной задачей является формирование и укрепление связей между различными анализаторами. Так С. В. Кривых и Т. А. Аристова обращали внимание на необходимость совмещения работы зрительного анализатора и артикуляции, моторики [62]. Разница в скорости реализации двух процессов приводит к диссонансу и ошибкам, путанице в словах и буквах, непониманию текста, потере мотивации к учебе, большей утомляемости [27, с. 95]. Целенаправленная работа над согласованием и взаимодействием различных анализаторов на начальном этапе формирования письменной речи позволит преодолеть возможные трудности в последующей учебной деятельности ребенка и избежать школьной неуспеваемости и потери мотивации к учебе.

Письмо младшего школьника тесно связано с графической стороной речи – правильным написанием слов и предложений. Успешность данного процесса будет зависеть от уровня развития мелкой моторики ребенка, которая формируется на предыдущих этапах его становления – динамичность, умение произвести серию движений, плавность руки при письме.

В начальной школе используются различные прописи и тетради, позволяющие оттачивать навык написания как отдельных букв, так и слогов, слов, особенностей соединения между ними. Письмо детей в первые годы обучения более крупное, выверенное по линиям, что связано с упрощением самого процесса письма.

Младшие школьники для графического изображения используют не кончик пера и его подвижность, а моторику всей руки для достижения цели. Это связано с недостаточностью развития мелкой моторики, так как она в это время еще развивается. Поэтому детям младшего школьного возраста на первых этапах освоения письма удобнее задействовать всю

руку для достижения цели. С процессом взросления и усовершенствования навыка письма, почерк становится более мелким, а регуляция пространственного положения текста определяется не столько границами в тетради, сколько внутренним контролем.

В процессе автоматизации письма подчерк приобретает свои индивидуальные особенности – наклон, соединение между буквами, их высота и полнота и пр.

Следует также разделять понятия «письмо» и «письменная речь». Если письменная речь является сложным самостоятельным процессом, которым человек овладевает до уровня автоматизма, то письмо можно рассматривать скорее, как средство реализации письменной речи. Письмо является более узким понятием, связанным непосредственно с изображением графических символов, в то время как письменная речь подразумевает не только написание текста, грамматическое и морфологическое верное оформление на бумаге, но и чтение текста, т. е. восприятие графем.

Нарушение письменной речи включает в себя:

- Нарушение письма (дисграфия),
- Нарушение чтения (дислексия).

Письменная речь по мнению Д. С. Крючковой напрямую влияет на формирование у ребенка монологической речи, в которой особо четко проявляются свойственные письменной речи специфические черты: продуманность, логичность, связность [32, с. 319].

Таким образом, особенности формирования процесса письма напрямую связаны с уровнем развития устной речи, физическим состоянием ребенка, а также уровнем развития основных анализаторов, отвечающих за реализацию письменной речи. Немаловажное значение на общее и речевое развитие ребенка оказывает речевая среда, в которой он оказывается. Недостаток социальных контактов, нездоровая социальная

среда может повлиять на развитие и появление дисграфии уже в процессе его взросления в социуме. Несформированность или недоразвитие тех или иных психических функций, отсутствие основных мыслительных операций и низкий уровень физической подготовки, может привести к проблемам детей на первых годах обучения в школе и стать основой для появления дисграфии и дислексии.

1.3 Дисграфия. Определение, характеристики

В современной литературе существует множество определений понятия «дисграфия», которое связано с отсутствием единого взгляда на суть данного речевого нарушения.

Так, например, С.А. Керн определяет дисграфию, как частичное расстройство процесса письма, связанное с незрелостью психических функций, необходимых для нормальной реализации письменной речи [26, с. 73].

Более упрощенное определение данному понятию было дано О. Б. Иншаковой и Л. И. Беляковой, которые определили данное нарушение как группу симптомов, объясняющих неспособность школьников освоить в полной мере фонематический принцип письма [22, с. 54]. Однако это определение, на наш взгляд, затрагивает данное нарушение лишь поверхностно. Симптомы являются лишь видимой характеристикой «дисграфии», но они не раскрывают причин возникающих затруднений у детей в процессе освоения письменной речи.

Близко к данному понятию является определение дисграфии А. Н. Корнева: «Дисграфией следует называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствия грубых нарушений зрения и слуха» [28, с. 116]

Е. Н. Жукатинская дает следующее определение дисграфии: «одно из проявлений системного нарушения, затрагивающего, в одних случаях, речевое развитие ребенка, в других – формирование ряда важных неречевых процессов и функций в ходе онтогенетического развития, либо включающего сочетание тех и других факторов» [19, с.39].

Все современные определения данного понятия сводятся к общим характеристикам: частичное расстройство, неспособность освоения письма, наличие специфических устойчивых ошибок и отсутствие нарушений интеллектуального развития, не связанность дисграфии с нарушениями зрительного и слухового анализаторов.

Нарушение письменной речи тесно связано с недоразвитием невербальных форм психических процессов. Г. В. Литвинова обращает наше внимание на тесную взаимосвязь этих явлений: «показана тесная связь трудностей формирования и недоразвития письма у младших школьников не столько с недоразвитием речи, сколько с несформированностью невербальных процессов – зрительно-пространственных представлений, слухо-моторных и оптико-моторных координаций, общей моторики, с несформированностью внимания, а также целенаправленности деятельности, саморегуляции, контроля за действиями и т.д.» [36, с. 67].

На данный момент существует несколько классификаций дисграфии, виды которой выделяются на базе различных оснований.

О. А. Токарева выделяет всего три типа:

- моторную дисграфию,
- акустическую дисграфию,
- оптическую дисграфию.

Каждый из них непосредственно связан с работой анализатора или сформированностью психической функции. Так моторная дисграфия определяется затруднениями в правильном движении руки в процессе

письма или связью между моторным и зрительным образом буквы. Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных образов буквы или слова, а акустическая – недоразвитием слухового анализа и синтеза [50].

М. Е. Хватцевым были выделены иные виды нарушения письма [9, с. 148-149]:

1. дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, в основе которой лежит проблема слухового восприятия, анализа и синтеза;
2. дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, которая выражается в пропуске окончаний, букв, слогов;
3. оптическая дисграфия, связанная с нарушением зрительных образов букв и слов;
4. дисграфия при моторной и сенсорной афазии, обусловленная поражением головного мозга и распадом устной речи;
5. дисграфия на основе расстройств устной речи, вызванная неверным звукопроизношением.

Наиболее часто используемой классификацией в современной логопедии, является классификация, основанная на несформированности отдельных операций письма [65, с. 249-250; 2, с. 77]:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия – фиксация на письме неправильного внутреннего проговаривания ребенком текста, обусловленное неверной артикуляцией. На этапе формирования письменной речи дети проговаривают записываемый текст. Наличие нарушений в правильной артикуляции приводит к появлению данного типа дисграфии. Проявляется в пропуске или замене букв.
2. Акустическая – неправильное использование букв, схожих по звучанию в письменной речи. Причиной является недостаточная звуковая дифференциация. Дети путают свистящие и шипящие, звонкие и глухие, неправильно разделяют слова, слитно со словами пишут предлоги и

союзы. Ошибки в устной речи могут при этом отсутствовать. Основными причинами могут стать внутриутробное поражение плода, инфекции во время беременности, тяжелые болезни на первых годах жизни.

3. Дисграфия на основе языкового анализа и синтеза, связанное с нарушением структуры слова или предложения. Выражается в пропуске букв или слогов, их перестановке, «съедании окончаний». Нарушается деление предложения на слова – всё пишется слитно. Данный вид дисграфии обусловлен соматическими заболеваниями, запущенностью ребенка, наследственностью, предрасположенностью.

4. Аграмматическая дисграфия характеризуется нарушением правил грамматики: отсутствием окончаний, неверным спряжением слов в предложении или словосочетании. В письменной речи проявляется в отсутствии согласования слов между собой.

5. Оптическая дисграфия – нарушение в использовании зрительного образа буквы или слова через отзеркаливание, добавление или забывание элементов буквы. Причинами могут служить органическое поражение мозга, несформированность зрительного и пространственного восприятия, моторной координации.

Виды дисграфии могут быть обусловлены различными видами причин и нарушений. Их принято делить на биологические и социальные. Первые – связаны с физическим здоровьем и развитием организма, вторые – с условиями, непосредственно влияющими на становление человека, в том числе и окружающую социальную среду.

К биологическим причинам принято относить:

- протекание беременности,
- здоровье родителей,
- наследственные заболевания,
- внутриутробное развитие плода,
- родовые травмы,

- постнатальный период развития [53, с. 103-104].

К негативным факторам пренатального периода можно также отнести недоношенность плода, гипоксия, патологии центральной нервной системы и различные инфекции на первых годах жизни.

Отрицательно на речевое развитие влияют так же:

- черепно-мозговые травмы,
- органическое поражение мозга,
- скрытое левшество,
- билингвизм в семье.

К социальным – психологический климат, социальное окружение, педагогическую запущенность.

Особое внимание роли педагогической запущенности в появлении дисграфии уделяла Д. С. Крючкова. Она понимала под ней дисбаланс между требованиями, которые выдвигает организация в рамках психолого-педагогического и образовательно-воспитательного процесса и возможностями ребенка при усвоении учебного материала [32, с. 320]. К факторам педагогической запущенности она так же относит:

1. неблагоприятный климат к семье,
2. стрессовые учебно-речевые ситуации,
3. различные специфические условия, негативно влияющие на психологическое состояние ребенка:
 - a. асоциальное поведение окружающих,
 - b. физическое недомогание и слабое здоровье,
 - c. ограничение в выборах,
 - d. отличие от своих сверстников по значимым критериям и пр.

Помимо вида дисграфии некоторые исследователи выделяют также и степени дисграфии: легкую, среднюю и тяжелую.

Зачастую в практике редко встречается отдельный вид дисграфии как полноценное речевое нарушение. Чаще всего, дисграфия носит смешанный характер с преобладанием одного конкретного или встречается в паре с дислексией. Поэтому коррекция дисграфии включает в себя различные направления работы по преодолению или профилактики тех проявлений дисграфии, которые есть у каждого конкретного ребенка.

Также не менее важным является и вопрос о существовании проградидентной дисграфии. Этим вопросом занималась О. Б. Иншакова и Л. И. Белякова, которые исследовали возможность формоизменения одного вида дисграфии на другой в процессе развития письменной речи школьника [21].

Предпосылки появления дисграфии можно проследить еще в дошкольном возрасте. Ранняя диагностика позволит как можно раньше выявить детей в группе риска и начать с ними коррекционную работу по профилактике появления дисграфии еще до поступления в школу. Профилактические меры могут реализовывать как специалисты, так и сами родители.

Первичной профилактикой будет являться медицинский контроль за протеканием беременности. В рамках вторичной диагностики, главная ответственность ляжет на плечи родителей малыша и образовательные учреждения. Создание условий для полноценного физического, психического и умственного развития ребенка – цель данного этапа профилактики.

Основным направлением и целью профилактики будет являться формирование тех психических функций, которые отвечают за овладение процессом письма. К основным предпосылкам можно отнести [33]:

1. Отсутствие умения различать на слух близкие звуки: глухие – звонкие, свистящие – шипящие, твердые – мягкие. Это может перерасти в акустическую дисграфию, так как неверно определенный звук в последующем будет так же неверно отображен на письме.

2. Звуковые замены или неверное проговаривание, которые могут перерасти в артикуляторно-акустическую дисграфию.

3. Отсутствие умение узнавать звук в слове, определение ударного и безударного звука.

4. Ошибки в дифференциации зрительного образа буквы.

5. Аграмматизмы в устной речи, «проглатывание» окончаний, «косноязычие».

С точки зрения клинико-психологического подхода дисграфию рассматривал А. Н. Корнев. Он выявил, что у детей с нарушениями письменной речи наблюдается неравномерность психического развития, разная степень выраженности и сочетаний нервно-психической деятельности в зависимости от вида дисграфии [28, с. 275].

Данное нарушение наблюдается у детей с алалией, дизартрией, задержкой психического развития и умственной отсталостью.

Исследователи также говорят о том, что причинами дисграфии могут быть генетическая предрасположенность, поражение центральной нервной системы в раннем возрасте, что может найти отражение в дисгармоничном развитии высших психических функций или их несформированности [69, с. 274].

На успешность формирования навыка письма также может влиять и пол ребенка. Существует мнение, что девочкам речевая деятельность дается куда проще, чем мальчикам. Последним проще даются пространственные задачи - схемы, карты, прохождение лабиринтов. У девочек преобладает скоростная составляющая – они быстрее решают арифметические задачи, имеют более широкий словарный запас, лучше читают и создают связные тексты. Отмечается отличие и в моторике: у мальчиков преобладает общая, у девочек – мелкая. Все это связывается с особенностями мозговой деятельности у разных полов [36, с. 68 - 69].

Таким образом, успешное формирование процесса письма напрямую связано с развитием всех сторон устной речи, а также достаточной

сформированностью необходимых речедвигательных, моторных, зрительных и слуховых анализаторов, развитие которых происходит на предыдущих этапах взросления ребенка. Социальные негативные факторы, а также нарушения в психофизическом развитии приводит к появлению проблем в освоении письменной речью, которая является основой учебной деятельности младшего школьника. В зависимости от причин появления дисграфии и ее специфических проявлений, выделяют различные виды дисграфии. Данное нарушение чаще всего имеет смешанную форму и сопровождается иными нарушениями в развитии ребенка.

Выводы по 1 главе

В современной литературе нет единого общепринятого определения понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Разнообразие подходов к определению связано с различной наполняемостью и акцентировкой на тех или иных элементах понятия – каждый исследователь выделяет основные составляющие, которые ему кажутся первостепенными в определении данного понятия.

Несмотря на отсутствие единого образа понятия «психолого-педагогическое сопровождение», его изучали с разных сторон, что позволило выделить не только этапы реализации, но и так же условия, принципы и задачи сопровождения ребенка в процессе его взросления и становления как личности.

Письмо, как сложный системный процесс, связано с особенностями формирования высших психических функций у ребенка, а также степени развитости его анализаторов. Развитие письма напрямую зависит от уровня сформированности навыков устной речи. Если у ребенка есть проблемы с последней, то закономерным итогом будут проблемы и в письменной речи.

Системное нарушение устной речи у ребенка может привести к проблемам в письменной речи, выражаемой либо в дислексии (проблемам

с чтением), либо с дисграфией (проблемам с письмом). Дисграфией называют расстройство процесса письма, связанное с недостаточным уровнем развития высших психических функций, что приводит к появлению устойчивых грамматических ошибок. Существует множество классификаций дисграфий, которые выделяются по различным основаниям.

В современной литературе наиболее часто используется классификация, выделяющая такие виды дисграфии, как: артикуляторно-акустическая, акустическая, оптическая, аграмматическая, дисграфия на основе языкового анализа и синтеза.

Существует множество причин появления дисграфии, но большинство из них можно заметить еще в дошкольном возрасте. Вовремя начатая коррекционная работа с ребенком до начала его школьного обучения, может предупредить развитие дисграфии, а также иных проблем, связанных с учебной деятельностью и нормальным процессом социализации и становлением личности.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

Изучением особенностей развития детей с дисграфией с различных сторон занимались многие ученые. Так в работах Р. И. Лалаевой [33, 34], А. Н. Корнева [28], И. Н. Садовниковой [59] и др. раскрываются психологические аспекты, в работах С. С. Мнухиной и И. П. Павловой – клинические особенности, а с позиций нейропсихологии изучением данной группы детей занимались А. Р. Лурия [38], Т. В. Ахутина и Л. С. Цветкова.

К появлению дисграфии могут приводить проблемы, связанные внутриутробными и внеутробными периодами развития ребенка:

- патологии при беременности,
- тяжелые роды, сопровождаемые травмами и асфиксией плода,
- инфекционные, вирусные и тяжелые соматические заболевания, приводящие к нервному истощению ребенка,
- прерывание предыдущих беременностей.

И. П. Лукашевич отмечал, что «характер речевых синдромов зависит от соотношения внутриутробных и интранатальных осложнений, а тяжесть определяется в первую очередь антенатальными факторами риска» [39, с. 19].

А. Н. Корневым выделены три варианта дезонтогенеза, являющихся причиной появления дисграфии [28]:

1. Задержка психического развития.
2. Неравномерное развитие сенсомоторных и интеллектуальных функций.
3. Парциальное недоразвитие психических функций.

У таких детей отмечаются более поздние сроки самостоятельного сидения, периода активного ползания, запуска процесса говорения. В первые месяцы жизни имеется повышенный тонус мышц, двигательное беспокойство, нахождение на учете у невролога.

В раннем возрасте наблюдаются различные проблемы со здоровьем:

- нарушения пищеварения,
- частые респираторные заболевания,
- проблемы в работе сердечно-сосудистой системы,
- общее ослабленное соматическое здоровье.

Дисграфия может сопровождаться различными неречевыми нарушениями: психическими, неврологическими, познавательными. Это в свою очередь находит отражение в нарушении координаций движений, трудности в запоминании, непонимании читаемого, повышенной утомляемости и пр.

В устной речи могут присутствовать аграмматизмы, на которые в силу возраста, зачастую не обращают внимания, так как звукопроизношение может быть не нарушено, а сами аграмматизмы списывают на возраст и считают временным явлением.

Н. В. Черепкова отмечает «... такие дети обычно начинают говорить позже положенного срока – фразовая речь у них чаще появляется лишь после двух-трех, а иногда даже и четырех лет. Речь эта обычно изобилует аграмматизмами, то есть неправильным употреблением грамматических форм.» [68, с. 2].

Дети с аграмматической дисграфией, могут овладеть фонационным принципом письма и не иметь ошибок на письме по оптическому, акустико-артикуляционному признакам. При этом, у них могут наблюдаться трудности в усвоении лексико-грамматического строя речи, ошибки в синтаксических и морфологических обобщениях слов.

Дети с нарушением письма быстро утомляются, имеют затруднения с концентрацией внимания, недоразвитием эмоционально-волевой сферы, самоконтролем и самоисправлением. Им свойственны проблемы в пространственной ориентации, недоразвитии слухоречевой памяти, нарушения разной степени выраженности в устной речи.

А. А. Тараканова, изучая особенности мыслительных операций младших школьников с нарушением письма, отмечает следующее: «в процессе обследования детей были выявлены нарушения устной речи, проявлявшиеся в аграмматизмах, ограниченном словарном запасе, затруднениях фонематического анализа, различных расстройствах произносительной стороны; особенности внимания, памяти, пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации; нарушения моторной и эмоционально-волевой сферы» [64, с.140].

На начальном этапе обучения, при поступлении в школу, могут отмечаться нарушения звукопроизношения, искажение звукослоговой структуры слова, недостаточно сформированная слухопроизносительная дифференциация.

Такие дети имеют особенности познавательной деятельности, которые выражаются в [37, с. 204]:

- неравномерности развития психических процессов и их главных составляющих;
- более низкое, чем у нормотипичных детей, развитие высших психических функций.

Данной группе детей характерны сложности в плавном переключении одного движения на другое и соблюдении верной последовательности заданных действий. В связи с этим они дольше учатся прыгать на скакалках, тяжелее осваивают лыжи. Физические упражнения быстро истощают и к концу занятия они допускают куда больше ошибок, чем в начале. Общая работоспособность детей данной группы снижается к концу недели, четверти и учебного года.

Присутствует недостаточный уровень развития графомоторных навыков и динамического праксиса. Дети могут путать последовательность движений или вообще их пропускать. Сложности возникают в выполнении заданий, связанных с активностью мелкой моторики: рисование, вырезание, склеивание, лепка [22, с. 59]. У детей с дисграфией чаще всего письмо характеризуется размашистым почерком, непропорциональностью букв, трудностями с ориентацией как на листе, так и на своем, и чужом теле. Им трудно определять «право-лево», «верх-низ», что проявляется в «соскальзывании» слов со строчек.

Также наблюдаются особенности внимания: повышенная отвлекаемость, поверхностность, преобладание пассивного внимания, трудности в длительной концентрации на каком-либо объекте, переключаемости с одного предмета на другой, что приводит к сужению всего объема внимания [37, с. 205]. Дисграфикам сложно войти в рабочий ритм после перемен и включиться в учебный процесс на уроке. Это объясняется низкой саморегуляцией.

Подтверждение этому можно найти в работах М. М. Безруких: «Отставание в развитии регуляторных структур мозга может сочетаться с нарушением организации деятельности, которое тесно связано с замедленным созреванием лобно-диэнцефальных структур головного мозга» [3, с.24].

Память у данной группы детей характеризуется меньшим, в сравнении со сверстниками, объемом, более низким уровнем слухоречевой и логической памяти, приводящему к бездумному запоминанию. Трудности с освоением письма могут возникать также из-за перегрузки «рабочей» памяти и малого объема кратковременной памяти. Процесс запоминания характеризуется низкой скоростью, малым объемом запоминаемого, точностью.

Е. А. Логинова в рамках вопроса о памяти детей-дисграфиков в своей работе отмечала, что долговременная память, как более сложный

психический процесс, у таких детей находится почти на одном уровне развития с кратковременной [37, с. 205].

У детей с дисграфией наблюдаются в речи парафразии, бедный экспрессивный словарь, ошибки в понимании и употреблении различных слов, сложности в обобщении понятий.

В работе Н. А. Поварёнкиной, посвященной исследованию формирования языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией, отмечается, что у этих детей затруднены мыслительные операции: построение причинно-следственных связей и определение последовательности событий в целом сюжете было возможно при наводящих вопросах взрослого [49]. При выполнении заданий, они нуждаются в подробном разъяснении инструкции и примере выполнения, помощи со стороны педагога, облегчении задания. Дети-дисграфики не умеют рационально использовать время, отведенное на выполнение заданий, что в свою очередь ведет к учебной неуспеваемости.

У детей с дисграфией присутствуют:

- парафразии и замена слов на близкие по смыслу,
- малый объем словарного запаса, используемого в активной самостоятельной речи,
- ошибки в употреблении и понимании смысла слов,
- бедный понятийный словарь и низкая общая осведомленность,
- сложности с обобщением и нахождением общего слова,
- нарушение произвольной моторики и чувства ритма.

Детям-дисграфикам сложно отделять существенное от второстепенного, выделять главное в отношениях между членами предложениях. Свойственным является ситуативное объединение объектов, упрощение или расширение обобщений, трудности с классификацией объектов и явлений.

При работе с заданиями наблюдается ограниченный объем усваиваемой информации, «застывание» на способах решения предыдущих заданий, трудности в переключении умственных операций.

Таким детям свойственна завышенная самооценка, инфантилизм, непослушание, нездоровое упрямство.

Им трудно планировать собственную деятельность, проводить самостоятельную коррекцию ошибок. Выраженными являются трудности с самостоятельной организацией собственной деятельности, медленными темпами выполнения, осмысленностью ее этапов, контролем за выполнением заданной инструкции [58, с. 124]. В поведении можно заметить плаксивость, раздражительность, вялость.

Чувствуя неуспешность в выполнении письменных заданий, школьник может отказываться от выполнения письменного домашнего задания, просить перенести его выполнение на более позднее время. Они нуждаются в более частых перерывах в процессе выполнения домашних заданий, переключении внимания на что-то другое, в увеличенном времени на выполнение заданий. Максимально тревожность может выражаться в отказе ребенка посещать школу.

Е. А. Логинова подчеркивает, что «у большинства учащихся с дисграфией наблюдались такие особенности, как низкая работоспособность, неуверенность в себе, а в некоторых случаях – нежелание идти на контакт» [37, с. 207].

Таким детям сложно удерживать произвольное внимание и работоспособность в течение всего урока. Они легко возбудимы, эмоционально не устойчивы, проявляют двигательное беспокойство.

Так же наблюдаются сложности во временной ориентировке: незнание или наличие ошибок в определении основных временных единиц (год, месяц, день, сезон), компонентов бытового времени (сегодня, завтра, послезавтра, вчера и пр.).

Таким образом, дети с дисграфией, представляют собой неоднородную группу по уровню развития неречевых функций и общей сформированности предпосылок будущей письменной речи. Несмотря на наличие общего речевого нарушения, причины и глубина его проявления у разных детей могут быть различны: чем слабее или ниже уровень развития неречевых функций, тем ярче выраженным является нарушение письма. Однако существуют определенные общие особенности развития: низкий уровень памяти и внимания, отставание развития мыслительных операций, общей и мелкой моторики и слухоречевой дифференциации звуков, а также проявления эмоционально-волевой сферы и поведения, которые позволяют определять детей конкретно к этой группе речевого нарушения, а не какой-либо другой.

2.2. Особенности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Письменная речь у детей с аграмматической дисграфией отличается наличием частных специфических ошибок, не связанных с невнимательностью ребенка или незнанием правил орфографии.

Дисграфическое письмо характеризуется рядом особенностей, среди которых имеются такие, как [33]:

1. стойкость и специфичность ошибок на письме;
2. многочисленность, частота и длительная сохранность ошибок на письме;
3. связь ошибок с недоразвитием оптико-пространственных представлений, неспособностью различать фонемы на слух и при произношении, несформированностью лексико-грамматического строя речи;
4. низкий уровень операций анализа и синтеза предложений, слов, слогов и фонем.

У детей с дисграфией могут быть трудности в слежении за строкой, что приводит к «соскальзыванию» написанного текста на другие строчки, не дописыванию слов и предложений. При этом, дети с аграмматической дисграфией вполне успешно могут овладеть грамотой и фонетическим принципом письма, при котором произношение и написание совпадают.

Р. И. Лалаевой выделены следующие виды ошибок, которые свойственны дисграфии [34]:

- искажение звукобуквенной структуры слов (перестановки, пропуски, добавление букв и слогов);
- искаженное написание букв;
- аграмматизмы;
- искажение структуры предложения;
- замена графически сходных букв или букв с фонетически похожим звучанием.

Дисграфическими ошибками не считаются ошибки, связанными с работой анализаторов, педагогической запущенностью, нарушением внимания и контроля.

Аграмматическая дисграфия, в отличие от остальных видов, проявляется лишь на третьем или четвертом году обучения ребенка в школе, когда младшеклассники переходят к изучению грамматических правил. Это связано с тем, что в основе такой дисграфии лежит несформированность у ребенка грамматического строя устной речи, которая впоследствии и вытекает в нарушения письменной речи.

Ю. Г. Короткова говорит о том, что «младшие школьники с аграмматической дисграфией имеют недоразвитие лексико-грамматического строя речи, несформированность морфологических и синтаксических обобщений, что в письменной речи отражается в нарушении смысловых и грамматических связей между предложениями и в искажении морфологической структуры слов» [29, с. 115].

Такой вид дисграфии проявляется на уровне слов, словосочетаний и предложений. Детям – дисграфикам сложно устанавливать связи между предложениями, словами, соблюдать их верную последовательность.

Проявление аграмматических ошибок на письме выражается в:

- алогичность и непоследовательность текста,
- нарушение связности текста,
- неверное использование грамматических и лексических средств языка,
- ошибки в синтаксическом конструировании.

В письме могут присутствовать персеверации, отдельное написание частей слова, слитное написание отдельных слов, перестановки и повторы букв и слогов.

Даже там, где нет сложностей с определением верного написания слова в силу его фонационного принципа письма, дети-дисграфики все равно могут совершать ошибки из-за неправильной постановки ударения и употребления слова в устной речи. Чаще всего проблема кроется в употреблении корневой гласной, для проверки которой необходимо подобрать однокоренное слово, а это в свою очередь вызывает у таких детей трудности.

К аграмматическим ошибкам можно отнести [16, с. 12]:

- неверное употребление падежных окончаний, вне зависимости от сложности употребляемого слова;
- неверное изменение морфологической структуры слова (использование приставок, суффиксов и префиксов);
- искажение предлогов;
- неправильное изменение местоимений по падежам;
- трудности с формами числа имен существительных;
- проблемы с согласованием существительных и прилагательных.

Так же А. В. Ястребова выделяет еще дополнительно следующие грамматические ошибки [73, с. 14]:

- отсутствие необходимого разделения в предложении (отсутствие красной строки) или чрезмерное количество пробелов между словами, слогами;
- использование максимально простых форм предложений, связанное в первую очередь с не усвоением грамматических правил построения речи и бедным активным словарем;
- часто повторяющиеся слова, при наличии пропуска слов или нарушения их порядка,
- нарушение логической связи между словами,
- незаконченность мысли или ее неполнота.

На письме дети могут пропускать не только отдельные буквы или слоги, но и целые слова – главные и второстепенные члены предложения.

С позиции психолингвистики можно выделить три группы аграмматизмов, встречающихся на письме у детей с нарушением письма:

1. Аграмматизмы на уровне текста (проблемы с построением связного текста, выраженные в бедности активного словаря, пропуске важных элементов и искажении смысла).

2. Аграмматизмы на уровне предложения (проблема с построением высказывания, выраженная в искажении порядка слов или пропуске главных элементов).

3. Аграмматизмы на уровне слова (неверное использование префиксов, суффиксов и пр.).

Выполнение письменных упражнений может сопровождаться синкенезиями: покачиваниями на стуле, высовыванием языка, подергиваниями ногами под партой и прочим. У детей с данным нарушением так же присутствуют трудности с каллиграфическими

навыками: правильным удержанием ручки, верным написанием буквы и развитием навыка слитного написания текста [21, с. 59].

К особенностям письменной речи детей – дисграфиков можно также отнести своеобразный подчёрк – буквы разного размера и наклона, чересчур слабый или сильный нажим при письме, трудночитаемое написание текста. Письмо школьника с дисграфией может напоминать смешение почерков разных людей: пару строчек ребенок может писать с наклоном вправо, другие пару строчек – влево, а на следующих строках «расплющить» буквы. На письме могут не соблюдаться правила соединения букв, их характерные начертания – написанный текст становится неразборчивым, трудно поддающимся оценке.

Среди типичных ошибок на письме у детей-дисграфиков также встречаются:

- неверное употребление или пропуск мягкого знака в словах,
- трудности в употреблении заглавной буквы,
- ошибки в подборе однокоренных слов,
- неправильная постановка знаков препинания или их полное отсутствие.

Дети с аграмматической дисграфией зачастую не чувствуют интонационной и смысловой нагрузки текста, в связи с чем у них возникают трудности с определением окончания предложения.

На письме часто ошибки аграмматической дисграфии имеют схожесть с дизорфографическими. Проявляется это в следующем:

- оба типа ошибок появляются в 3-4 классе, когда дети начинают осваивать морфологический вид письма,
- в основе обоих нарушений лежит невозможность освоения морфологической структуры слова,
- наличие схожих симптомов,
- схожие пути коррекции.

Таким образом, письменная речь детей при аграмматической дисграфии обладает специфическими особенностями, основными из которых является частота ошибок и «косноязычие» при построении текстов или отдельных предложений.

Дети с данным видом дисграфии неверно согласовывают слова, имеют сложности с оформлением текста, словообразованием и словоизменением. Им свойственно пропускать буквы или слова, нарушать смысловую структуру текста, его связность. Процесс письма может сопровождаться непонятным, «уплывающим» почерком, различными синкenezиями и множеством других факторов, которые не позволяют детям успешно развивать навык грамотной письменной речи.

2.3 Обзор методик коррекционной работы, направленных на преодоление аграмматической дисграфии у младших школьников

В настоящий момент существует несколько направлений в организации коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи. При планировании коррекционной работы в первую очередь необходимо учитывать структуру дефекта, вид нарушения и его механизмы, а также особенности психологических и физических особенностей развития детей.

Само логопедическое воздействие, включая коррекционную работу, должно содержать долгосрочное воздействие, нацеленное на формирование двигательного навыка письма, звукового и звукобуквенного анализа и синтеза [22, с. 62].

Общими правилами в преодолении дисграфии являются такие направления коррекционной работы, как:

– Работа над звукопроизношением и остальными фонематическими процессами.

- Обогащение словаря и формирование грамматической стороны речи.
- Работа над развитием связной речи.
- Развитие слухового и пространственного восприятия, высших психических функций, двигательной сферы и аналитико-синтетической деятельности [26, с. 73].

А. Н. Корнев в своей работе «Дислексия и Дисграфия у детей» акцентирует внимание на том, что в большинстве случаев коррекционная работа по преодолению нарушений письма строится на принципе симптоматики, без учета ведущего механизма нарушения. Это в свою очередь приводит к тому, что логопедическая работа направлена на исправление недостатков устной речи, а не письменной [28, с. 275]. Происходит разрыв между теорией и практикой, ведь не у всех детей с дисграфией наблюдаются в достаточной степени нарушения устной речи.

Наиболее известными являются методики Р. И. Лалаевой [33, 34], Е. В. Мазановой [40], И. Н. Садовниковой [59], Л. Н. Ефименковой [15, 17] и др.

В методике Е. В. Мазановой большое внимание уделяется срокам начала системной логопедической помощи, к которой будут привлекаться не только логопеды и дефектологи, но и иные специалисты сопровождения, в том числе медицинские работники, психологи, а также родители, как неотъемлемая составляющая успешной коррекции [40].

Всего в методике выделяется несколько этапов работы:

1. Организационный, включающий в себя первичное обследование, планирование и документационное обеспечение дальнейшей работы.

2. Подготовительный, состоящий из коррекционной работы по развитию слухо-зрительного восприятия, анализа и синтеза.

3. Основной этап, направленный на работу по закреплению правильного соотношения звука и буквы, а также их дифференциацию на письме и в устной речи.

4. Заключительный, направленный на закрепление полученных навыков.

Автором созданы альбомы и прописи для проработки западающих компонентов письменной речи, в том числе и аграмматической дисграфии, которые активно используются логопедами в своей работе.

Методика И. Н. Садовниковой [59] включает в себя описание причин появления нарушений письменной речи, а также коррекционную работу по преодолению нарушений письма, с учетом требований современного школьного образования.

Данная методика состоит из двух разделов – теоретического, раскрывающего предпосылки формирования письменной речи, возможные механизмы ее нарушения, и практического, включающего направления коррекционной работы.

В методике так же предоставляются задания диагностики, позволяющие выявить вид дисграфии у младших школьников при логопедическом обследовании.

Автором выделено три направления коррекционной работы:

1. Фонетический уровень (звуковой анализ слов, работа над обозначением мягкости согласных на письме, дифференциация кинетически сходных букв и дифференциация акустико-артикуляционно сходных фонем).

2. Лексический уровень (работа над расширением словаря, составом слова и типами слогов, ударными и безударными, анализом и синтезом слов).

3. Синтаксический уровень (работа над связью слов в предложении, правильным употреблением предлогов, приставок, согласованием).

Специфика методики Л. Н. Ефименковой [15, 17] выражается в выделении акцентов коррекционной работы с детьми в зависимости от года обучения в начальной школе. Так на первом году обучения главными направлениями работы должны стать слово, предложение, а также их грамматическое оформление. Во втором и третьем классе в логопедической работе упор должен делаться на дифференциацию согласных и гласных звуков, разбор звуко-слогового состава слова.

Для каждого года обучения и направления работы автором предоставляются свои задания и игры.

Методика коррекции письменной речи Р. И. Лалаевой [33, 34] строится прежде всего на устранении недостатков и недоразвитии устной речи детей. Выделяются такие направления работы, как:

- Работа над коррекцией звукопроизношения и укрепление связей между буквами и звуками.
- Совершенствование фонематического восприятия.
- Работа по формированию представлений о слове, звуке, слоге, предложении.
- Совершенствование грамматики и лексики речи.
- Работа по общему развитию высших психических функций.

Подводя итог, можно сказать, что на современном этапе развития логопедии существует множество методик диагностики речевого нарушения. Существуют как поверхностные методики, охватывающие отдельные стороны речевой системы, так и максимально углубленные, направленные на изучение речи со всех возможных сторон. Методики различаются набором приемов, акцентов изучения и способами расшифровки полученных данных. Выбор методики будет зависеть от цели, которую ставит перед собой логопед при начале работы с детьми с нарушениями речи.

Выводы по 2 главе

Клинико-психологическая характеристика детей с аграмматической дисграфией, несмотря на схожие симптомы, может существенно отличаться. На специфику нарушенного развития влияют условия развития ребенка на всех этапах его становления, перенесенные заболевания, протекание беременности. Дети с дисграфией имеют проблемы с развитием высших психических функций, личностным самоощущением, физическим развитием.

Письменная речь таких детей будет обладать множеством стойких и специфических ошибок, особенностью подчерка и реализацией самого процесса письма. Может искажаться написание как отдельных слов, так и целого предложения. В связи с тем, что в чистом виде один вид дисграфии практически не встречается, нарушения письменной речи будут проявляться в разных аспектах речи: лексике, грамматике, фонетике и пр.

При работе с такими детьми следует особое внимание уделить правильной логопедической диагностике. Несмотря на заключение ПМПК, логопеду следует провести обследование ребенка, чтобы уточнить поставленный диагноз и наметить дальнейший план работы. Выбор методики диагностики будет зависеть от поставленных целей педагога.

Подготовительный этап работы логопеда занимает одно из ключевых мест во всей последующей коррекции. Лишь верно определенные нарушения в развитии, грамотно подобранные методы и приемы, могут обеспечить эффективную логопедическую работу, а знание специфических отличий детей с данным видом дисграфии позволит сделать рабочий процесс максимально комфортным для всех его участников.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕОДОЛЕНИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

3.1 Изучение письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией

Формирование письменной речи у ребенка является неотъемлемой частью его общего всестороннего развития. Предпосылки речевых нарушений можно заметить еще в дошкольном возрасте. Грамотно реализованная коррекционная работа логопеда в детском возрасте поможет предупредить последующие нарушения письменной речи в школьном возрасте и позволит ребенку чувствовать себя уверенно среди своих сверстников. Дети с нарушениями речи относятся к отдельной категории лиц, имеющих нарушения в развитии при сохранном слухе и интеллекте.

Успехи в формировании устной речи непременно будут отражаться в письменной, как более сложной форме речевой деятельности. Поэтому максимально ранняя диагностика нарушений, грамотно подобранные методы и приемы коррекционной работы, а также создание комфортных условий для участников образовательного процесса играют значительную роль в психолого-педагогическом сопровождении ребенка на всех этапах его становления.

В рамках нашего исследования нами была проведена первичная диагностика младших школьников с аграмматической дисграфией с целью выявления выраженности нарушения и определения будущих направлений коррекционной работы.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней образовательной

школы №68 города Челябинска. В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 9-10 лет.

Работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией и осуществлялся нами в сентябре 2020 года.

Для более точного определения уровня развития речи у детей с аграмматической дисграфией, собирались так же амнестические данные.

При проведении психолого-педагогической диагностики учитывались следующие принципы:

- принцип комплексного изучения ребенка всеми специалистами со всех сторон психофизического развития;
- принцип динамического развития предполагает изучение изменение в развитии ребенка на всех этапах его развития;
- принцип системного подхода изучения психического развития ребенка;
- принцип выявления и учета потенциальных возможностей предполагает проведение коррекционной работы с опорой на зону ближайшего развития ребенка;
- принцип качественного анализа полученных данных;
- принцип ранней диагностики, позволяющей предотвратить появление вторичных нарушений и своевременное коррекционное воздействие;
- принцип единства диагностики и коррекции предполагает проведение коррекционной работы на основе результатов, полученных в рамках диагностики.

С целью диагностики речевых нарушений у младших школьников и выявлением у них особенностей письменной речи нами были отобраны задания из различных методик обследования детей.

Рекомендации Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [66] были использованы для изучения речевого развития детей и адаптированы с учетом задач исследования:

- Составление фраз по картинкам (длина, грамматическая и лексическая сложность предложений могут варьироваться).
- Дополнение предложений пропущенными предлогами.
- Задание, предлагающие закончить предложение.

Так же были взяты критерии оценивания слухового диктанта и изложения из методики И. Н. Садовниковой [59], а сами тексты из диагностических материалов Н. В. Струниной [61].

Первые три задания направлены на проверку грамматического строя письменной речи.

Задание №1. Письменное составление предложений по картинкам.

Данное задание направлено на проверку умения правильно формулировать предложения, грамотно использовать предлоги и составлять сложные предложения.

Картинки разделены на три группы по уровню сложности. Первые пять картинок подразумевают формулировку простых предложений (*Мальчик моет руки; Девочка режет колбасу*), вторая группа картинок подразумевает добавление предлогов (*Мальчики играют в футбол; Мальчик лезет через забор*), а третья описывает сложные ситуации (*Врач приглашает больного пройти в кабинет; Девочка пришла навестить свою маму*).

Ребенку предлагается письменно составить предложение с опорой на предлагаемый наглядный материал. Сначала используется более легкий материал, а затем он постепенно усложняется. Максимальное количество баллов, которое можно набрать – 45.

В данном задании оценка за выполнение выставляется в баллах и имеет 2 составляющих.

1. Оценка за грамматическое структурирование:

а. за правильное безошибочное выполнение ставится максимальный балл – 3;

б. при неправильном порядке слов, использовании подсказки или пропуске члена предложения – 2;

с. увеличенном количестве подсказок и различных аграмматизмах – 1;

д. при наличии грубых аграмматизмов, наличии большого количества ошибок – 0.

2. *Штрафные оценки за смысловые ошибки:*

а. за правильное выполнение баллы не снимаются,

б. за смысловую неполноту снимают 1 балл,

с. за смысловую неточность вычитывают 3 балла.

Величина снимаемых баллов сугубо индивидуальна и зависит от каждой конкретной ситуации. Максимально плохой результат после подведения итогов может составлять -15 баллов (*Приложение 1*).

Задание № 2. Дополни предложение предложениями.

Задание направлено на проверку навыка правильно применять предлоги в предложениях.

Ребенку предлагается вставить пропущенное слово в предложения (*Лена наливает чай ... чашки; птенец выпал ... гнезда*).

Оценка грамматического структурирования осуществляется по следующим критериям:

– правильное выполнение оценивается в 3 балла,

– самокоррекция - 2 балла,

– коррекция после стимулирующей помощи («подумай еще») – 1 балл,

– неправильное выполнение даже после помощи или отказ выполнять задание – 0 баллов.

Максимальное количество баллов, которые можно набрать – 15 баллов (по 3 балла на каждое предложение, которых всего пять). Смысловые ошибки при выполнении данного задания оцениваться не будут, так как из сложно выявить в данном задании (*Приложение 2*).

Задание 3. Закончи предложение.

Ребенку предлагается несколько незавершенных предложений, которых нужно закончить логически правильно (*Игорь промочил ноги, потому что...; Сережа замерз, хотя...*).

Оценки так же, как и в первом задании, имеют две составляющих:

1. Грамматическое структурирование.
2. Смысловое структурирование.

Максимально можно набрать 15 баллов. Баллы ставятся по следующим критериям:

- наивысший балл ставится, если оба предложения достроены верно;
- 10 баллов ставится за самостоятельное и правильное завершение одного из предложений, использование стимулирующей помощи при работе со вторым;
- 5 баллов - правильное завершение только одного предложения или наличие грамматических ошибок в одном или обоих предложениях;
- баллы не ставятся, если оба предложения завершены неверно или был отказ от выполнения задания.

Вычитание баллов за смысловые ошибки определяется следующим образом:

- баллы не снимаются, если ошибок нет;
- наличие смысловых ошибок с самокоррекцией или коррекцией после стимулирующей помощи – 1 балл
- невозможность достроить смысловую программу одного предложения – 2 балла;

– невозможность достроить смысловую программу в обоих предложениях – 3 балла (*Приложение 3*).

Задание 4. Слуховой диктант.

Ребенку предлагается сначала прослушать текст диктанта, после чего логопед диктует предложения, которые необходимо записать. Текст подбирается с учетом возраста ребенка и программы основного обучения (знания русского языка).

Диктант оценивается по 10-бальной системе, где 8-10 баллов это норма, 4-6 баллов – средний уровень и 0-2 балла – низкий.

- высший балл ставится за верное воспроизведение текста;
- 8 баллов ставится за наличие только орфографических ошибок;
- 6 баллов – наличие орфографических и 1-2 дисграфических ошибок;
- 4 балла – наличие орфографических и 3-5 дисграфических ошибок;
- 2 балла – наличие орфографических и более 6 дисграфических ошибок;
- 0 баллов ставится, когда текст не воспроизведен (*Приложение 4*).

Задание 5. Изложение.

Ребенку предлагается написать изложение по предложенному тексту. Текст прочитывается три раза. Первое чтение служит для общего ознакомления с текстом, смысловыми единицами. Второе – для более детального осмысления, выделения микротем. Третий раз текст читают для составления плана и последующего написания текста.

Оценивается работа так же по 10-бальной системе и имеет два основных критерия:

1. Смысловая целостность.
2. Лексико-грамматическое оформление.

Каждый из критериев имеет уровни оценки. Норма составляет 10 – 8 баллов, средний уровень – 6-4 балла, низкий уровень 2-0 баллов.

В первом критерии количество баллов ставилось в соответствии со следующими показателями:

- работа оценивается в 10 баллов, если рассказ соответствует ситуации и имеет все основные смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;
- 8 баллов - если наблюдаются незначительные сокращения в смысловых звеньях;
- 6 баллов – при нарушении воспроизведения причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев;
- 4 балла – выпадение отдельных смысловых звеньев;
- 2 балла ставится при искажении смысла или отсутствии завершения рассказа;
- 0 баллов – текст не воспроизведен.

Во втором критерии – лексико-грамматическом оформлении баллы распределяются следующим образом:

- максимальное количество баллов выставляется при отсутствии ошибок;
 - 8 баллов – при наличии орфографических ошибок;
 - 6 баллов – наличие орфографических и 1-2 дисграфических ошибок;
 - 4 балла – наличие орфографических ошибок и 2-5 дисграфических ошибок;
 - 2 балла – наличие дисграфических ошибок более 6;
 - 0 баллов – за отсутствие выполненного задания
- (Приложение 5).*

Данное обследование проходило в соответствии с основными методическими требованиями. Каждое задание оценивалось в отдельности,

а затем высчитывалась сумма баллов за все задания (Таблица 1). Суммарная оценка за выполнение заданий соотносилась с уровнями успешности детей.

Низкий уровень развития грамматического строя речи - от 0 до 35 б., средний – от 36 до 70 б., высокий – от 71 до 105 б.

Таблица 1 – Исследования уровня развития грамматического строя речи

№	Имя ребенка	Составить предложения по картинкам	Дополнить предложение предлогом	Закончить предложение	Диктант	Изложение		
	Макс. балл	45	15	15	10	20		105
1.	Елизавета В.	13	7	6	2	4	2	34
2.	Владимир П.	10	3	5	6	4	2	30
3.	Александр А.	14	6	5	4	4	4	37
4.	Софья А.	14	4	5	2	4	2	31
5.	Дмитрий Т.	15	4	7	2	4	2	34
6.	Дамир Г.	10	3	4	4	4	4	29
7.	Евгений Д.	15	5	5	4	4	2	35
8.	Анна К.	10	4	4	4	4	4	30
9.	Алёна Ф.	11	7	8	2	4	2	34
10	Сергей К.	12	4	6	4	4	2	32

Исходя из результатов данного исследования, была составлена сводная таблица, где выведено общее количество баллов по всем 5-ти видам заданий, и указан уровень развития грамматического строя речи по каждому ребенку (Таблица 2).

Таблица 2 – Уровни развития грамматического строя речи

№	Имя ребенка	Баллы	Уровень развития грамматического строя речи
1.	Елизавета В.	34	Ниже среднего
2.	Владимир П.	30	Ниже среднего
3.	Александр А.	37	Ниже среднего
4.	Софья А.	31	Ниже среднего

Продолжение таблицы 2

5.	Дмитрий Т.	34	Ниже среднего
6.	Дамир Г.	29	Ниже среднего
7.	Евгений Д.	35	Ниже среднего
8.	Анна К.	30	Ниже среднего
9.	Алёна Ф.	34	Ниже среднего
10.	Сергей К.	32	Ниже среднего

Полученные данные мы решили отобразить в виде диаграммы.

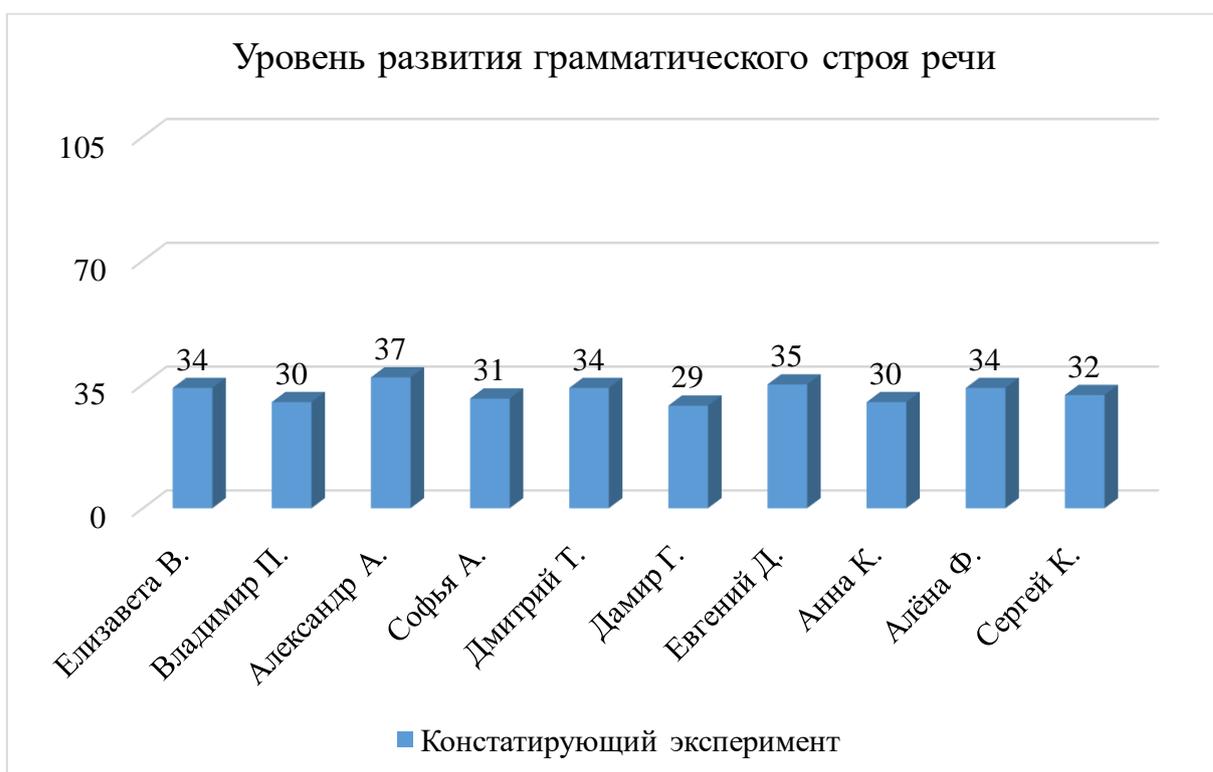


Рисунок. 1 – Уровень развития грамматического строя речи осенью 2020 г.

Как мы видим из диаграммы (Рисунок 1), у всех детей наблюдается низкий уровень развития грамматического строя речи (Приложение 6).

При оценке выполнения заданий на грамматическое структурирование и построение предложений, мы учитывали возрастные особенности и сложность текстов для диктанта и изложения, смысловую полноту. При затруднениях детям оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Были затруднения при выполнении задания на дополнение предложения предлогами и завершение предложений:

– нарушения в грамматическом оформлении высказываний (*мальчик уступила место бабушка в трамвай, мальчики играет с мяч, солнце выходят с туч*);

– неверное использование предлогов (*Мальчик бежит в дерево, няня стелет коврик с кровати, врач приглашает большую зайти за кабинет*);

– нарушения нормативного порядка слов в предложении (*выходит из туч солнце, забор через лезет мальчик*).

У детей существенные затруднения возникали при составлении отдельных сложных предложений по наглядной опоре, наблюдались сложности с пространственно-временным определением обговариваемого объекта, а также проявились ошибки в словоизменении слов в составе текста.

Таким образом, можно сказать, что у всех исследуемых нами учеников имеются трудности с грамматикой русского языка. Школьникам необходимо психолого-педагогическое сопровождение, направленное на преодоление аграмматической дисграфии, в рамках которого им будет оказана комплексная помощь всех квалифицированных специалистов и будут созданы условия для успешной коррекции нарушения.

3.2 Психолого-педагогическое сопровождение детей с аграмматической дисграфией в процессе ее преодоления

В ходе констатирующего эксперимента мы выявили трудности у детей младшего школьного возраста с освоением правил грамматики.

Поскольку психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексную систему, в которой задействованы различные специалисты, нами была разработана модель психолого-педагогического

сопровождения, включающая в себя различные способы взаимодействия разных участников коррекционного процесса (Рисунок 2). Модель направлена на оказание комплексной всесторонней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, имеющим особые образовательные потребности в процессе обучения и воспитания. Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 68 г. Челябинска.

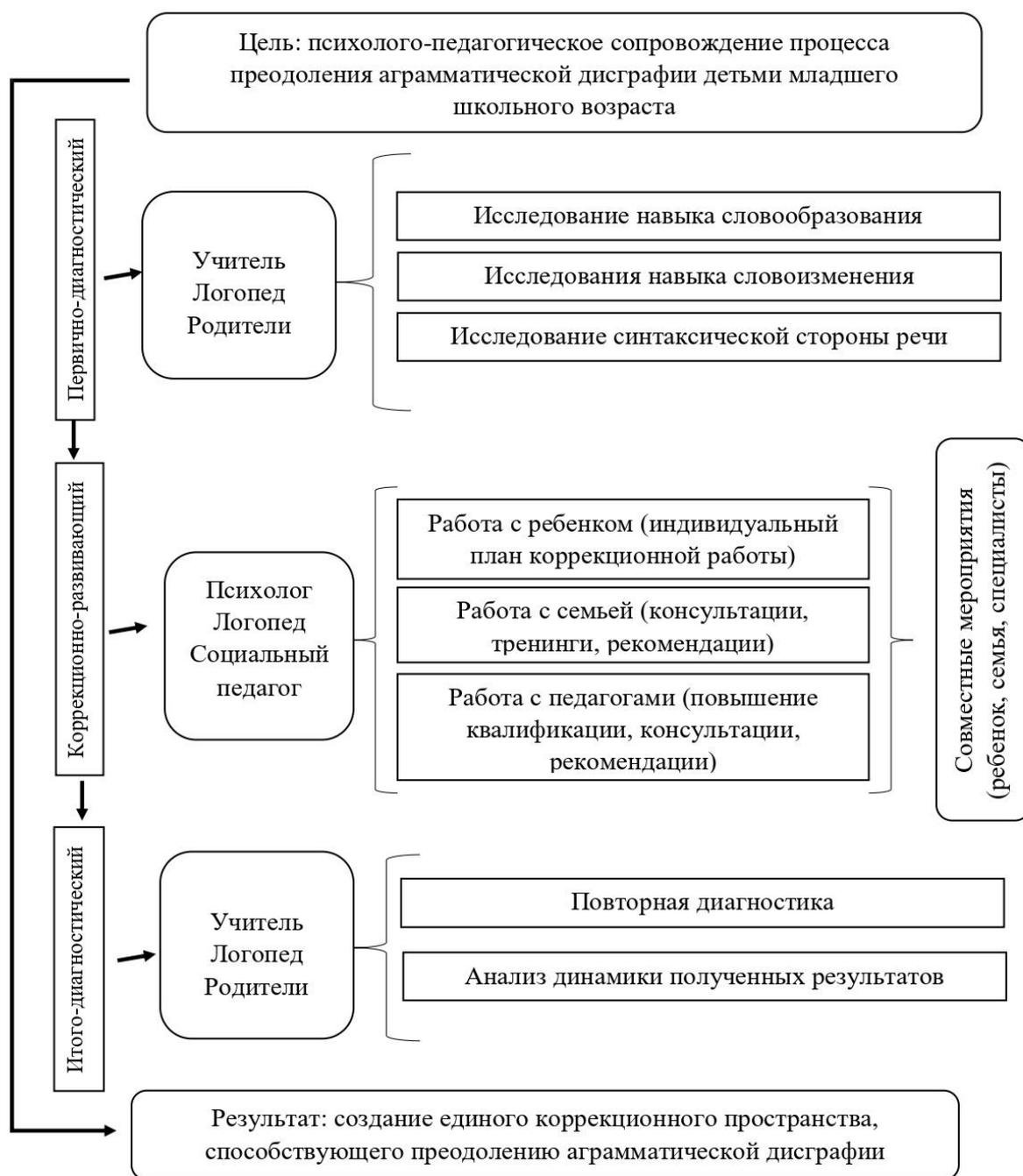


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогического сопровождения детей с аграмматической дисграфией

В педагогической науке под моделью понимают некий идеальный пример (схема, образец), который можно успешно и массово воспроизвести в различных образовательных условиях.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с аграмматической дисграфией представляет собой целостную систему различных ее компонентов – диагностического, коррекционного, профилактического и пр., в работе которых задействованы все субъекты образовательного процесса.

Главной целью модели является психолого-педагогическое сопровождение процесса преодоления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Из цели вытекают следующие задачи:

1. Совершенствование процесса психолого-педагогического сопровождения и повышение эффективности коррекционной работы по преодолению аграмматической дисграфии.
2. Создать схему психолого-педагогического сопровождения процесса преодоления аграмматической дисграфии.
3. Совершенствовать пути взаимодействия специалистов образовательной организации с семьей.

К основным направлениям деятельности можно отнести:

- работа над созданием необходимых условий для реализации психолого-педагогического сопровождения детей с аграмматической дисграфией;
- планирование сотрудничества специалистов МБОУ по сопровождению детей с аграмматической дисграфией;
- информирование родителей об особенностях формирования письменной речи у детей с аграмматической дисграфией.

Не менее важным в работе модели психолого-педагогического сопровождения будет являться организация сопроводительной деятельности и ее методическое и правовое обеспечение.

Модель представлена в виде взаимосвязи трех основных последовательных блоков: первично-диагностического, коррекционно-развивающего и итогово-диагностического.

На первом, первично-диагностическом этапе, определяется уровень развития грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией, а также происходит отбор форм и направлений коррекционно-развивающей работы с ребенком и семьей.

В рамках этого этапа реализуются следующие мероприятия:

1. Собирается информация о психофизическом развитии ребенка через беседы с родителями, учителями начальной школы. Родители дают свое согласие на проведение коррекционной работы с их детьми, привлечение младших школьников к различным мероприятиям психолого-педагогического сопровождения.

2. Изучается необходимая документация (медицинская карта ребенка, результаты ПМПК и мониторинга предыдущих лет обучения, тетради с письменными работами детей, характеристика на школьников учителей начальной школы).

3. Происходит подбор логопедом диагностического материала для реализации первичной диагностики (в нашем случае использовались методика обследования речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, методика исследования письменной речи младших школьников И.Н. Садовниковой).

4. Наблюдение за участниками сопровождения – семьей и ребенком, а также беседы с родителями с целью налаживания контакта для последующего эффективного взаимодействия в рамках осуществления сопровождения. Родители также участвуют в роли наблюдателей за

поведением и успеваемостью детей в домашних условиях, учителя – в рамках урока и образовательного процесса.

Главным итогом первого блока сопровождения является определение актуального уровня развития письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.

Целью второго, коррекционно-развивающего блока, является разработка и реализация коррекционно-развивающих мероприятий по коррекции и последующему преодолению аграмматической дисграфии детьми младшего школьного возраста.

Основными мероприятиями данного блока являются:

1. Определение содержания коррекционных мероприятий для ребенка младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией, его семьи и педагогов, работающих в начальной школе. Логопед, вместе с родителями, психологом и социальным педагогом выстраивают перспективы развития детей с учетом их особых образовательных потребностей и психофизического развития.

2. Составление логопедом, социальным педагогом и психологом планов консультаций для родителей и педагогов, работающих с младшими школьниками, и тематическое определение встреч, а также формата их проведения.

3. Составление плана повышения квалификации педагогов и определение тематики курсов на 2020 – 2022 уч. годы.

4. Составление индивидуального маршрута логопедической и психологической работы для каждого ребенка по коррекции аграмматической дисграфии для детей младшего школьного возраста.

5. Составление рекомендаций по организации основного образовательного процесса для педагогов, оцениванию письменных работ младших школьников, отбору домашних и внутри урочных заданий.

6. Составление рекомендаций для родителей по выполнению домашних заданий детьми и контролю за их выполнением, а также отбор

различных упражнений по закреплению полученных навыков письменной речи в домашних условиях.

7. Разработка памяток родителям и создание информационных стендов для родителей по самым актуальным и часто задаваемым вопросам.

8. Составление плана совместных воспитательно-развивающих мероприятий в рамках образовательного процесса с привлечением различных специалистов, самих школьников и их родителей.

9. Проведение систематически организованных групповых и индивидуальных коррекционных занятий с учителем-логопедом с учетом особых образовательных потребностей и возможностей ребенка.

10. Проведение психологом развивающих коррекционных занятий, в том числе и с привлечением родителей.

11. Проведение консультаций психологом, логопедом и социальным педагогом по выстроенному плану тем, а также консультирование родителей специалистами по возникающим вопросам в области психофизического развития ребенка, психологического климата и повышению уровня мотивации школьника к учебной деятельности.

12. Реализация организованной системы консультативной помощи со стороны психолога, логопеда и социального педагога педагогам по коррекции аграмматической дисграфии в условиях образовательного процесса.

13. Осуществление обучения педагогов по составленному плану повышения квалификации и его корректировка при появлении актуальных возможных программ обучения или существующей образовательной потребности.

Таким образом, коррекционно-развивающий блок реализовывался в трех направлениях: работа с ребенком (коррекционные занятия), работа с семьей (консультации, тренинги, круглые столы, составление памяток, создание рекомендаций), работа с педагогами (повышение квалификации,

консультации, составление рекомендаций). Работа в неделю состояла из 2 занятий с логопедом (1 индивидуальное и 1 групповое). Консультации родителей с логопедом проводились раз в две недели, а также раз в две недели попеременно проводились консультации с психологом и социальным педагогом с целью разрешения возникающих конфликтов и напряженности в семье.

Работа с ребенком была направлена на коррекцию аграмматической дисграфии в рамках занятий. Работа с родителями включала в себя обучение родителей полезным техникам взаимодействия с собственным ребенком, объяснение особенностей общего развития детей с дисграфией, а также подбор рекомендаций по закреплению отрабатываемых навыков при выполнении домашнего задания. В рамках работы с педагогами проводились консультации, осуществлялось плановое повышение квалификации педагогов по направлению работы с детьми ОВЗ, а также составлялись рекомендации по оцениванию письменных работ школьников и специфике предлагаемого домашнего задания.

Третий блок – итогово-диагностический.

В рамках проведения этого блока психолого-педагогического сопровождения реализовывались следующие мероприятия:

1. Сбор информации логопедом об изменениях в развитии младших школьников через взаимодействие с родителями, педагогами и другими специалистами, принимающими участие в психолого-педагогическом сопровождении (опросы, беседы, наблюдение за детьми). Отслеживалось количество ошибок в письменных работах, особенности поведения в классе и дома.

2. Получение согласие родителей на повторную диагностику и последующую возможную коррекцию.

3. Проведение логопедом повторной диагностики участвующих в эксперименте младших школьников с целью выявления динамики изменений уровня сформированности письменной речи.

4. Анализ полученных результатов и составление сравнительных таблиц с целью отслеживания динамики.

5. Определение на основе полученных данных в рамках контрольного эксперимента уровень эффективности, разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.

Созданная нами модель психолого-педагогического сопровождения младших школьников с аграмматической дисграфией была реализована с октября 2020 по апрель 2022 года.

За каждым участником процесса закреплялись свои функции. Так, например, в обязанности логопеда входили выработка комплекса упражнений и заданий для детей с данным нарушением, которые применялись как на дополнительных коррекционных занятиях, так и в рамках основного образовательного процесса.

Учителям по основной программе предлагались рекомендации по учету оценивания работ детей с аграмматической дисграфией, способы оценивания, применение отдельных заданий на уроках русского языка. Так, например, учителям начальных классов рекомендовалось не исправлять ошибки детей красной пастой, так как данный фон может быть для детей стрессом. Предлагалось заменить красный цвет на какой-либо иной или делать пометки на полях для обращения внимания. Еще одним вариантом было использование при письме детьми карандаша или ручки со стираемыми чернилами – в случае ошибки школьник их не зачеркивает, а просто стирает.

В рамках работы с родителями специалистами предлагались проведение совместных коррекционных занятий с детьми, посещение родителями учебных семинаров по вопросам специфики общего развития и отдельно речи у детей с данным нарушением, распространение памяток и сборника упражнений для оттачивания и закрепления полученных навыков в рамках обучения.

Психологом проводилась не менее разносторонняя работа. Для педагогов, работающих с младшими школьниками, и родителей проводились консультации и различные тренинги по вопросам специфики психологического и психического развития детей, важности правильного восприятия их особенностей, созданию комфортных психологических условий для личностного развития детей как в школьном коллективе, так и в семье. Работа с детьми сводилась к проведению занятий по развитию высших психических функций и развития в целом.

Родителей привлекали к участию во внеурочной деятельности вместе с детьми, а также велась активная работа по проработке непринятия многими родителями особенностей своих детей, разрабатывались различные рекомендации по разрешению возможных конфликтов в семье. К данным видам деятельности активно привлекался и социальный педагог.

Важным в условиях реализации модели является повышение квалификации как отдельных педагогов, работающих в начальной школе, так и специалистов. Для них организовывались различные курсы, направленные на обучение новым методикам работы с детьми ОВЗ, ознакомление с нововведением в нормативно-правовую базу, регулирующую деятельность образовательной организации.

Таким образом, обнаруженные у младших школьников нарушения письменной речи, связанные с трудностями усвоения правил грамматического строя речи, планировалось преодолеть в процессе реализации модели психолого-педагогического сопровождения. Была создана комплексная система помощи детям, в которой коррекционное воздействие оказывалось со всех сторон и в ее реализации были задействованы все участники образовательного процесса, непосредственно контактирующие как с семьей, так и напрямую с ребенком.

3.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Целью контрольного эксперимента являлось выявление результатов эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения в процессе преодоления младшими школьниками аграмматической дисграфии.

Для диагностики использовались те же методики, что и на первом этапе эксперимента, но речевой материал был подобран в соответствии с требованиями программы 4 класса (Приложение № 4-5).

В условиях МБОУ СОШ № 68 г. Челябинска, после констатирующего эксперимента, мы внедрили разработанную нами модель психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией в процессе ее преодоления.

Модель была представлена связью основных ее этапов: первично-диагностического, коррекционно-развивающего и итогово-диагностического. В ней представлена специальная образовательная среда взаимодействия всех участников процесса – педагогов, логопеда, психолога, социального педагога, родителей и самого ребенка, направленная на создание условий для эффективного процесса преодоления аграмматической дисграфии младшими школьниками.

Учитель-логопед курировал и определял направления основной работы всех остальных участников сопровождения, а также проводил коррекционную работу с детьми на своих занятиях.

Учителя начальной школы соблюдали сформулированные рекомендации по оцениванию письменных работ детей и отбору заданий и упражнений, посещали по составленному графику курсы повышения квалификации.

Педагог-психолог проводил воспитательную работу и работу по развитию высших психических функций, а также проводил консультации для родителей по вопросам поддержки и мотивации школьников.

Социальный педагог так же проводил консультации, касающиеся налаживания контактов и социально-психологического климата в семье. Сами же родители соблюдали различные предлагаемые рекомендации и проводили дома упражнения по закреплению полученных навыков школьниками в процессе обучения, а также помогали и контролировали выполнение домашнего задания.

Отобранные коррекционно-развивающие упражнения, направленные на развитие навыков словообразования и словоизменения, уточнение морфологической структуры слова, навыков правильного использования предложно-падежных конструкций, уточнение правил синтаксического оформления предложения позволили повысить показатели состояния грамматического строя речи младших школьников с аграмматической дисграфией.

Оценить уровень сформированности грамматики после коррекционной работы мы можем на основе сравнительных показателей на первичном и итоговом обследовании детей.

Для подтверждения нашей гипотезы нами была проведена повторная диагностика детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией в апреле 2022 года по тем же методикам, что использовались при первичной диагностике.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 3:
Таблица 3 – Исследования уровня развития грамматического строя речи на этапе контрольного эксперимента

№	Имя ребенка	Составить предложение по картинкам	Дополнить предложение предлогом	Закончить предложение	Диктант	Изложение		
	Макс. балл	45	15	15	10	20		105
1.	Елизавета В.	19	9	8	6	4	4	50
2.	Владимир П.	22	8	9	6	4	2	51

Продолжение таблицы 3

3.	Александр А.	20	11	6	4	6	4	51
4.	Софья А.	20	8	7	6	4	2	47
5.	Дмитрий Т.	18	11	9	4	4	5	51
6.	Дамир Г.	19	9	10	6	6	4	54
7.	Евгений Д.	20	9	7	4	4	2	46
8.	Анна К.	18	11	9	6	6	4	54
9.	Алёна Ф.	16	9	8	4	4	4	45
10.	Сергей К.	19	10	8	4	4	2	47

На основе полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что уровень развития грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на контрольном этапе имеет более высокий бал, а, следовательно, относится к среднему уровню развития (Таблица 4):

Таблица 4 – Уровень развития грамматического строя

№	Имя ребенка	Баллы	Уровень развития грамматического строя речи
1.	Елизавета В.	50	Средний
2.	Владимир П.	51	Средний
3.	Александр А.	51	Средний
4.	Софья А.	47	Средний
5.	Дмитрий Т.	51	Средний
6.	Дамир Г.	54	Средний
7.	Евгений Д.	46	Средний
8.	Анна К.	54	Средний
9.	Алёна Ф.	45	Средний
10.	Сергей К.	47	Средний

Общую динамику диагностики мы решили отразить в диаграмме (Рисунок 3):

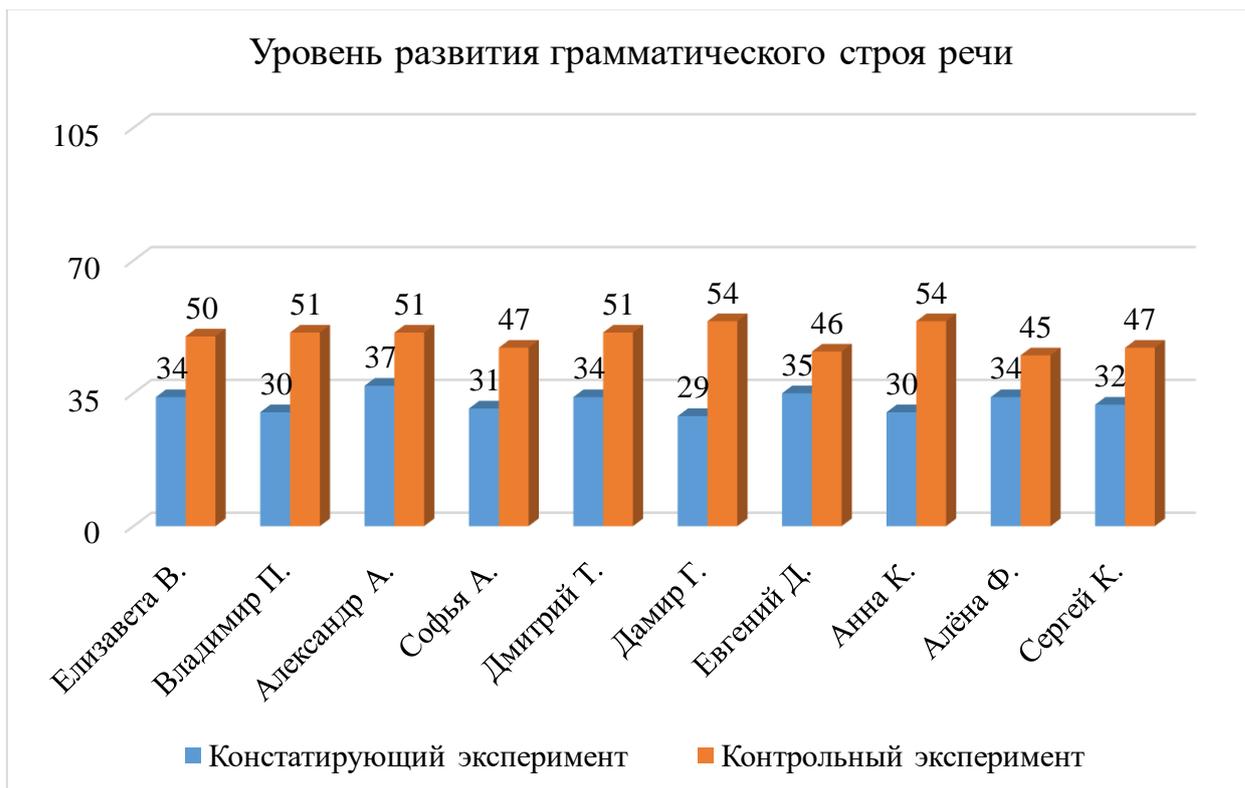


Рисунок 3 – Уровень развития грамматического строя речи весной 2022 г.

По результатам изучения уровня сформированности грамматического строя речи у младших школьников после внедрения модели психолого-педагогического сопровождения, мы видим, что у всех детей теперь примерно одинаковый средний уровень развития. Низкого уровня нет не у кого. Полученные данные говорят о положительной динамике коррекционной работы и сопровождения детей с аграмматической дисграфией. У некоторых детей видна более яркая динамика в уровне развития их грамматического строя (Приложение 7).

Общим для младших школьников на этапе реализации контрольного эксперимента можно отметить меньшее количество ошибок, повышенное внимание при выполнении заданий и в случае ошибок самостоятельная их коррекция.

Дети меньше допускали ошибок при склонении и спряжении слов в предложениях. У них повысился уровень правильного употребления

предлогов в тексте, а также в меньшем количестве стали проявляться ошибки при словообразовании и словоизменении. В речи стали присутствовать сложные предлоги, уменьшилось количество аграмматизмов.

Положительная динамика можно отметить в пространственно-временном понимании детьми различным аспектов текста: при составлении предложений по картинкам, дети правильно использовали предлоги – «мальчик прячется под деревом, девочка положила хлеб на стол». По-прежнему возникают трудности с составлением распространенных предложений, но дети прилагают больше попыток в их составлении и чаще стали использовать в собственной речи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика в развитии грамматического строя речи у младших школьников с аграмматической дисграфией при использовании разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения детей.

Это является подтверждением гипотезы исследования и доказывает достоверность полученных результатов.

Выводы по 3 главе

Нами была проведена экспериментальная работа с детьми младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на базе МБОУ СОШ № 68 г. Челябинска. Исследование было посвящено возможности преодоления аграмматической дисграфии младшими школьниками в условиях создания модели психолого-педагогического сопровождения, которая включала бы в себя взаимодействие всех участников процесса – родителей, ребенка, специалиста, учителей, психолога и социального педагога.

Для проведения исследования были частично заимствованы материалы диагностических методик И. Н. Садовниковой, Т. В. Ахутиной

и Т. А. Фотековой. Отобранные задания мы адаптировали в рамках исследования.

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что дети младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией нуждаются в развитии уровня грамматического строя речи, так как правила грамматики исследуемых был на низком уровне.

На основании проведенной диагностики выяснилось, что у большинства обследуемых школьников были замечены проблемы с использованием верных предлогов в построении предложения, правильным словообразованием и словоизменением, а также согласованием слов в предложении. Все это приводило не только отображению на письме дисграфических ошибок, но и нарушению лексического и смыслового компонента текста.

В процессе диагностики дети часто отвлекались, нуждались в подсказках педагога. У некоторых детей самокоррекция происходила только с подсказками педагога, но большинство находили ошибки сами, однако количество исправленных ошибок было мало.

Результаты проведенного исследования обусловили создание нами модели психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе преодоления дисграфии. Почти весь учебный год модель внедрялась и корректировалась с целью поиска наиболее эффективных методов помощи школьникам. Модель состоит из трех основных этапов: первично-диагностический, коррекционно-развивающий и итогово-диагностический, а также содержит в себе основные компоненты: диагностику, мониторинг, профилактику, консультации и коррекцию. Каждый из этапов имеет свои цели и задачи, а также отличается от других по срокам реализации, наполнению и взаимодействию участников процесса.

В ходе контрольного эксперимента была проведена повторная диагностика по тем же методиками, которые использовались в первом

этапе сопровождения. Исследования грамматического строя речи позволило выявить положительные изменения в уровне развития грамматики у детей и подтвердить эффективность разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе преодоления аграмматической дисграфии.

Заключение

Целью нашего исследования было теоретическое изучение и экспериментальная проверка эффективности модели психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в преодолении аграмматической дисграфии.

В рамках решения первой задачи нами была изучена психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, анализ которой позволил подтвердить значимость психолого-педагогического сопровождения детей с аграмматической дисграфией в процессе получения образования, важность его системности, комплексности и последовательности для последующего преодоления речевого нарушения и будущей успешности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Первая задача была нами реализована.

Для осуществления второй задачи, направленной на выявление особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией, нами были частично заимствованы диагностические методики Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной и И. Н. Садовниковой, в том числе и наглядный материал для выполнения заданий детьми из сборника материалов для диагностики Н. В. Струниной.

Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 68 г. Челябинска. В исследовании принимало участие 10 детей в возрасте 9-10 лет.

По итогам проведенной диагностики и анализа полученных данных, было выявлено, что уровень развития грамматического строя речи обследуемых является низким. Участвующие в исследовании младшие школьники нуждаются в коррекционной помощи.

В рамках третьей задачи, для преодоления школьниками речевого нарушения, нами была разработана и внедрена модель психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией. Модель представлена тремя основными

этапами сопровождения: первично-диагностический, коррекционно-развивающий и итогово-диагностический, в реализации которых задействованы разные участники образовательного процесса, ставятся свои цели, определяются содержание и формы, а также методы работы специалистов с детьми и их родителями. Данная модель психолого-педагогического сопровождения имеет единую цель и результат.

Проведенная на заключительном этапе сопровождения итоговая диагностика свидетельствуют об эффективности используемой нами модели. Наблюдается положительная динамика уровня развития грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией. Это, на наш взгляд, является прямым следствием внедренной нами модели психолого-педагогического сопровождения детей.

Согласованность действий специалистов, их взаимодействие, направленное на достижение общей цели. В том числе поддержание ребенка и создание комфортных психолого-педагогических условий, способствует успешной и эффективной коррекции речевых нарушений и помогает быстро адаптироваться детям в школьной среде и находиться в ситуации успеха, что ведет к повышению его самооценки и мотивации к обучению.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами были достигнуты сформулированные задачи, направленные на реализацию поставленной цели.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза, по нашему мнению, является подтвержденной.

Список использованных источников

1. Ахутина Т. В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма [Текст] / Т. В. Ахутина, Ю. Д. Бабаева, А. А. Корнеев, А. Н. Кричевец, М. Н. Воронова, О. И. Егорова // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2008. - №3. – С. 63 – 79.
2. Барабонина А. А. Профилактика и коррекция дисграфии [Текст] / А. А. Барабонина // Проблемы педагогики. – 2018. - №3. – С. 76 – 79.
3. Безруких М. М. Психофизиологические критерии трудностей обучения письму и чтению у школьников младших классов [Текст] / М. М. Безруких, О. Ю. Крещенко // Физиология человека. – 2004. - №5. – С.24 – 29.
4. Безбородова М. А. Формирование графического навыка письма в начальной школе [Текст] / М. А. Безбородова, Л. А. Безбородова // Наука и школа. – 2016. - №3. – С.111 – 115.
5. Бердникова А. А. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса [Текст] / А. А. Бердникова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. - №5. – С. 240 – 242.
6. Борисова Ю. В. Современные инновационные технологии коррекции оптической дисграфии младших школьников [Текст] / Ю.В. Борисова, Е. Н. Жулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - №55-8. – С. 86 – 93.
7. Витюк М. А. Степанова особенности развития вербально-логического мышления младших школьников с дисграфией [Текст] / М. А. Витюк, Н. Н. Китаева, А. А. Костырева, М. В. Лутшева, Л. В. Степанова // Специальное образование. Материалы XI Международной научной конференции / Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л. М. Кобрина (отв.

ред.) / Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина – 2015. – С. 55-58.

8. Величенкова О. А. О роли динамических моторных трудностей в патогенезе дисграфии [Текст] / О. А. Величенкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. - № 51. – С. 58-63.

9. Воробьева О. Н. Технология организации процесса взаимодействия слушателей повышения квалификации в аспекте поддержки детей с дисграфией [Текст] / О. Н. Воробьева // Омский научный вестник. – 2009. - №1(75). – С.147-149.

10. Воропаева И. Н. Дисграфия – профилактика и коррекция [Текст] / И. Н. Воропаева // Вестник науки и образования. – 2019. - №20-1(74). – С.86-88.

11. Гамаюнова А. Н. Основные направления психолого-педагогического сопровождения подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. [Текст] / А. Н. Гамаюнова А. Е. Пискайкина // Специальное образование. – 2013. - № 4(32). – С.20-27.

12. Горина Л. В. Соотношение понятий психолого-педагогического и тьюторского сопровождения [Текст] / Л. В. Горина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. - №4(25). – С.231-234.

13. Гутман В. В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса самостоятельной образовательной деятельности [Текст] / В. В. Гутман// Вестник дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии. – №1-2(8). – С.23-28.

14. Дорофеева С. В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии: опыт успешного применения комплексного подхода / С. В. Дорофеева // Вопросы психолингвистики. – 2017. - №33. – С.184-201.

15. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва: Просвещение, 1972. – 206 с.: ил.

16. Елецкая О. В. Логопедическая Помощь школьникам с Нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени [Текст]: метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Санкт-Петербург: Речь, 2006 – 192 с. ISBN: 5-9268-0320-9

17. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва: ВЛАДОС, 2006 – 335 с. ISBN: 5-691-00819-6

18. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Текст]: в 3 т. /Т. Ф. Ефремова. – Москва: АСТ, 2015 – 3312 с. ISBN: 978-5-17-090922-3

19. Жукатинская Е. Н. Обучение в начальной школе: дисграфия у детей младшего школьного возраста и методы ее устранения [Текст] / Е. Н. Жукатинская// Евразийский союз ученых. – 2015. - №11(20). – С. 34-38.

20. Заваденко Н. Н. Нарушения развития речи при неврологических заболеваниях у детей [Текст] / Н.Н. Заваденко // Педиатрия. Consilium Medicum. – 2019. - № 1. – С.101 – 107.

21. Иншакова О. Б. Изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения [Текст] / О. Б. Иншакова // Специальное образование. – 2018. - № 1(49). – С.115 – 124.

22. Иншакова О. Б. Значение психосоматического фактора в динамике дисграфии [Текст] / О. Б. Иншакова, Л. И. Белякова // Специальное образование. – 2016. - №. 2(42). – С.51-65.

23. Иншакова О. Б. Современные представления об этиологических механизмах дисграфии [Текст] / О. Б. Иншакова // Специальное образование. – 2011. - № 3. – С. 25 – 32.

24. Иншакова О. Б. Лонгитюдный анализ проявлений дисграфии у учащихся начальной школы [Текст] / О. Б. Иншакова // Специальное образование. – 2017. - № 3 (47). – С. 82 – 90.

25. Кабанова Н. А. Система коррекционных занятий по обучению грамоте детей с нарушениями речи [Текст] / Н. А. Кабанова // Специальное образование. Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л. М. Кобринина (отв. ред.) / Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. – 2015. – С. 137 – 145.

26. Керн С. А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста [Текст] / С. А. Керн // Научный журнал. – 2017. - № 10 (23). – С. 67 – 73.

27. Китаева Н. Н. Состояние словообразования существительных у детей с аграмматической дисграфией [Текст] / Н. Н. Китаева, А. В. Полякова // XVII царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции 23–24 апреля /Под общ. ред. В. Н. Скворцова/ Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. – 2013. – С. 92-96.

28. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Гиппократ, 2008. - 224 с. ISBN: 5-8232-0163-X

29. Короткова Ю. Г. К проблеме коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы [Текст] / Ю. Г. Короткова, Н. Н. Шешукова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. - № 2(46). – С. 114-117.

30. Колпакова А. Н. Система научных концепций в парадигме психолого-педагогического сопровождения [Текст] / А. Н. Колпакова // Ученые записки Новгородского государственного университета. – 2018. - № 3(15). – С. 114 – 128.

31. Кобзарева И. И. Психологическое сопровождение как направление деятельности психологической службы в системе профильного обучения [Текст] / И. И. Кобзарева // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. - № 4. – С. 95 – 101.

32. Крючкова Д. С. Дислексия и дисграфия в речи обучающихся как общеобразовательная проблема [Текст] / Д. С. Крючкова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2015. - №1 (64). – С.317 – 320.

33. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова // — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. — 224 с. ISBN: 5-222-05013-0

34. Лалаева Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова // – Санкт-Петербург: СПбГУПМ. – 1999. – 36 с.

35. Лизунова Л. Р. Преодоление дисграфии у младших школьников с билингвизмом [Текст] / Л. Р. Лизунова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер., 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. - № 2-1. – С.167 – 170.

36. Литвинова Г. В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (Гендерный аспект) [Текст] / Г. В. Литвинова // Вестник Краунц. Гуманитарные науки. – 2011. - № 2(18). – С. 66 – 71.

37. Логинова Е. А. Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией [Текст] / Е. А. Логинова, П. К. Федотова // Специальное образование. Материалы XI Международной научной конференции / Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л. М. Кобрина (отв. ред.) / Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. – 2015. – С. 204 – 208.

38. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / Александр Лурия. – Москва: Просвещение, 1950. – 137 с.
39. Лукашевич И. П. Перинатальные факторы риска формирования патологии речи у детей [Текст] / И. П. Лукашевич, Е. М. Парцалис, В. М. Шкловский // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2008. – № 4. – С. 19 – 22.
40. Мазанова Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии [Текст]: конспекты занятий для логопеда / Е. В. Мазанова. – Москва : ГНОМ и Д, 2006. – 136 с. ISBN: 9785001600206
41. Матвиенко Е В. Комплексный подход к выявлению и анализу нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е. В. Матвиенко // Молодой учёный. – 2020. – № 39 (329). – С. 122 – 131.
42. Матайс М. И. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с ОВЗ [Текст] / М. И. Матайс, Л. А. Хачатрян // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. - №. 6 – 1. – С. 45 – 49.
43. Мироевская Е. О. К вопросу о развитии внимания и памяти у младших школьников с дисграфией [Текст] / Е. О. Мироевская // Специальное образование. Материалы XIII международной научно-практической конференции. / Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Санкт-Петербург). – 2017. – С. 84 – 88.
44. Мостовская Я. Ю. Технологии психолого-педагогического сопровождения в современной инклюзивной образовательной практике [Текст] / Я. Ю. Мостовская // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. - № Т20. – С. 66 – 70.
45. Мурашова И. Ю. Связь особенностей полимодального восприятия младших школьников с проявлением дисграфических ошибок на письме [Текст] / И. Ю. Мурашова // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2016. – №3. – С.278 – 287.

46. Овчарова А. П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии [Текст] / А. П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. - № 82 – 2. – С.128 – 131.

47. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — Москва: Азбуковник, 1999. – 1376 с. ISBN: 978-5-905542-04-6

48. Петрова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [Текст] / Е. А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 5. – С. 173 – 176.

49. Поварёнкина Н. А. Результаты исследования предпосылок формирования навыков языкового анализа и синтеза и уровня их сформированности у школьников с дисграфией [Текст] / Н. А. Поварёнкина // Специальное образование. Материалы XII Международной научной конференции / Санкт - Петербург: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина. – 2016. – С. 106 – 110.

50. Пузырева А. В. Основные проявления нарушений письменной речи у учащихся младшего школьного возраста [Текст] / А. В. Пузырева // The newman in foreign policy. – 2016. - №32(76). – С. 73-76.

51. Разживина Н. В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией [Текст] / Н.В. Разживина // Практическая психология и логопедия. – 2014. – № 7 – С. 41-44.

52. Раскалинос В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение: методологический аспект [Текст] / В. Н. Раскалинос // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. - № 1 (22). – С. 123 – 126.

53. Резцова Е. Ю. Современные представления о факторах риска в генезе речевых расстройств дошкольников [Текст] / Е. Ю. Резцова, А. М. Черных // Новые исследования. – 2010. - № 2 (23). – С. 95 – 115.

54. Рудкова С. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников [Текст] / С. Г. Рудкова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. - № 1(9). – С. 32 – 34.

55. Рыбакова О. Н. Модель психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / О. Н. Рыбакова // Science time. – 2015. - № 11 (23). – С.468 – 472.

56. Рябова О. В. Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников [Текст] / О. В. Рябова // Специальное образование. – 2015. - № 2 (38). – С. 87 – 95.

57. Рябова О. В. Логопедическая диагностика дисграфии в свете требований ФГОС [Текст] / О. В. Рябова // Специальное образование. – 2014. - № 6. – С. 173 – 176.

58. Савченко С. Ф. К вопросу об организации работы по коррекции письменной речи младших школьников [Текст] / С. Ф. Савченко, О. Г. Ивановская // Специальное образование. – 2016. - № 4. – С. 124 – 127.

59. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – Москва: Владос, 1997. – 255 с.

60. Красильникова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей раннего возраста в дошкольных образовательных организациях [Текст] / Л. В. Красильникова, Э. Р. Олисова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. - № 3. – С. 15 – 23.

61. Струнина Н. В. Диагностика письма и чтения у младших школьников (сборник материалов) [Текст] / Н. В. Струнина, Т. А. Яцук. – Челябинск: Авангард-Пресс, 2010. – 60 с. ISBN: 977-5-8113-2353-9

62. Суртаева О. Н. Подготовка педагога к работе с детьми с дисграфией в системе повышения квалификации [Текст] / О. Н. Суртаева // Человек и образование. – 2014. - № 1(38) – С. 65 – 68.

63. Суртаева О. Н. Деятельность учителя при обучении речемыслительной деятельности как средство профилактики дисграфии у младших школьников [Текст] / О. Н. Суртаева // Мир науки, культуры, образования. – 2014. - № 2(46). – С. 119 – 122.

64. Тараканова А. А. Специфические особенности мыслительных операций у младших школьников с нарушениями письма [Текст] / А. А. Тараканова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. - № 5. – С. 139 – 145.

65. Терещенко Е. В. Индивидуально-дифференцированный подход при подготовке к овладению элементарными навыками письма и чтения – эффективная форма профилактики дисграфии [Текст] / Е. В. Терещенко // Специальное образование. Материалы XIII международной научно-практической конференции / Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. – 2017. – С.11 – 121.

66. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: Пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. — Москва: АРКТИ, 2002. — 136 с: ил. ISBN: 978-5-8112-2353-4

67. Хлобыстова И. Ю. Взаимодействие специалистов при коррекции дисграфии в рамках инклюзивного образования [Текст] / И. Ю. Хлобыстова, А. П. Демидова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - № 64-2. – С.206 – 209.

68. Черепкова Н. В. Аграмматическая дисграфия у младших школьников / Н. В. Черепкова, А. С. Гришина // VIII Международная

студенческая научная конференция. Студенческий научный форум - 2016
URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016028498> (дата обращения:
11.05.2022).

69. Чернышова Д. И. Комплексная оценка нарушений письма у младших школьников [Текст] / Д. И. Чернышова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - № 7. – С. 273 – 276.

70. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. - 240 с. ISBN 5-9268-0172-9

71. Шеховцова Т. С. Требования к логопедической работе по преодолению различных видов дисграфии в условиях школьного логопункта [Текст] / Т. С. Шеховцова // Специальное образование. – 2014. - № 3. – С. 221 – 224.

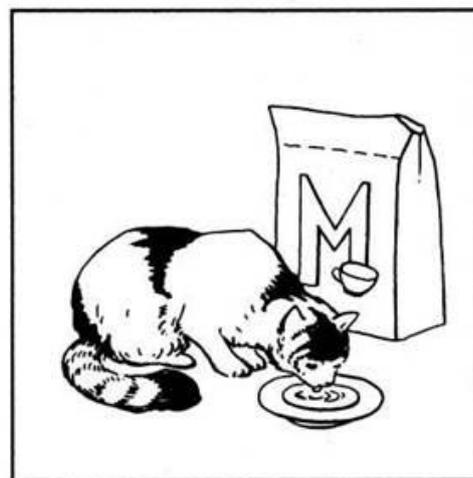
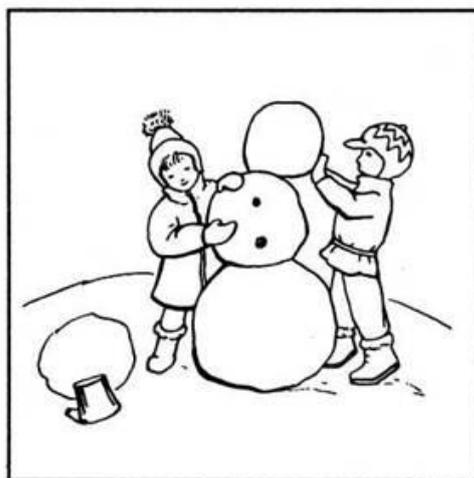
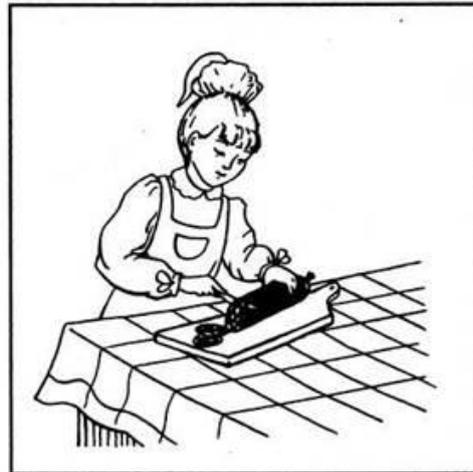
72. Щукин А. В. Особенности интеллекта у младших школьников с дисграфией / А. В. Щукин, О. В. Елецкая // Современные научные исследования и инновации. - 2012. – № 2. – [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2012/02/7130> (дата обращения: 11.05.2022).

73. Яковлева И. В. Конструирование как средство коррекции дисграфии у младших школьников [Текст] / И. В. Яковлева // Наука и социум. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 13 – 15.

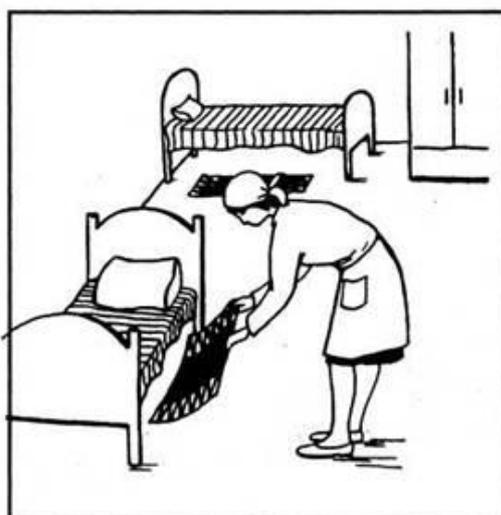
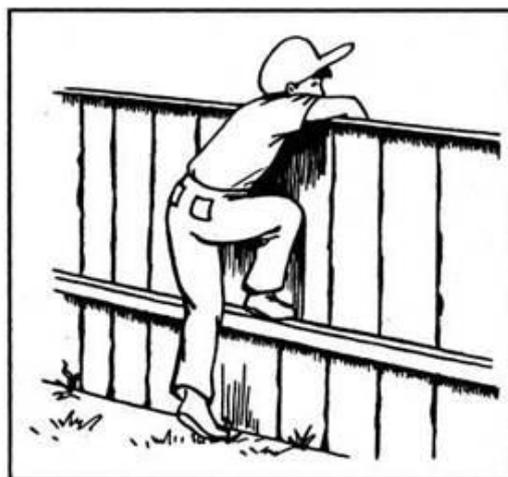
ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

«Картинки для составления простых предложений»



«Картинки для составления предложений с предлогами»



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

«Вставь пропущенное слово»

Лена наливает чай... чашки.

Птенец выпал... гнезда.

Щенок спрятался... крыльцом.

Деревья шумят... ветра.

Пес сидит... конуры.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

«Закончи предложение»

Игорь промочил ноги, потому что...

Сережа замерз, хотя...

Валера отказался идти в кино, потому что...

Вика рисовала, хотя ...

Дети замерзли, потому что...

Девочке стало вдруг жарко, хотя...

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Диктант (3 кл.)

«Осенний лес»

Я люблю гулять осенью по лесу. В лесу тихо. Идёт мелкий дождь. Листья давно облетели. Под ногами шуршит листва. Из ельника я слышу стук дятла. Над высокой сосной пискнули синицы. Закричали сойки. В ветвях дубов птички ищут пищу.

Диктант (4 кл.)

«Весна»

Наступает радостная весна. Яркое солнце заливает лесные поляны и рушит последние снежные крепости. Высоко в небе застыли лёгкие облака.

Очень красивы весной березовые рощи. На деревьях набухают смолистые почки. В эти дни русские красавицы угощают лесных жителей сладких соком. Весенний воздух чист и прозрачен. Над головой слышна звонкая трель. Весело поёт голосистый дрозд. Входишь в берёзовую рощу и чувствуешь тёплое дыхание весны. Нежной листвой пахнет в роще. Зелёная дымка закрывает лужайки. На земле играет луч ласкового солнца.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Изложение (3 кл.)

«Медведь»

Стояла осень. Ветер нёс над землёй клочья туч. Листья с деревьев облетели. Медведь нашёл себе яму под деревом. Там много сухих листьев и веток. Мишка приготовил к зиме тёплую берлогу. Запорошит снег деревья и дом медведя. Тепло будет косялапому под снегом.

Изложение (4 кл.)

«Соловьи»

На берегу лесной речки в кустах черёмухи или шиповника можно услышать самого замечательного певца – соловья. Он поёт в густых зарослях. Волшебные звуки его пения заполняют все окрестности. Соловей поёт вечером, а в мае часто поёт всю ночь. Чем больше птиц поют вместе, тем красивее звучат их голоса. Поющий соловей прижимается к ветке и вытягивается во весь рост. Он расправляет свои крылышки, а потом складывает их. Он весь дрожит, глазки блестят. Во всем мире не услышишь песни красивее соловьиной.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

«Письменные работы детей. 3 класс»

Осенью лес
я люблю гулять осенью
по лесу. в лесу много идет
мелкая дождь, листья
падают шумят листья, из
листвы я слышала стук
дерева по ветвям сосны
печаль. закрыты сосны,
в ветвях птиц и птиц и птиц
пищит.

я люблю гулять в лесу, в лесу много
идет мелкая дождь, листья падают шумят,
под ногами шумят листья, под ветвями
слышится стук, закрыты сосны,
в ветвях птиц и птиц и птиц шумят листья.

я люблю осенью лесу. в лесу много
идет мелкая дождь. листья падают
шумят. под ногами шумят листья. слышится
я слышу стук дерева. над ветвями
сосны слышится стук. закрыты сосны.
в ветвях птиц и птиц и птиц шумят.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

«Письменные работы детей. 4 класс»

Весна

Наступает радостная весна, яркое солнце заливает лесные поляны и рушит последние снежные крепости. Высоко в небе застыли лёгкие облака.

Очень красивой весной берёзовой рощи. На деревьях распускаются сочные почки. В эти дни русские красавицы угощают лесных жителей сладким соком. Весенний воздух чист и прозрачен. Над головой слышны звонкая трель, Веселье поёт голосистой дрозды. Вдохнём в берёзовую рощу и почувствуем тёплые дуновение весны. Нежной шёлковой покрывает в роще зелёная долька закрывает мушкетёры. На земле играет луч ласкового солнца.

Весна

Наступает радостная весна. Яркое солнце заливает лесные поляны и рушит последние снежные крепости. Высоко в небе застыли лёгкие облака. Очень красивой весной берёзовой рощи. На деревьях набухают сочные почки. В эти дни русские красавицы угощают лесных жителей сладким соком. Весенний воздух чист и прозрачен.

Над головой слышны звонкая трель. Веселье поёт голосистой дрозды. Вдохнём в берёзовую рощу и почувствуем тёплые дуновение весны. Нежной шёлковой покрывает в роще зелёная долька закрывает мушкетёры. На земле играет луч ласкового солнца.