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

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

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
80,67 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«16» 12 2020 пр. № 4
зав. кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик
Л.А. Дружинина

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Сытник Анастасия Анатольевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА 6

1.1 Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе... 6

1.2 Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе ... 10

Выводы по первой главе 15

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ 17

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с аграмматической дисграфией 17

2.2 Особенности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией 20

2.3 Обзор методик по преодолению нарушений письменной речи 24

Выводы по второй главе 27

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ 29

3.1 Изучение состояния письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией 29

3.2 Состояние сформированности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией 38

3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией 42

3.4 Результаты экспериментальной работы 47

Выводы по третьей главе 53

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 57
ПРИЛОЖЕНИЕ 61

ВВЕДЕНИЕ

У учащихся начальных классов довольно часто встречаются трудности в овладении письменной речи. Данную проблематику рассматривали многие ученные, такие как А.Н. Корнев, Т. П. Бессонова, Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова, Л. Н. Ефименкова, Р. Е. Левина, Г. Г. Мисаренко, Н. А. Никашина, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирова, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др.

Аграмматическая дисграфия – это дисграфия, причиной, которой является несформированность грамматических систем словообразования и словоизменения. Такая форма дисграфии обусловлена недоразвитием грамматического строя речи и проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Так же она не связана с незнанием орфографических правил и норм ребенком.

Нарушения письменной речи влияют на эффективность в школьной адаптации, успешность обучения, так же нередко вызывают вторичные отклонения в формировании личности ребенка. Поэтому своевременное выявление таких нарушений, отграничения дисграфических ошибок от ошибок иного характера, крайне важно для построения успешной системы логопедической работы с детьми.

Актуальность нашей темы определяется тем, что нарушение письма является часто встречающейся формой речевой патологии у учащихся начальных классов. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно заметить, что тему исследования затрагивали многие ученые, но данные не являются конечными. Необходимо дальнейшее исследование нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически доказать возможность

преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией**.**

Объект исследования: преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией на логопедических занятиях**.**

Предмет: особенности коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией на логопедических занятиях.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Изучить особенности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией;
3. Отобрать комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией, обработка и интерпретация результатов.

Базой для проведения исследования служила МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска.

Структура и объем выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложения. Работа иллюстрирована 3 таблицами и 12 рисунками. Общий объем работы составляет 69 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА

1.1 Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе

Изучением письменной речи занимались такие ученные, как Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, О. А. Токарева, Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. И. Н. Садовникова и многие другие. Для наиболее полного понимания данного термина нами были проанализированы педагогические, психологические и психолингвистические труды.

Э. П. Шубин в своих исследованиях утверждает, что письменная речь – это экспрессивный вид речевой деятельности, зафиксированный определенными графическими символами. Психологической основой письменной речи является взаимодействие таких анализаторов как моторный, речемоторный и зрительный.

У письменной речи выявляется ряд особенностей: письменная речь более произвольная, чем устная; при обучении письму звуковая форма требует анализа и синтеза; фонетика и синтаксис фразы произвольны. Так же важной особенностью является точность и многословность, так как в ней не используются невербальные средства общения (мимика, жесты, интонация).

Письменную речь следует рассматривать как структурно и функционально сложную психическую деятельность, в которую включены последовательные операции (образуют самоорганизующуюся функциональную систему) [5].

К особенностям письменной речи можно отнести [16]:

1. При обучении письму звуковая форма требует анализа и синтеза;
2. Письменная речь более произвольна, чем устная;
3. Фонетика и синтаксис фразы произвольны.

Наряду с этим важной особенностью письменной речи является ее точность и многословность. В устной речи многое может быть передано с

помощью невербальных средств общения (жестов, мимики, интонации), а в письменной речи необходимо подбирать нужные слова, которыми можно передать смысл и настроение текста.

Письменная речь складывается только при целенаправленном обучении. Все механизмы процесса письменной речи формируются и развиваются в процессе обучения грамоте и при последующем обучении.

Система письма – это такая знаковая система, которая имеет постоянный состав графических символов. С их помощью можно передавать и закреплять информацию [14].

Важным фактором письменной речи является умение осознанно управлять своими способностями и произвольно владеть устной речью.

Проанализировав психологическую литературу по проблеме исследования можно сделать вывод о том, что письмо – это сложная осознанная форма речевой деятельности, которая имеет общие характеристики с другими формами внешней речи.

Все процессы устной и письменной речи расходятся по следующим параметрам: происхождение, способ формирования и протекания, психологическое содержание, функции [21].

А. Р. Лурия отмечает, что письменная речь является подготовленной, подлежащая проверке и исправлению. Поэтому овладение письменной речью является полезным для повышения общей языковой культуры [21].

По данным Л. С. Цветковой осуществление процесса письма возможно только при совместной работе зон коры левого полушария: нежнелобной, нижетеменной, височной, затылочной [34]. Так же она выделяла уровни письма: психологический, лингвистический и психофизиологический, остановимся подробнее на каждом из них.

1. Психологический уровень:

– формирование мотива;

– появление замысла;

– создание на основе замысла смысла и определения содержания;

– регуляция и контроль над деятельностью письма.

2. Лингвистический уровень. Данный уровень позволяет определить средства осуществления письма. Происходит обеспечение языка языковыми и лингвистическими средствами реализации данного процесса, а именно, переход внутреннего смысла (формируется на психологическом уровне), в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы, такие как слово и фраза.

3. Психофизиологический уровень. Реализует совместную работу анализаторных систем, лежащих в основе письменной речи.

Как говорилось выше, организация письма это очень сложный процесс, в котором участвует не один анализатор. За психофизиологическую основу письма отвечают следующие анализаторы и анализаторные системы:

– кинестетический,

– кинетический,

– акустический,

– оптический,

– пространственный,

– пропреоцептивный и др.

При звуковом анализе слов важно взаимодействие кинестетического и акустического анализаторов. Для грамотной перешифровки звука в букву необходима совместная работа всех анализаторов.

Таким образом, письмо – это сложный процесс, в котором учувствует не один анализатор. За психофизиологическую основу письма отвечают следующие анализаторы и анализаторные системы: акустический, оптический, пространственный, пропреоцептивный, кинетический и кинестетический и другие. Взаимосвязь кинестетического и акустического анализаторов важна при звуковом анализе слова.

Совместная работа акустического, оптического и кинестетического анализаторов необходима для грамотной перешифровки звука в букву. Оптический, двигательный и пространственный анализаторы отвечают за качественное написание букв [34].

Так же письменная речь включает в себя чтение. Оно играет важную роль в познавательной деятельности ребенка, в формировании личности, а так же является основой для обучения и воспитания.

Чтение – это процесс смыслового восприятия письменной речи, который, с одной стороны, является специальным процессом восприятия и непосредственного чувственного познания, с другой стороны опосредованным отражением действительности.

В процесс чтения входят элементы кодирования и элементы декодирования речевого сообщения. То есть чтение предполагает перевод графических символов в устную артикуляционную систему.

Единицей чтения является слово, а буква (звук) является ориентиром при чтении. В процессе чтения глаз воспринимает только «доминирующие» буквы (буквы, которые несут наибольшую информацию о слове, например: сочетание согласных, начальный согласный в слове и т.д.) [8].

В процессе чтения участвуют и взаимодействуют два уровня: сенсо-моторный и семантический. Первый обеспечивает «технику» чтения (скорость восприятия и точность). В него входят следующие звенья:

– звено звукобуквенного анализа;

– звено сохранения получаемой информации в памяти;

– смысловые догадки, которые возникают на основе этой информации;

– сличение и контроль.

Второй уровень – семантический – обеспечивает понимание смысла и значений как отдельных слов, так и всего речевого высказывания. Это происходит на основе данных первого уровня – сенсо-моторного.

Такое взаимосвязь уровней реализует процесс чтения со стороны скорости и точности восприятия знаков языка, и со стороны правильного понимания их значения.

Психофизиологической основой чтения является взаимодействие таких анализаторов как акустический, зрительный и кинестетический.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что чтение является трудным действием, который осуществляется только при целенаправленном обучении.

Письменная речь является неотъемлемой частью повседневной жизни человека. В нее входят как выражение своих собственных мыслей в письменной форме, так и понимание написанного посредством чтения.

В процессе письма участвуют такие анализаторы, зрительный, моторный и речемоторный. От качества их работы зависит восприятие, запоминание и воспроизведение материала. В процессе чтения важным является взаимодействие таких компонентов: удержание информации, звукобуквенный анализ и синтез, а так же процесс сличение смысловых догадок с написанными словами. Письменная речь зависит от устной речи и возможна только при ее высоком уровне развития.

1.2 Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе

В онтогенезе развитие и становление письменной речи происходит постепенно и по определенным закономерностям.

При освоении письменной речи существенное значение имеет сформированность всех сторон речи: звукопроизношение, фонематическая и лексико-грамматическая.

Данные, представленные в литературе, посвященные доречевому развитию ребенка в норме основываются на физиологических исследованиях таких ученых, как: Н. М. Сеченов, И. И. Павлов и др. В их работах подчеркивается важность доречевого периода, длящегося с

рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей [27].

Изучением становления речи, в том числе и письменной, в онтогенезе занимались многие ученые: А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина, М. Е. Хватцев и другие.

Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы выяснили, что активная речь ребенка проходит несколько этапов развития [3].

Крик ребенка является первым проявлением речи. Гуление сменяет крик в 2-3 месяца (активная подготовка речевого аппарата к произнесению звуков), в этот же период ребенок учится управлять своей интонацией, осуществляется процесс развития понимания речи.

Лепет появляется в 7-9 месяц. В этот период ребенок произносит серии одинаковых слогов.

В возрасте 9-11 месяцев ребенок начинает осмысленно подражать звукам речи взрослых.

В возрасте 11-13 месяц начинает появляться небольшое количество слов, которые ребенок употребляет осознанно. Это могут быть двусложные слова, которые состоят из одинаковых слогов.

В 2 года начинается овладение фразовой речью, появляются первые предложения. Грамотность и количество слов в предложении возрастает. Так же данный возраст считается наиболее благоприятным для развития воображения.

В три года словарь ребенка увеличивается и составляет более 1000 слов. Так же в этот возрастной период начинает активнее развиваться речь, а уже к четырем годам закладывается основа детской речи.

В возрасте пяти лет словарь ребенка расширяется и в нем появляется множество существительных, прилагательных, так же ребенок усваивает способы словообразования. Улучшается звукопроизношения, ребенок может произнести почти все звуки.

В 6 лет совершенствуются все компоненты речевой системы, также продолжается развитие навыка словоизменения. Словарь ребенка обогащается обобщающими понятиями и систематизируется.

Формирование фонематического восприятия и слухо-произносительной дифференцировки фонем происходит в возрасте от шести до семи лет. Дошкольник понимает, что смысл меняется (или слово разрушается) от последовательности фонем в слове [4] .

Многие ученые описывали условия готовности дошкольника к усвоению грамоты. Готовность к усвоению грамоты возникает в результате формирования устной речи еще до систематического обучения чтению и письму.

Г. В. Чиркина утверждает, что в процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма.

Р. Е. Левина пишет о том, что правильно написанные слова не результат одного только изучения определенных правил. Большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи. В дошкольный период овладения устной речью создаются практические знания о звуковом и морфологическом составе слова, которые впоследствии, при переходе ребенка к обучению грамоте и правописанию, способствует осознанному их усвоению [18].

Период грамматического развития языка начинается в конце дошкольного возраста. В этот период язык становится средством познания и общения с окружающими людьми.

Нарушение хотя бы одного компонента речи влечет за собой ошибки на письме, так как письменная речь основывается на устной речи. Таким образом, сформированность звукопроизношения, фонематической, грамматической и лексической стороны речи имеет существенное значение для дальнейшего усвоения письменной речи.

Функциональные предпосылки письма представляют собой многоуровневую систему, в которую входят когнитивные и речевые функции. Предпосылки создают возможности для проведения таких операций как: звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы. Для достижения необходимого уровня зрелости.

Важно установить связь между фонемой и графемой. Наличие такой связи обеспечивает вычленение звуков из слов и установление их последовательности [17].

Внешний процесс письма происходит на основе внутреннего процесса образования фонемы: поиск и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова.

Значимыми для усвоения письма является сохранность фонематического слуха и слухового анализа.

Графомоторный навык – это определенные знакомые положения и движения руки пишущего, которые позволяют представлять написанные звуки и их связи. Правильно тренированный графомоторный навык позволяет писать буквы четко, красиво, разборчиво и быстро. Плохо обученный графомоторный навык создает комплекс трудностей письма: небрежное и нечитабельное письмо, медленный темп. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто сложна, но иногда и невозможна.

Формирование графомоторных навыков зависит от следующих компонентов: хорошего развития общей и мелкой моторики, последовательной организации движений, зрительных и пространственных представлений и зрительной памяти [21].

Графомоторный навык нельзя назвать просто двигательным навыком. Особенность данного навыка состоит в том, что сначала формируется определенное смысловое значение буквы или набора букв, а после переходит в моторное движение руки.

Процесс развития графомоторных навыков, с одной стороны, подчиняется закономерностям развития двигательных навыков, а с другой – речевых интеллектуальных действий [21].

В период раннего детства и дошкольного возраста, при благоприятных внешних условиях, ребенок может овладеть рядом навыков, которые важны для успешного усвоения навыков письма в школе. Овладевая движениями, необходимыми для легкого касания карандаша и скольжения по бумаге, учится замечать различия между графическими элементами по форме, положению и отношению друг к другу. После выполнения графических заданий ребенок учится регулировать свои движения. Позже ребенок узнает значение письма как средства общения между людьми и как средства фиксации мыслей; он знакомится с фонетическим принципом письма, учится различать звуки в словах и обозначать их печатными и рукописными знаками в письме.

Рассматривая физиологический аспект данного процесса можно отметить, что основой процесса является дифференциация слуховых, зрительных и кинестетических стимулов, связанных с письмом. Уравновешивание процесса возбуждения и торможения при рисовании простейших графических форм и их соединений и образование большого числа временных связей.

С психологической точки зрения, ребенок овладевает умением ставить перед собой элементарные графические задачи, научается контролировать процесс их решения и успешно его выполнять. После успешного выполнения овладевает умением контролировать не только свои движения, но и свое внимание. То есть от рефлекторных движений, основанных на подражании, ребенок переходит к сознательным и целенаправленным действиям [4].

Таким образом, обучение графомоторным навыкам в школе является продолжением и развитием достаточно сложного и разностороннего физиологического и психолого-педагогического процесса, который

начинается с раннего детства. Графомоторные навыки ребенка постепенно формируются в онтогенезе, их развитие представляет собой достаточно сложный физиологический, психолого-педагогический процесс. Формирование навыка письменной речи – это длительный и динамичный процесс, заключающийся в усвоении знаний, приобретении умения излагать мысли в письменной форме в результате многократного повторения вышеперечисленных навыков в ходе практической деятельности.

Выводы по первой главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что письменную речь рассматривал ряд ученных: А. Н. Корнев, Т. П. Бессонова, Л. В. Бенедиктова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. Г. Мисаренко, Н. А. Никашина, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирова, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др. Каждый из них давал свое определение этому понятию.

Мы выяснили, что письменная речь в психолого-педагогической литературе понимается как сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование. Письменная речь является преимущественно монологической, включает в себя чтение и письмо.

Письменная речь имеет свои особенности: она более произвольная, ее фонетика и синтаксис упрощены, а звуковая форма при обучении письму требует анализа и синтеза.

Авторы отмечают, что письменная речь осознана и развивается только в процессе обучения.

В онтогенезе формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста представляет собой длительный, динамичный процесс,

состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в ходе практической деятельности.

Таким образом, письменная речь это сложный произвольный процесс, который в своем развитии имеет ряд особенностей и осуществляется по определенным операциям.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с аграмматической дисграфией

Клинико-психолго-педагогическая характеристика детей с аграмматической дисграфией раскрывается в работах И. П. Павлова, Т. А. Ахутиной, Л. С. Цветковой, А. Н. Корнева, И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой и других.

В результате клинико-психологических и нейропсихологических исследований учеными были сделаны выводы, что расстройства письма нередко сопровождаются неврозоподобными и когнитивными нарушениями. Такие нарушения приводят к низкой работоспособности, быстрой утомляемости, эмоционально-волевой незрелости, затруднениям произвольной концентрации внимания и другим проявлениям.

Л. О. Бадалян и Н. Н. Заваденко считали, что с клинической точки зрения, причиной нарушений письменной речи является минимальная мозговая дисфункция (ММД), которая обусловлена ранними локальными повреждениями головного мозга [11].

Детям с ММД характерны значительные трудности в школьном обучении и в их социальной адаптации, несмотря на то, что их интеллектуальное развитие находится в пределах нормы. Минимальная мозговая дисфункция может сказаться на формировании навыков письма и чтения, а так же на нормальном развитии высших психических функций.

Современные исследователи указывают на то, что дети с дисграфией отличаются от сверстников состоянием нервно-психического здоровья [11].

Особенности познавательной деятельности взаимосвязаны со степенью выраженности дисграфии и нарушениями устной речи, не смотря на это, выделяются определенные особенности этой деятельности:

– разноуровневость развития психических процессов и их структурно-функциональных компонентов;

– более низкий уровень развития восприятия, внимания, памяти и мышления.

Для детей с дисграфией характерна недостаточность развития процесса мышления, им тяжело планировать свою деятельность и контролировать результаты, находить и исправлять свои ошибки [10].

Обучающимся с дисграфией сложно переключаться с одного движения на другое, они не соблюдают последовательность движений или пропускают их. У детей отмечается нарушение развития графомоторных навыков и динамического праксиса.

Почерк обучающихся характеризуется размашистостью, несоблюдением пропорций букв. Это происходит вследствие недостаточно развитой оптико-пространственной функции, а так же слабости мыслительной пространственной переориентации [9].

Внимание детей с дисграфией так же имеет свои особенности. Им тяжело удерживать и распределять свое внимание, трудно сконцентрироваться. Им характерна быстрая утомляемость познавательных процессов. Дети не могут в полной мере контролировать свои действия.

Исследования памяти выявили более низкий, в сравнении со сверстниками, объем слухоречевой памяти и низкий уровень развития логической памяти, что ведет к неосмысленному и механическому запоминанию.

У учащихся с дисграфией отмечаются:

– нарушения номинативной функции речи, которые проявляются в виде вербальных парафазий (замена слов, близких по смыслу);

– ограниченный объем экспрессивного словаря; неточное понимание и употребление слов;

– низкий уровень осведомленности и понятийности;

– снижение функции обобщения, что проявляется в трудностях нахождения сходного между понятиями.

Для детей с дисграфией характерны и личностные особенности. Им присуща тенденция к непослушанию, незрелость поведенческой саморегуляции, они стремятся настаивать на своем и имеют неадекватную самооценку. Кроме того, девочки более послушные, они идут на уступки, а мальчики напротив, независимые и часто проявляют безответственность [21].

При аграмматической форме дисграфии наблюдаются нарушения эмоционально-волевой сферы, трудности поведения, а так же слабость волевых процессов. Дети быстро устают, отвлекаются, у них отсутствует целенаправленность действий и снижен темп работы. Несмотря на это, самооценка таких детей неадекватно завышена, им присущ инфантилизм и интеллектуальная пассивность.

Как отмечает А. В. Ястребова, дети, которые имеют нарушения письменной речи, не могут самостоятельно организовать свою деятельность, сосредоточиться на инструкции и осмыслить ее отдельные звенья. Ученики не могут контролировать свою деятельность [10].

У детей с аграмматической дисграфией наблюдаются разнообразные ошибки на письме, которые обусловлены недоразвитием фонетической и лексико-грамматической сторон речи. Отмечаются ошибки уже в пройденных правилах правописания. Например, встречаются ошибки в применении правила правописания безударных гласных; ошибки на безударные гласные в окончаниях слов, в приставках и суффиксах; неправильное употребление падежных окончаний. Это объясняется ограниченным словарным запасом, несформированностью семантической стороны речи и отсутствием четких звуковых представлений о слове [9].

Таким образом, для детей с дисграфией характерны трудности процессов умозаключения и рассуждения, что ведет к шаблонности, банальности и стереотипности. У них отмечаются недостатки

мыслительных операций обобщения, нарушается процесс сравнения понятий, а так же нарушается развитие внимания, памяти, мышления, что сказывается на личностных особенностях детей.

2.2 Особенности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Аграмматическая дисграфия охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева.

В современной литературе нет единого термина "дисграфия", ученые трактуют его по-разному. Р. И. Лалаева дает следующее определение: дисграфия - частичное нарушение процесса письма, которому присущи стойкие и повторяющиеся ошибки, обусловленные несформированностью высших психических функций, которые участвуют в письме [18].

И. Н. Садовникова утверждает, что частичным расстройством письма, симптомом которого являются стойкие специфические ошибки, можно назвать дисграфию. Она так же отмечала, что такие ошибки никак не связаны со снижением интеллектуального развития, с нарушениями слуха и зрения и с регулярностью обучения [32].

Для А. Н. Корнева дисграфия является стойкой неспособностью овладеть навыками письма по правилам графики. Это связано ни с интеллектуальным и речевым развитием, ни с нарушениями зрения и слуха [15].

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматической структуры языка (морфологических и синтаксических обобщений). Этот вид дисграфии может проявляться на всех уровнях.

В связной письменной речи у детей выявляются [3]:

– трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями;

– последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий;

– нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

Самостоятельные письменные работы учащихся (изложение, сочинение) имеют несколько специфических особенностей, касающихся построения текста (недостаточность связности, последовательности и логики изложения), и неточного использования лексических, грамматических и синтаксических средств языка.

У детей проявляются синтаксические ошибки, связанные с неспособностью самостоятельно различать законченную мысль в предложении. Дети могут написать вместе несколько предложений, не соблюдая логическую последовательность. Также они могут разделить предложения на части, которые не являются законченными ни по смыслу, ни в грамматическом отношении.

Также аграмматизмы на письме могут проявляться в искажении морфологической структуры слова:

– в замене префиксов, суффиксов;
– в изменении падежных окончаний;
– в нарушении предложных конструкций;
– в изменении падежа местоимений;
– в нарушении согласования.

У детей встречаются трудности синтаксического оформления речи, которые затрудняют процесс построения сложных предложений. Наблюдаются пропуски как главных, так и второстепенных членов предложения, также наблюдается нарушение порядка слов в предложении.

С. Б. Яковлев, беря во внимание психолингвистические представления о письме, выделяет три группы аграмматизмов [35]:

1. Аграмматизмы на уровне текста. Характеризуется несформированностью внутреннего программирования связного высказывания, что приводит к бедности языковых средств, отсутствии

связующих звеньев, сложности выделения семантических связей и в искажении смысла ситуации.

2. Аграмматизмы на уровне отдельного предложения – синтаксические. Этот уровень является следствием расстройства внутреннего программирования отдельного высказывания и выражается в нарушении порядка слов в предложении и пропуске ключевых элементов.

3. Аграмматизмы на уровне слова – морфологические. К этому уровню относятся ошибки при словоизменении и словообразовании. Нарушается структура слов, происходит замены префиксов, флексий и суффиксов (например, «котенка» вместо котята, «много стулов» вместо много стульев и т.д.).

Р. И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок, характерные для дисграфии [17]:

– искажение звукобуквенной структуры слов (пропуски и перестановки, добавления и персеверации букв и слогов);

– аграмматизмы на письме;

– замена графически сходных рукописных букв, а так же букв, которые обозначают фонетически схожие звуки;

– искаженное написание букв;

– искажение структуры предложения (слитное или раздельное написание слов).

Нарушение письма может повлечь за собой недостатки чтения, вызванными отклонениями в развитии устной речи. Нарушение чтения у детей проявляется в способах овладения чтением, темпом чтения и пониманием прочитанного (А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова Р. И., Лалаева, Л. Ф. Спирова и др.).

Нарушения чтения, возникающие в результате недоразвития грамматического строя речи, называют аграмматической дислексией. При чтении могут наблюдаться аграмматизмы, которые связаны с трудностями

восприятия тонких грамматических значений слов, обусловленных морфологической структурой слова.

Недостаточное понимание смысла предложения приводит к отрывистому чтению с паузами между словами. Ребенок делает паузу после чтения каждого слова. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного, так как звуковой образ слова у ребенка в процессе чтения плохо усваивается и связь со значением не устанавливается. Чтобы понять содержание прочитанного ребенку необходим определенный запас слов, знание их значений, что не доступно детям с аграмматической дисграфией.

Понимание того что прочитал ребенок зависит не только от степени и характера усвоения значения слова, но и от понимания связи слов, связи предложений. Трудность понимания прочитанного вызывается наличием относительных и указательных слов (местоимений, предлогов, союзов). Сравнения и метафоры особенно трудны для понимания.

Таким образом, основными проявлениями аграмматической дисграфии являются аграмматизмы на письме, которые обусловлены несформированностью лексико-грамматического строя речи. Такие аграмматизмы возникают на уровне слов, словосочетаний и предложений. Часто ученики испытывают трудности при согласовании и управлении. Дети с данной формой дисграфии испытывают трудности с самостоятельным определением законченной мысли в предложении, пропускают в нем члены предложения или нарушают последовательность слов. Смысл описываемых детьми событий нарушается, т.к последовательность предложений не всегда соответствует последовательности происходящих событий, в предложениях нарушаются как грамматические, так и смысловые связи.

2.3 Обзор методик по преодолению нарушений письменной речи

Нами были проанализированы методики коррекционной работы по преодолению аграмматической дисграфии множества авторов: Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой, Т. А. Фотековой, И. Н. Садовниковой, Е. В. Мазановой.

Авторы выделяют различные методы и направления коррекционной работы, направленные на коррекцию нарушений письменной речи Они обращают внимание на то, что при коррекции важно учитывать структуру дефекта, вид дисграфии, индивидуальные и психологические особенности обучающегося.

В основе методики Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой лежит психолингвистический подход. Обследование проводится в два этапа [17]:

1) Выявление детей с нарушениями письменной речи (анализируются письменные работы);

2) Проведение специального обследования, с помощью которого выявляется симптоматика, механизм и вид нарушения письменной речи.

Данная методика позволяет более точно установить характер первичного и вторичного недоразвития у обучающегося.

При коррекции нарушений чтения и письма авторы опираются н основные принципы логопедической работы (онтогенетический принцип, патогенетический принцип, принцип опоры на сохранное звено нарушенной психологической функции, принцип комплексности и системности и т.д.) и предлагают следующие этапы логопедической работы по устранению нарушений письменной речи:

1. Развитие языкового анализа и синтеза.

2. Формирование фонематического восприятия (дифференциация фонем):

1) Работа над смешиваемыми звуками;

2) Этап слуховой произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

В тестовой методике Т. А. Фотековой предлагается использование балльно-уровневой системы оценивания при обследовании речи учеников. Так же ей предложены речевые задания в виде тестов, для которых обозначены критерии оценки их выполнения [1].

Данная методика проводится в 6 серий, сложность которых постепенно возрастает. Конечная оценка высчитывается так: логопед оценивает каждую пробу отдельно, затем суммирует баллы за все пробы в данной серии. Далее суммирует оценки всех шести серий и вычисляет общий балл.

Т. А. Фотековой разработан сокращенный вариант данной методики. Он содержит только те задания и пробы, которые, по мнению автора, являются самыми значимыми и информативными. Состоит такой вариант из четырех серий.

Автор отмечает, что данную методику целесообразно применять совместно с другими методиками, которые направлены на выявление состояния познавательных процессов, а именно те дидактические игры и упражнения, с помощью которых возможно обследование восприятия, памяти, мышления и внимания.

В методике Т. А. Фотековой не требуется множества наглядного материла. Представленные тесты и пробы доступны в работы. Также ее возможно использовать в научно-исследовательских целях.

Следует отметить, что экспресс-методика была разработана в двух вариантах. Первый вариант предназначен для тщательного и углубленного исследования всех сторон устной речи. Второй вариант сокращенный, который занимает наименьшее количество времени.

В методике И. Н. Садовниковой описывается этиология возникновения нарушений письменной речи, а так же предлагается

содержание работы по преодолению нарушений письма, которое опирается на современные требования к школьному обучению [32].

Методика разделяется на два раздела. Первый раздел данной методики носит теоретический характер. В нем описываются предпосылки формирования письменной речи в норме, а так же механизмы нарушений, которые приводят к тем или иным стойким специфическим ошибкам. Данные ошибки подкрепляются работами учеников. И. Н. Садовникова в своей методике предлагает диагностические задания, которые помогут логопеду выявить ту или иную форму дисграфии у обучающихся 1-3 классов. Представлены комплексные материалы изучения школьников с дисграфией, характеризующего состояние ряда их сенсомоторных и гностических функций, важных для формирования письменной речи.

Второй раздел носит практический характер. В нем автор описывает четыре направления коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи:

1. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений;
2. Коррекционная работа на фонетическом уровне;
3. Коррекционная работа на лексическом уровне;
4. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Каждое направление дополняется методическими комментариями, задачами и способами организации предлагаемых видов работ.

Каждый раздел содержит необходимые методические комментарии, в которых определяются задачи и методы организации предлагаемых видов работ. Круг тем, содержание и формы работы определяются спецификой логопедических задач, но при этом они связаны с ключевыми темами программы по русскому языку в начальной школе.

Е. В. Мазанова в своей методике делает акцент на принцип системного подхода и принцип комплексности. Так же автор обращает

внимание, что для эффективной коррекционной помощи необходимо раннее начало логопедической работы [23].

Коррекционная работа разделена на четыре этапа:

1. Организационный (проводится обследование, оформляется необходимая документация, составляется план дальнейшей работы).

2. Подготовительный (проводится работа по развитию слухового и зрительного восприятия, анализа и синтеза).

3. Основной (проходит работа по закреплению взаимосвязи между звуком и его графическом обозначении на письме, а также проходит работа над дифференциацией смешиваемых и взаимозаменяемых букв).

4. Заключительный (проводится работа по закреплению полученных знаний и умений).

Е. В. Мазановой разработан ряд пособий, в который входят методические рекомендации, конспекты фронтальных коррекционных занятий и индивидуальные рабочие альбомы для детей.

Таким образом, нами рассмотрен ряд методик, все они разнообразны. Каждый логопед может выбрать для себя наиболее подходящую методику, что позволит наиболее эффективно выстроить логопедическую работу по преодолению нарушений чтения письма.

Выводы по второй главе

В данной главе мы описывали психолого-педагогическую характеристику детей с аграмматической дисграфией младшего школьного возраста, их специфические ошибки на письме, а так же методики коррекции этих ошибок.

Дети с этой формой дисграфии имеют отличительные черты на письме, в отличие от нормально развивающихся сверстников. К таким особенностям относятся: ограниченный объем экспрессивного словаря, низкий уровень осведомленности и понятийности, снижение функции обобщения, нарушения номинативной функции речи и т.д.

Психолого-педагогические особенности детей с нарушениями письменной речи рассматриваются в работах Ю. Г. Демьяновой, Л. С. Цветковой А. Н. Корнева, А. В. Ястребовой и других. Авторы отмечают, что у детей с аграмматической дисграфией наблюдаются особенности памяти, внимания, мышления, что сказывается на личностных проявлениях. Самооценка детей сильно завышена, у некоторых проявляется агрессия или наоборот замкнутость. Так же нарушается формирование графомоторных навыков: почерк детей размашистый, пропорции букв не соблюдаются.

В данной главе проведен обзор методик по коррекции аграмматической дисграфии. Авторы предлагают совершенно разные варианты методик, например, более углубленные и полные или наоборот сокращенные, где остаются только самые информативные задания. Нами рассмотрены методики следующих авторов: И. Н. Садовниковой, Е. А. Мазановой, Т. А. Фотековой. Представленные методики отвечают целям и задачам выпускной квалификационной работы.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

3.1 Изучение состояния письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Целью обследования детей являлось выявление особенностей нарушения письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

Обследование проходило в три этапа: обследования грамматического строя речи, письмо по слуху (диктант) и изложение. Для оценки состояния речевой основы письма, а именно грамматического строя речи, нами была выбрана методика И. В. Прищеповой [30]. Для проведения диктанта нами был использован речевой материал И. Н. Садовниковой [32]. Для проведения изложения нами был взят текст у И. В. Прищеповой [30].

1. Исследование грамматического строя речи. (И.В. Прищепова).

1) Исследование навыков словоизменения.

Цель: исследовать навык словоизменения

Задание №1. Употребление существительных в единственном и множественном числе.

Материал: предметные картинки, на которых изображен один или несколько предметов:

1) шар-шары,
2) стул-стулья,
3) дупло-дупла,
4) человек-люди,
5) крыша-крыши,
6) лист-листья.

Процедура проведения: перед учеников поочередно раскладывают пары картинок, которые он затем называет.

Инструкция: посмотри на картинки и назови то, что ты увидишь на первой картинке, а затем на второй картинке.

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик выполнил задание правильно и самостоятельно;

– 4 балла – ученик исправляет допущенные ошибки самостоятельно или после указания исследователя;

– 3 балла – ученик допустил многочисленные ошибки в словоизменении;

– 2 балла – в большинстве случаев нарушение усвоения морфологических норм языка, помощь исследователя ведет к выполнению задания до конца;

– 1 балл – ученик дает правильные ответы в отдельных случаях.

Задание №2. Употребление предложно-падежных конструкций.

Материал: предметные картинки, на которых изображен мяч:

1) на столе,

2) под столом,

3) перед столом,

4) в столе.

Процедура проведения: перед учеником раскладывают картинки.

Инструкция: внимательно рассмотри каждую картинку и назови, где находится мяч по отношению к столу.

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик выполнил задание правильно и самостоятельно;

– 4 балла – ученик исправляет допущенные ошибки самостоятельно или после указания исследователя;

– 3 балла – ученик допустил многочисленные ошибки в словоизменении;

– 2 балла – в большинстве случаев нарушение усвоения морфологических норм языка, помощь исследователя ведет к выполнению задания до конца;

– 1 балл – ученик дает правильные ответы в отдельных случаях.

Задание №3. Согласование прилагательных и существительных в числе и роде.

Материал: предметные картинки, на которых изображены:

1) футболка,
2) ремень,
3) ведро,
4) носки,
5) свитер,
6) туфли,
7) платье.

Процедура проведения: исследователь поочередно показывает предметные картинки.

Инструкция: посмотри на картинку, назови предмет и укажи его цвет.

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик выполнил задание правильно и самостоятельно;

– 4 балла – ученик исправляет допущенные ошибки самостоятельно или после указания исследователя;

– 3 балла – ученик допустил многочисленные ошибки в словоизменении;

– 2 балла – в большинстве случаев нарушение усвоения морфологических норм языка, помощь исследователя ведет к выполнению задания до конца;

– 1 балл – ученик дает правильные ответы в отдельных случаях.

Задание №4. Умение различать глаголы единственного и множественного числа настоящего времени.

Материал: сюжетные картинки, которые иллюстрируют предложения:

1) Девочка катается. – Девочки катаются.

2) Кошка лакает (молоко). – Кошки лакают (молоко).

Процедура проведения: исследователь поочередно показывает сюжетные картинки.

Инструкция: рассмотри картинку и расскажи, что на ней нарисовано.

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик выполнил задание правильно и самостоятельно;

– 4 балла – ученик исправляет допущенные ошибки самостоятельно или после указания исследователя;

– 3 балла – ученик допустил многочисленные ошибки в словоизменении;

– 2 балла – в большинстве случаев нарушение усвоения морфологических норм языка, помощь исследователя ведет к выполнению задания до конца;

– 1 балл – ученик дает правильные ответы в отдельных случаях.

Задание №5. Умение склонять глаголы прошедшего времени по родам.

Материал: сюжетные картинки:

1) девочка упала,

2) старик упал,

3) яблоко упало,

4) чашка разбилась,

5) сердце разбилось.

Процедура проведения: исследователь поочередно показывает сюжетные картинки.

Инструкция: рассмотри картинку и расскажи, что на ней нарисовано. Например: девочка упала.

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик выполнил задание правильно и самостоятельно;

– 4 балла – ученик исправляет допущенные ошибки самостоятельно или после указания исследователя;

– 3 балла – ученик допустил многочисленные ошибки в словоизменении;

– 2 балла – в большинстве случаев нарушение усвоения морфологических норм языка, помощь исследователя ведет к выполнению задания до конца;

– 1 балл – ученик дает правильные ответы в отдельных случаях.

2) Исследование навыков словообразования

Цель: исследовать навык словообразования.

Задание №1. Образование существительных – названий детёнышей животных.

Материал: предметные картинки:

1) коза – козленок,
2) лягушка – лягушонок,
3) верблюдица – верблюжонок,
4) медведица – медвежонок,
5) волчица – волчонок,
6) утка – утёнок,
7) корова – телёнок,
8) лошадь – жеребёнок,
9) овца – ягнёнок,
10) свинья – поросёнок,

11) курица – цыплёнок.

Процедура проведения: исследователь поочередно показывает предметные картинки.

Инструкция: рассмотри картинку и назови взрослое животное и его детеныша.

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик выполнил задание правильно и самостоятельно;

– 4 балла – ученик исправляет допущенные ошибки самостоятельно или после указания исследователя;

– 3 балла – ученик допускает систематические ошибки в образовании слов. Большинство ошибок исправляет после замечания исследователя;

– 2 балла – ученик выполняет задание только по образцу и с помощью исследователя;

– 1 балл – ученик дает неправильные ответы во всех случаях. Отсутствует умение образовывать новые словоформы.

Задание №2. Родственные слова.

Материал: карточка со словами (кот, зима, морской, домашний, грибной, красить, солить, бегать).

Процедура проведения: исследователь показывает карточку со словами.

Инструкция: прочитай слова, подбери к ним родственные слова, назови их.

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик выполнил задание правильно и самостоятельно;

– 4 балла – ученик исправляет допущенные ошибки самостоятельно или после указания исследователя;

– 3 балла – ученик допускает систематические ошибки в образовании слов. Большинство ошибок исправляет после замечания исследователя;

– 2 балла – ученик выполняет задание только по образцу и с помощью исследователя;

– 1 балл – ученик дает неправильные ответы во всех случаях. Отсутствует умение образовывать новые словоформы.

Задание №3. Образование относительных прилагательных.

Материал: картинки, которые помогают составить следующие словосочетания:

1) деревянный дом,
2) стеклянный стакан,
3) фарфоровая чашка,
4) железный замок,
5) ледяная фигура,
6) меховая шуба,
7) музыкальные инструменты.

Процедура проведения: исследователь поочередно показывает картинки.

Инструкция: рассмотри картинку. Назови, что на ней нарисовано. Например: если предмет имеет форму круга, то он какой? (круглый).

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик выполнил задание правильно и самостоятельно;

– 4 балла – ученик исправляет допущенные ошибки самостоятельно или после указания исследователя;

– 3 балла – ученик допускает систематические ошибки в образовании слов. Большинство ошибок исправляет после замечания исследователя;

– 2 балла – ученик выполняет задание только по образцу и с помощью исследователя;

– 1 балл – ученик дает неправильные ответы во всех случаях. Отсутствует умение образовывать новые словоформы.

Задание№4. Образование притяжательных прилагательных.

Материал: предметные картинки:

1) павлиний хвост,
2) рыбья голова,
3) утиный клюв,
4) кошачьи усы,
5) медвежья берлога,
6) лисий хвост.

Процедура проведения: исследователь поочередно показывает картинки.

Инструкция: рассмотри картинку. Образу от существительного прилагательное с помощью вопросов «Чье это …?», «Чей это …?», «Чья это …?». Например: шуба (чья?) мамы – мамина шуба.

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик выполнил задание правильно и самостоятельно;

– 4 балла – ученик исправляет допущенные ошибки самостоятельно или после указания исследователя;

– 3 балла – ученик допускает систематические ошибки в образовании слов. Большинство ошибок исправляет после замечания исследователя;

– 2 балла – ученик выполняет задание только по образцу и с помощью исследователя;

– 1 балл – ученик дает неправильные ответы во всех случаях. Отсутствует умение образовывать новые словоформы.

2. Исследование письма.

Цель: выявление аграмматических ошибок на письме.

Задание №1. Диктант.

Материал: текст для слухового диктанта «На охоту» (И.Н. Садовникова)

На охоту.

Утром я с ружьём и с собакой отправился в рощу. Стояла чудная тишина. За сто шагов было слышно, как белка прыгала по сухим сучкам. Воздух свежий, пахучий приятно щипал глаза и щёки. Тонкая паутина вытягивалась по воздуху. Это знак тёплой погоды.

Проведение: исследователь медленно читает текст целиком, затем читает по предложениям, далее читает по частям, затем читает полностью предложения для проверки учениками. Ученики записывают.

Оценка результатов:

– 5 баллов – ученик не допустил ошибок;

– 4 балла – ученик допустил 1-2 ошибки, которые заметил и исправил;

– 3 балла – ученик допустил 3-4 ошибки, не связанные с орфографией, единичные негрубые ошибки;

– 2 балла – ученик допустил 5-6 ошибок неорфографического характера и не исправил их;

– 1 балл – ученик допустил 6 и более ошибок неорфографического характера и не исправил их.

Задание №2. Изложение.

Материал: текст «Ласточки» (И.В. Прищепова).

Ласточки.

Над окном дома было гнездо ласточек. Из него выглядывали птенцы. Вдруг один малыш выпал из гнезда. Ласточки кружились над ним, пищали, но помочь не могли. Это увидел Петя. Он поднял птенца и посадил в гнездо. Ласточки весело защебетали.

Проведение: исследователь читает рассказ «Ласточка» 2 раза, проводит беседу по теме рассказа, учащиеся составляют план изложения:

1. Где было ласточкино гнездо?

2. Что случилось с птенцом?

3. Какую помощь оказал Петя птенцу?

Далее исследователь проводит словарную работу с учащимися (разбирают трудные слова): ласточки, защебетали, пищали, помочь.

Исследователь читает текст. Учащиеся составляют и записывают текст.

Оценка результатов:

– 5 баллов – содержание текста изложено полно и логично, ошибки неорфографического характера отсутствуют;

– 4 балла – ученик опустил незначительные детали сюжета, единичные нарушения межфразовой и межсловной связи;

– 3 балла – ученик передал основное содержание рассказа, отсутствуют отдельные структуры предложения;

– 2 балла – объем теста не соответсвует оригиналу, нарушена последовательность изложения, отмечаются синтаксические аграмматизмы;

– 1 балл – ученик исказил логику и последовательность событий, нарушена грамматическая связь слов в предложениях.

Таким образом, нами проанализированы методики и составлена структура обследования, с помощью которой мы сможем провести наиболее полное исследование навыков устной и письменной речи. А также определить особенности экспериментальной группы.

3.2 Состояние сформированности письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Экспериментальное исследование с целью выявления особенностей письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №11» г. Челябинска. В нем приняло участие 5 детей в возрасте 9-10 лет.

После изучения состояния сформированности письменной речи у группы обследуемых нами был проведен анализ полученных результатов.

При анализе письменных работ, нами было проведено разграничение допущенных ошибок: дисграфических, орфографических и грамматических.

В таблице 1 приведены данные о состоянии сформированности письменной речи младших школьников, которые принимали участие в нашем исследовании.

Таблица 1 – Анализ результатов исследования навыков словоизменения у младших школьников

Имя	Исследование навыков словоизменения				
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5
Полина Б.	3 балла	3 балла	4 балла	4 балла	5 баллов
Леша Г.	3 балла	3 балла	5 баллов	4 балла	4 балла
Егор М.	3 балла	4 балла	5 баллов	3 баллов	5 баллов
Коля З.	4 балла	3 балла	3 балла	4 балла	4 балла
Артем Л.	4 балла	3 балла	3 балла	5 баллов	4 балла

Обследование навыков словоизменения показало:

Задание №1

Полина Б. испытывала определенные трудности, выполняя данное задание. Ею были неверно названы следующие слова: дупло – дуплы (дупла), человек – человеки (люди). В остальных словах ошибок не наблюдалось.

Леша Г. неправильно употребил слово дупла во множественном числе, он ответил – дуполы. Также была допущена ошибка в слове люди (сказал человеки), но была исправлена после помощи исследователя.

Коля З. так же, как и другие ребята допустил ошибку в дупло – дупла, но после указания исследователя смог исправиться.

Егор М. и Артем Л. допустили ошибки в образовании множественного числа слова дупло и не смогли правильно исправить свои ответы после помощи исследователя.

Задание №2

Полина Б. и Леша Г. допустили ошибки при определении положения мяча над столом (сказали на столе).

Коля З. и Артем Л., в отличие от предыдущих детей, на картинку, где мяч на столе, сказали над столом.

Егор М. после помощи исследователя смог исправить свой ответ на верный. Изначально сказал мяч впереди стола – исправил на «перед столом».

Задание №3

Полина Б. допустила ошибки в согласовании прилагательного с существительным в роде и числе (футболка синий, свитер зеленая), после помощи исследователя исправила свои ошибки.

Леша Г. и Коля З. допустили множественные ошибки, но не смогли исправить после помощи исследователя.

Задание №4

Полина Б. и Леша Г. допустили ошибку при образовании глагола множественного числа настоящего времени (сказали девочки катятся, вместо девочки катаются), но исправили после помощи исследователя.

Егор М. опустил ошибку при образовании глагола единственного числа настоящего времени (кошка лижет молоко, вместо кошка лакает молоко), после подсказки исследователя ошибку не исправил.

Коля З. также допустил ошибку в образовании глагола единственного числа настоящего времени, но после помощи исследователя исправил ошибку.

Задание №5

Полина Б. и Егор К. без ошибок выполнили это задание. У Артема Л., Леши Г. и Коли З. возникли некоторые сложности, но после замечания исправляли ошибки (яблоко упала, сердце разбилась).

Таблица 2 – Анализ результатов исследования навыков словообразования младших школьников

Имя	Исследование навыков словообразования			
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4
Полина	3 балла	4 балла	3 балла	3 балла
Леша	4 балла	4 балла	4 балла	3 балла
Егор	2 балла	4 балла	3 балла	3 балла
Коля	4 балла	3 балла	4 балла	3 балла
Артем	3 балла	4 балла	3 балла	4 балла

После обследования навыков словообразования, мы можем сделать следующие выводы:

Задание №1

Полина Б. назвала детеныша лошади - лошаденком (жеребенком).

Коля З. и Леша Г. назвали детеныша верблюда - верблюдиком (верблюжонок), рыбы - рыбкой.

Артем Л. не смог вспомнить детеныша овцы и назвал овечкой (ягненок).

Егор М. так же не смог правильно назвать детеныша рыбы, назвав его рыбкой. После помощи исследователя исправить свой ответ на верный не смог. Также допустил те же ошибки, что и Коля З. и Леша Г.

Задание №2

Коля З. не мог подобрать родственные слова к слову зима, но после помощи исследователя назвал их (зимующие, перезимовать).

Все дети допускали одну и ту же ошибку – сначала называли не родственные слова, а однокоренные, после помощи исследователя исправляли ошибку.

Задание №3

Полина Б. назвал чашку из фарфора фарфорной, а не фарфоровой. После помощи исследователя смог ответить верно, но допустил еще ошибку в образовании прилагательного от словосочетания – фигура изо льда.

Все дети ошиблись в образовании прилагательного от словосочетания – фигура изо льда, они ответили ледовая (ледяная).

Задание №4

Полина Б. допустила следующие ошибки в данном задании: уткин клюв (утиный хвост), лисичий хвост (лисий хвост)

Леша Г. и Коля З. одинаково неправильно назвали усы кошки. Они ответили кошкины усы (правильно кошачьи усы), но после помощи исследователи исправили свои ответы на правильные.

Егор М. назвал рыбная голова вместо рыбья голова, в остальном ошибок не допустил.

Артем Л., так же как и Полина Б., не смог верно образовать прилагательное из слов хвост лисы. Его ответом было «лисичий хвост», после помощи исследователя ответ не изменил.

Таблица 3 – Анализ результатов обследования письма младших школьников

Имя	Диктант	Изложение
Полина Б.	1 балл	1 балл
Леша Г.	1 балл	1 балл
Егор М.	3 балла	3 балла
Коля З.	1 балл	3 балла
Артем Л.	1 балл	1 балл

Лучше всего с диктантом справился Егор М., в его работе встречается меньше всего ошибок, также Егор М. и Коля З. хорошо справились с изложением. При написании изложения дети применяли только простые слова, допустили большое количество аграмматических ошибок: в друг, немогли, врощю и другие. Дети пропускали значимые слова в предложении.

3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Организация логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста может осуществляться по нескольким направлениям. Направления основываются на результатах диагностики детей.

При аграматической дисграфии можно выделить следующие направления коррекционной работы [16]:

1. Автоматизация грамматических форм в устной речи;
2. Дифференциация речевых единиц;
3. Закрепление грамматических форм на письме.

При коррекционной работе по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников следует опираться на ряд принципов:

– Патогенетический принцип (в процессе логопедической работы для устранения аграмматической дисграфии основной задачей является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, обеспечивающих нормальную работу операций процесса чтения и письма).

– Принцип учета «зоны ближайшего развития» (процесс развития той или иной психической функции в коррекционной работе по дисграфии должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего развития этой функции).

– Онтогенетический принцип (в процессе работы логопеда по формированию функций, обеспечивающих овладение чтением и письмом, необходимо учитывать последовательность их формирования в онтогенезе).

– Принцип комплексности (логопедическая работа по коррекции нарушений чтения и письма должна проводится в комплексе речевых нарушений - устной и письменной речи).

– Принцип системности (подразумевает формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы).

Коррекционная работа по преодолению аграмматической дисграфии строится на трех этапах.

Первый этап (включает в себя три подэтапа).

1. Связность высказывания:

– развитие умения соблюдать порядок слов в предложения (ПРИЛОЖЕНИЕ 1, III. Упражнения, направленные на коррекцию письменной речи, упражнение 2);

– развитие умения отличать связный текст от группы слов, словосочетаний и предложений;

– развитие умения выстраивать высказывания без пропусков главных членов предложения и повторений;

– развитие умения составлять логически связанных высказываний с помощью личных местоимений, наречий, а так же лексических повторов, состоящих из 2-3 фраз.

2. Закрепление продуктивных моделей словообразования:

– развитие умения образовывать и дифференцировать возвратные и невозвратные глаголов;

– развитие умения образовывать притяжательные прилагательные с помощью суффикса -ин;

– развитие умения образования существительные в уменьшительно-ласкательной форме с помощью суффиксов -к, -ик, -чик (ПРИЛОЖЕНИЕ 1, II. Упражнения, направленные на коррекцию навыков словообразования, упражнение 1).

3. Формирование продуктивных и простых по семантике форм:

– отработка беспредложных конструкций существительных в единственном числе;

– развитие умения согласовывать существительные и глаголы III лица настоящего времени;

– развитие умения различать единственное и множественное число имен существительных в именительном падеже.

Второй этап состоит из трех подэтапов:

1. Первый подэтап включает в себя изучение языковых средств межфразовой речи. В него входят:

– изучение грамматических моделей словосочетаний и предложений;

– ознакомление с грамматическими признаками частей речи.

2. Второй подэтап включает в себя работу над словообразованием продуктивных моделей:

– развитие умения составлять существительные с помощью суффиксов -инк-, -ин-,-ниц-;

– развитие умения образовывать относительные (с помощью суффиксов -н-, -ан-, -ян-, -инн-) и притяжательные прилагательные (с помощью суффикса -и-);

– развитие умения образовывать существительные в уменьшительно-ласкательной форме с помощью суффиксов -оньк-, -еньк-, -ышк-;

– развитие умения составлять и дифференцировать совершенные и несовершенные виды глаголов.

3. Обучение на третьем этапе направлено на образование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения:

– развитие умения согласовывать существительные и прилагательные единственного и множественного числа в именительном падеже (ПРИЛОЖЕНИЕ 1, I. Упражнения, направленные на коррекцию навыков словоизменения, упражнение 4);

– развитие умения понимать и употреблять предложно-падежные конструкции с именами существительными в косвенных падежах (отзыв (к чему?) к книге), (ПРИЛОЖЕНИЕ 1, I. Упражнения, направленные на коррекцию навыков словоизменения, упражнение 8);;

– закрепление беспредложных форм существительных множественного числа;

– развитие умения различать глаголы настоящего времени I, II, III лица настоящего времени;

– развитие умения согласовывать существительные с глаголами в прошедшем времени в лице, роде и числе.

Заключительный третий этап состоит из следующих подэтапов:

1. Усвоение сложных видов средств межфразовой речи. Включает работу над закреплением языковых средств, которые осуществляют связность речи.

2. Второй подэтап. Работа базируется на уточнении значений и звучания непродуктивных моделей словообразования:

– образование названий животных и их детенышей (ПРИЛОЖЕНИЕ 1, I. Упражнения, направленные на коррекцию навыков словоизменения, упражнение 3);

– образование относительных (суффиксы -ан-, -ян-, -ен-) и притяжательных (суффикс -и- с чередованием) прилагательных.

3. Третий подэтап. Проводится работа по закреплению менее продуктивных форм словоизменения, которые сложны по своей семантике и внешнему оформлению:

– закрепление умений согласовывать прилагательные с существительными в косвенных падежах, а так же местоимений с существительными;

– закрепление умений употреблять предложно-падежные конструкции с существительными в косвенных падежах.

Таким образом, в ходе преодоления ошибок на письме при аграмматической дисграфии у учащихся:

– формируются навыки словообразования и словоизмения;

– развивается навык работы с различными частями речи;

– расширяется словарный запас;

– развивается навык составления предложений различных типов и связных текстов.

Так же нами разработан комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

3.4 Результаты экспериментальной работы

По итогам коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент на обследуемой группе детей. Им был предложен тот же материал, что и при первом эксперименте. Результаты контрольного обследования показали положительную динамику. Детям было легче справится с предъявляемыми заданиями, вели себя более уверено и допускали меньше ошибок.

На рисунках 1-5 отображен сопоставительный анализ процесса словоизменения констатирующего и контрольного экспериментов.

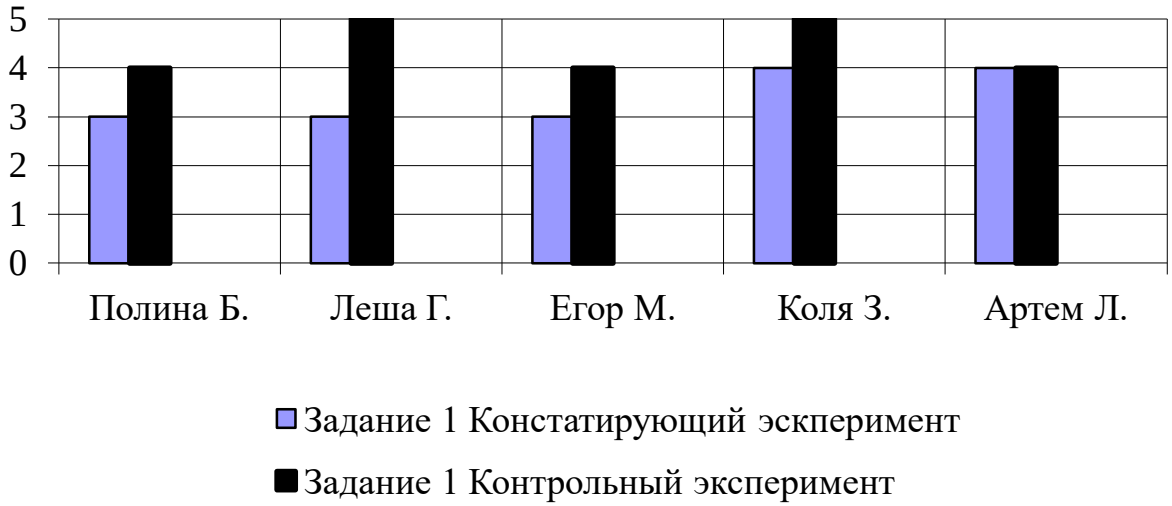

Рисунок 1

С первым заданием (рисунок 1) дети справились хорошо, они правильно называли все предъявляемые картинки, но только после помощи исследователя. Только Коля З. и Леша Г. справились с заданием самостоятельно.

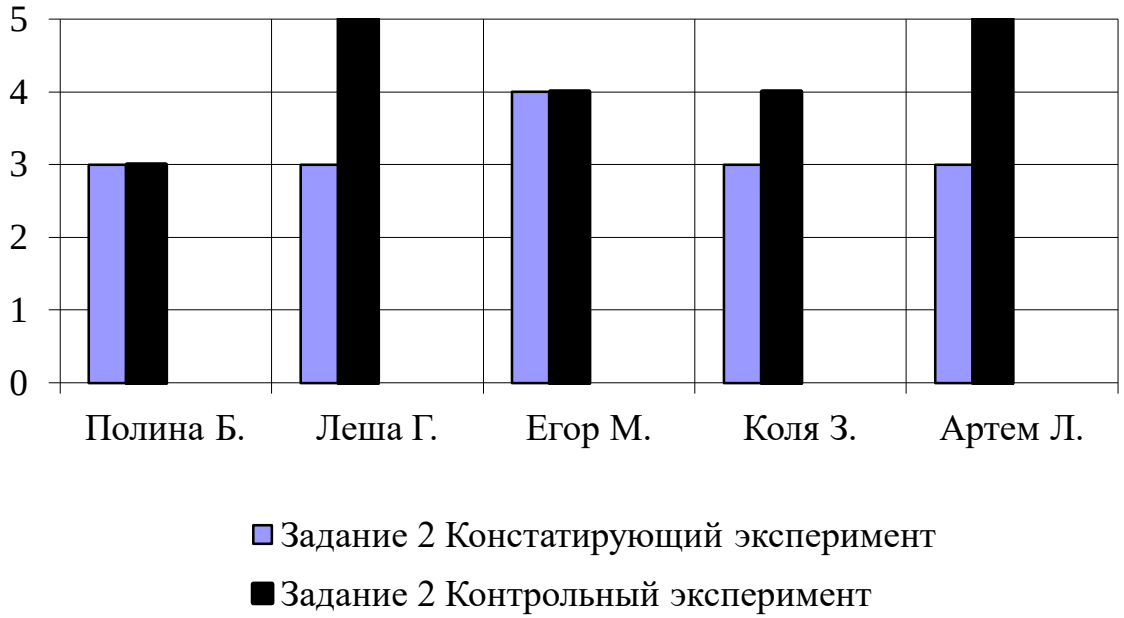

Рисунок 2

Второе задание (рисунок 2) далось детям сложнее. Полина Б, Коля З. и Егор М., как и в первом эксперименте, допустили ошибки в словоизменении. Остальные дети хорошо владеют предлогами и справились с заданиями без погрешностей.

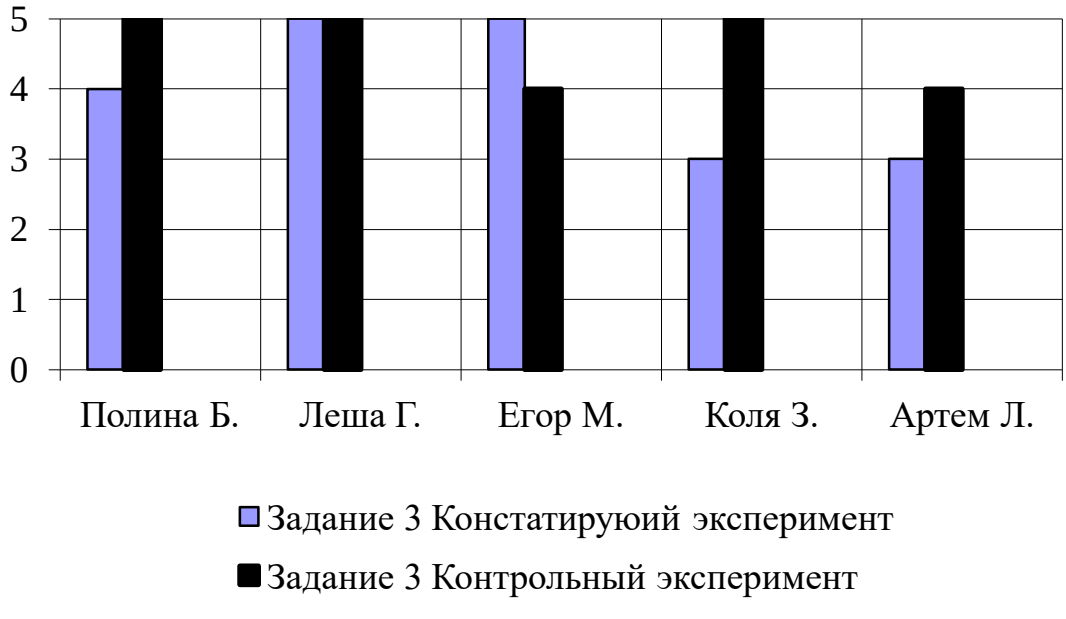

Рисунок 3

С третьим, четвертым и пятым заданием дети, как и на контрольном эксперименте, справились хорошо. Егор М. и Артем Л. допустили ошибки, но сами исправили свои ошибки (рисунки 3,4,5).

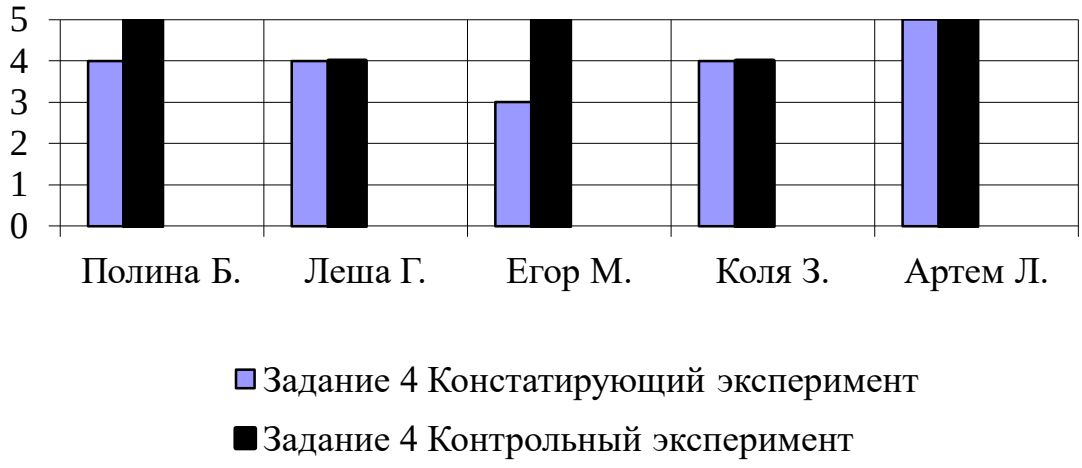

Рисунок 4

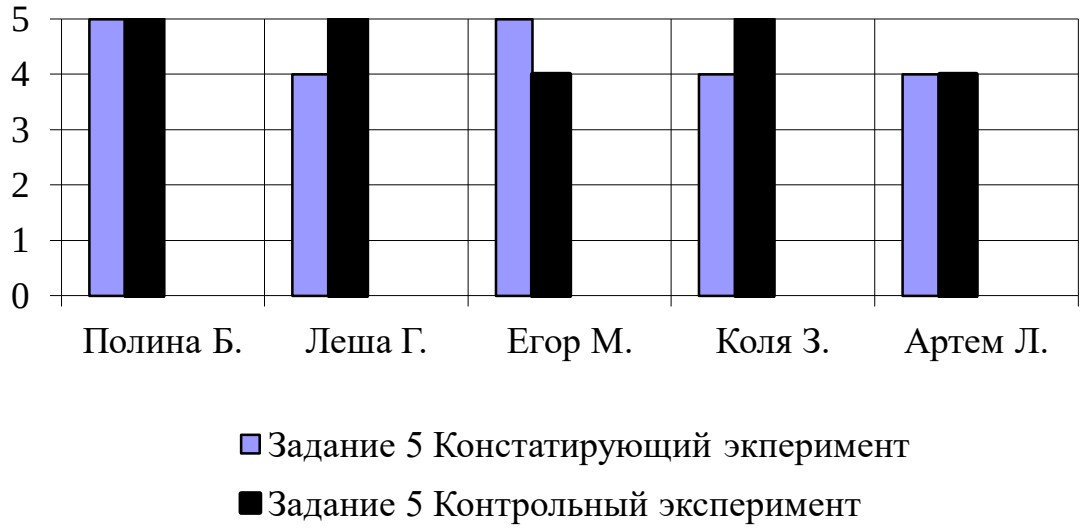

Рисунок 5

Таким образом, нами была составлена сводная диаграмма результатов диагностики процесса словоизменения констатирующего и контрольного экспериментов (рисунок 6).

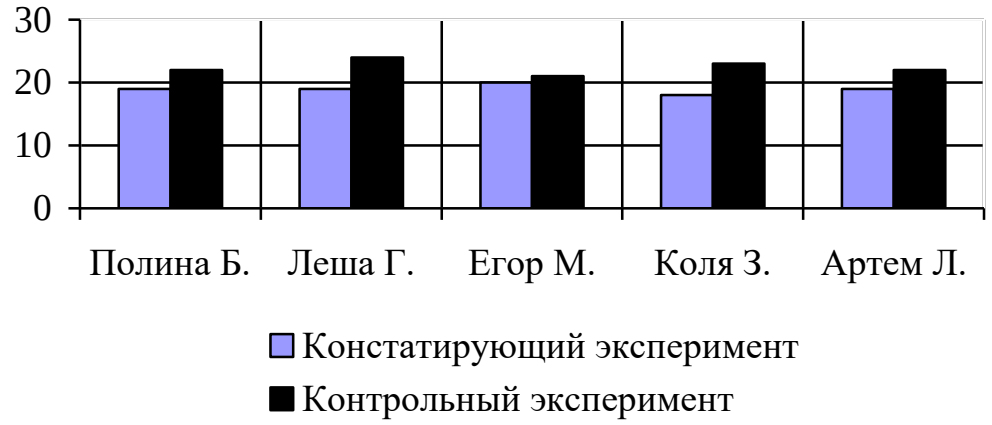

Рисунок 6 – Сопоставительный анализ процесса словоизменения констатирующего и контрольного экспериментов

В рисунках 7-10 представлен сопоставительный анализ процесса словообразования констатирующего и контрольного экспериментов.

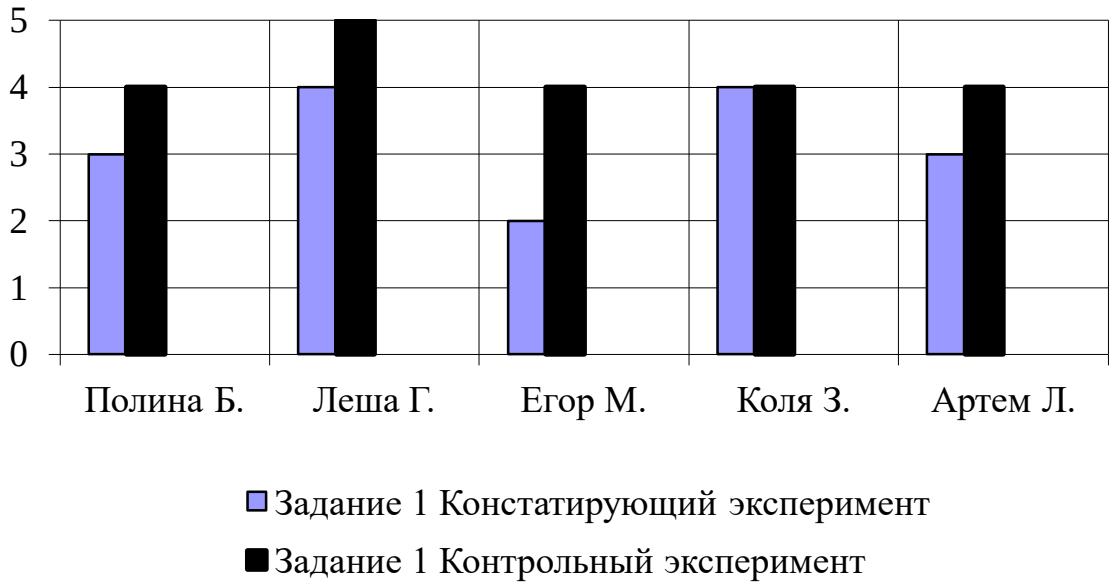

Рисунок 7

По результатам сопоставительного анализа (рисунок 7) можно увидеть, что дети хорошо справились с первым заданием, но допускали единичные ошибки, многие самостоятельно исправляли свои ошибки.

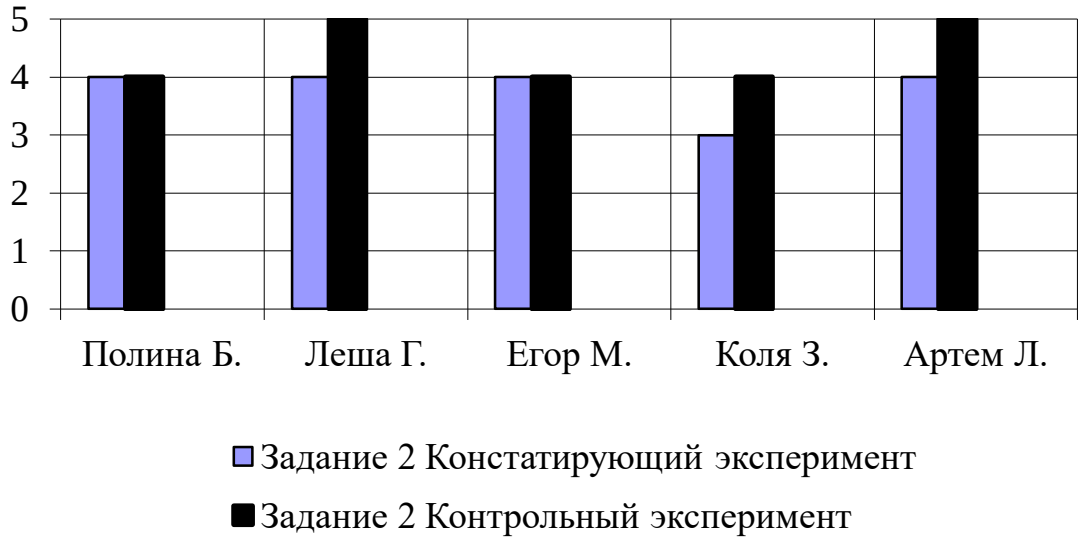

Рисунок 8

Во втором задании дети допускали ошибки, но при указании исследователя исправляли ошибки. Все дети, как и на констатирующем эксперименте, допускали одну и ту же ошибку – сначала называли не родственные, а однокоренные слова (рисунок 8).

В третьем задании только один ребенок допустил ошибку, назвав чашку из фарфора фарфорной. Остальные дети, если и допускали ошибки, то исправлялись самостоятельно, либо с помощью исследователя (рисунок 9).

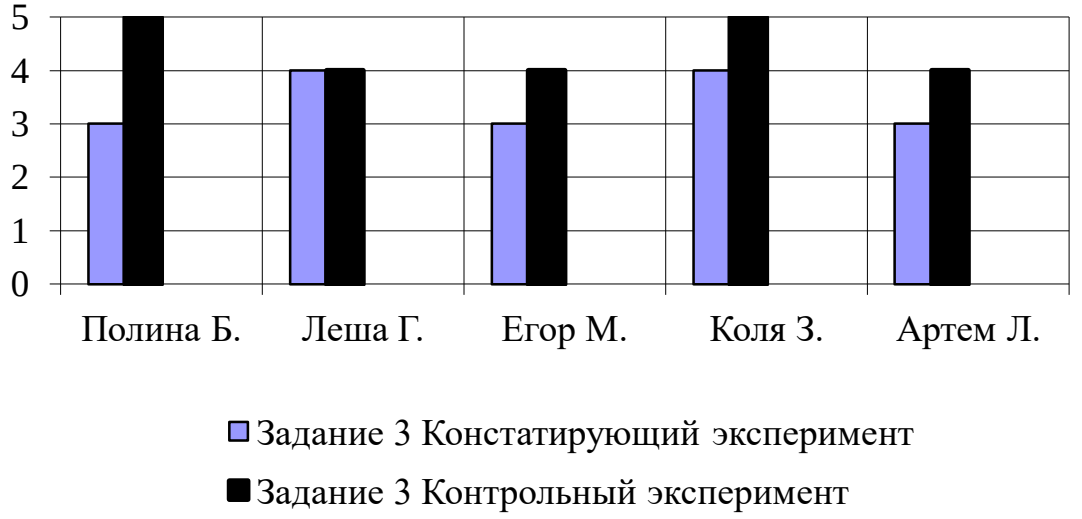

Рисунок 9

Главной ошибкой в четвертом задании (было образование притяжательного прилагательного «лисий хвост» (лисичий). Все, кроме Полины Б., меняли свои ответы на правильные самостоятельно. Девочка поменяла свой ответ только с помощь исследователя (рисунок 10).

Далее представлена сводная диаграмма результатов диагностики процесса письма констатирующего и контрольного экспериментов (рисунок 10).

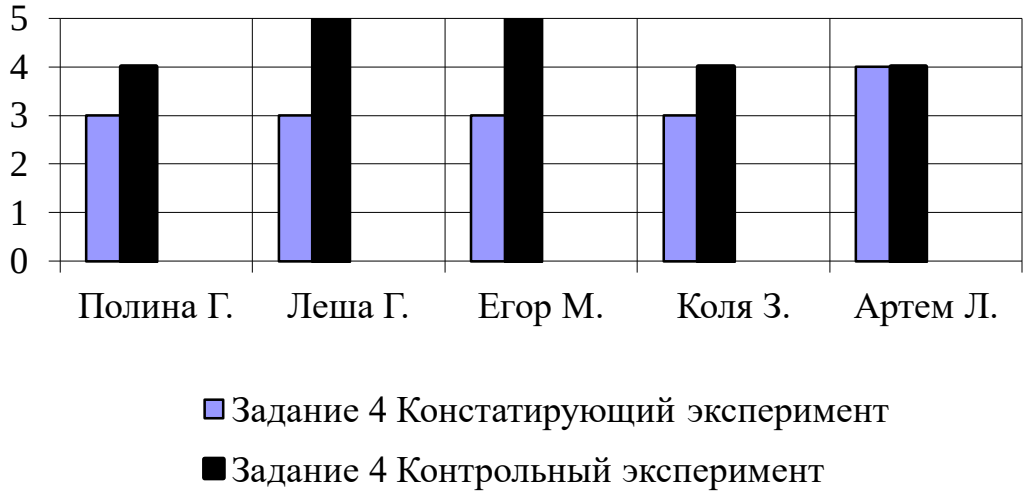

Рисунок 10

Таким образом, нами была составлена сводная диаграмма результатов диагностики процесса словообразования констатирующего и контрольного экспериментов (рисунок 11).

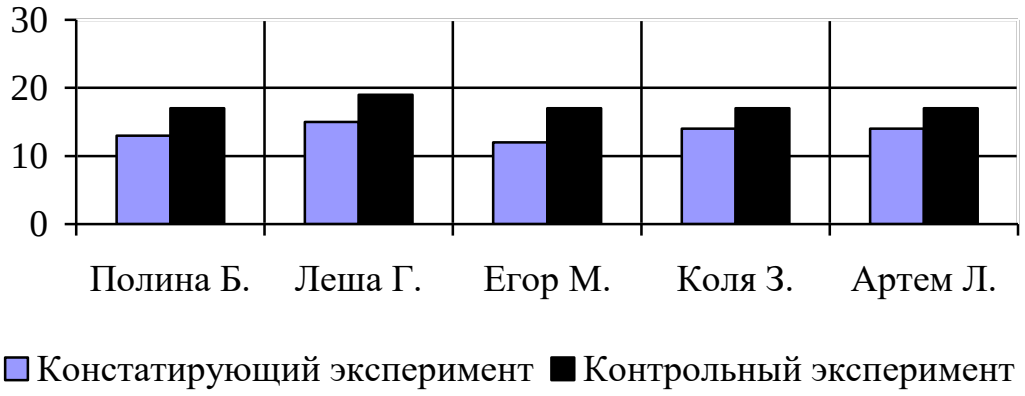

Рисунок 11 – Сопоставительный анализ процесса словообразования констатирующего и контрольного экспериментов

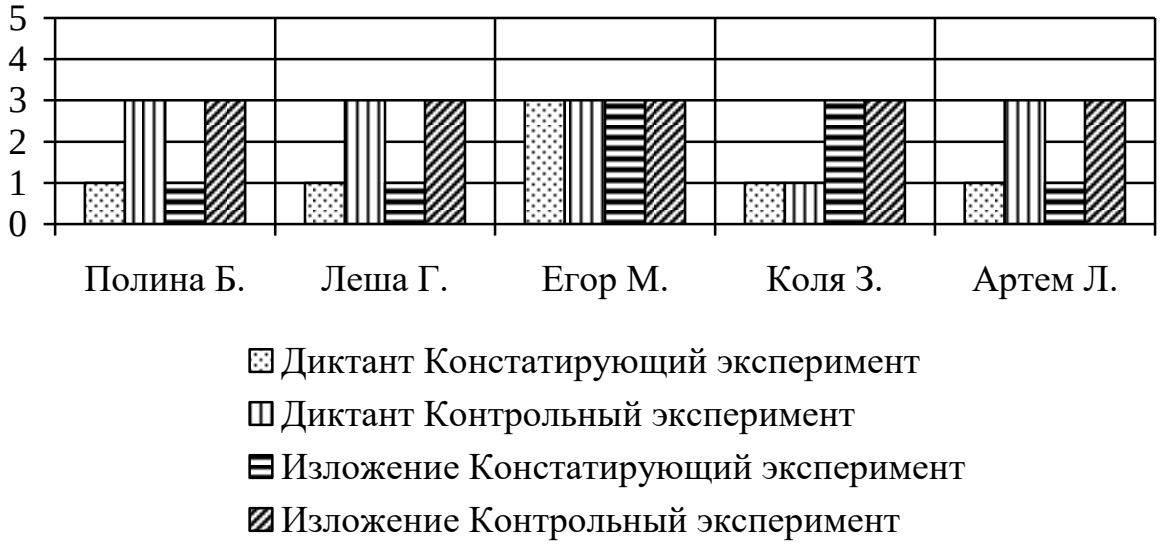

Рисунок 12 – Сопоставительный анализ процесса письма констатирующего и контрольного экспериментов

Анализ диктантов показывает то, что дети допускали намного меньше ошибок, чем при констатирующем эксперименте. Однако отмечались следующие ошибки: ссобакой (с собакой), рощю (рощу), чюдная (чудная), засто (за сто). Егор М. допускал меньше всех ошибок, а у Коли были сложности с этим заданием.

Анализ изложений показывает, что почти все дети допустили меньшее количество аграмматических ошибок, что показывает положительную динамику коррекционной работы.

Таким образом, выявленная положительная динамика развития письменной речи у учащихся младших классов и сравнительный анализ результатов после контрольного эксперимента позволили судить об эффективности предложенной методики логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.

Выводы по третьей главе

Для проведения исследования по данной проблеме нами были проанализированы труды следующих авторов: И. В. Прищеповой, И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой и других.

Работа проводилась в рамках логопедический занятий МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска.

В констатирующем эксперименте приняло участие 5 детей. В ходе него было выявлено, что у всех обследуемых детей наблюдаются стойкие нарушения письменной речи по типу аграмматической дисграфии..

На основе данных констатирующего этапа исследования, нами были разработаны упражнения, направленные на коррекцию письменной речи для использования на занятиях учителем-логопедом.

После проведения коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент. Диагностический материал предоставлялся, как и на констатирующем эксперименте.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал улучшение состояния устной и письменной речи. Дети уверенней выполняли предъявляемые задания и допускали меньше ошибок. Данные позволяют сделать вывод о результативности проведённой нами коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема дисграфии у младших школьников, в том числе аграмматическая дисграфия, раскрывается в работах многих ученых, таких как С. Б. Яковлев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев, Л. Ф. Спирова, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др.

Нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы. Данный анализ показал, что письменная речь – это сложная форма речевой деятельности, которая имеет произвольный характер и со временем переходит в непроизвольный характер. Так развитие письменной речи невозможно без специального обучения.

По мнению И. Н. Садовниковой, дисграфия является частичным расстройством письма, симптом которого – специфические ошибки. Исходя из темы нашей работы, особое внимание мы уделили аграмматической дисграфии.

Аграмматическая дисграфия характеризуется стойкими нарушениями в области грамматики при грамматически верном оформлении устной речи.

Далее нами были изучены и обобщены данные о психолого-педагогической характеристике детей с аграмматической дисграфией и особенностях их письменной речи.

Практическая работа по изучению и коррекции аграмматичской дисграфии проводилась в рамках логопедических занятий в МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска. Экспериментальную группу составили 5 детей.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что ученики обследуемой группы имеют специфические ошибки в письменной речи по типу аграмматической дисграфии. По этим данным нами было разработано содержание коррекционной работы для данных детей. Эта

работа проводилась только с этой группой детей на логопедических занятиях.

После проведения коррекционной работы обследование (контрольный эксперимент) было проведено повторно. В нем использовался тот же материал. Анализ работ детей показал наличие положительной динамики в развитии их письменной речи, что доказывает целесообразность продолжения коррекционной работы с детьми.

Таким образом, цели и задачи данной работы были достигнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников [Текст] : практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – М. : Изд-во Юрайт, 2019. – 157 с.

2. Безруких, М. М. Обучение первоначальному письму [Текст] : методическое пособие к прописям / Марьяна Безруких. – М. : Просвещение, 2002. – 13 с.

3. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

4. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] : / Александр Гвоздев. – Москва, 2011. – 277 с.

5. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.

6. Городилова, В. И. Чтение и письмо [Текст] : сборник упражнений / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб. : Дельта, 1996. – 134 с.

7. Дубынина, Т. Е. Неречевые психические функции у детей с дисграфией [Текст] / Татьяна Дубынина // Студенческий: электрон. научн. журн. – 2019. – № 39 – С. 83-85.

8. 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. – СПб. : Речь, 2006. – 192 с.

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

10. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] : пособие для логопеда / Людмила Ефименкова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 335 с.

11. Заваденко, Н. Н. Нарушения формирования устной и письменной речи у детей. Возможности их медикаментозной коррекции. Методическое пособие для врачей [Текст] / Николай Заваденко. – М.: РКИ Соверо пресс, 2005. – 64 с.

12. Зубарева, Л. В. Коррекция письма на уроках. 1 – 4 классы: практические и тренировочные задания и упражнения. [Текст] / Лидия Зубарева. – Волгоград: Учитель, 2007. – 67 с.

13. Колпаковская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст]: хрестоматия по логопедии / И. К. Колпаковская, Л. Ф. Спирова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 532 с.

14. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / Александр Корнев. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 220 с.

15. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учеб.-метод. пособие / Александр Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

16. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, И. В Прищепова. – СПб. : СПбГУПМ, – 1999. – 36 с.

17. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В Венедиктова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 224 с.

18. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]: избранные труды / Р. Е. Левина ; под. ред. Т. В. Чиркина, Р. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, – 2005. – 221 с.

19. Логинова Е. А. Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией [Текст] / Е. А. Логинова, П. К. Федотова // Специальное образование: сб. науч. работ. – М., 2005. – С. 17-23.

20. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Е. А. Логинова; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.

21. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / Александр Лурия. – М. : Просвещение, 1950. – 137 с.

22. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / Александр Лурия ; под редакцией Е. Д. Хомской. – М. : Моск. ун-т, 1979. – 320 с.

23. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии [Текст] : конспекты занятий для логопеда / Елена Мазанова. – М. : ГНОМ и Д, 2006. – 136 с.

24. Мисаренко, Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления [Текст] / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – № 4. – С. 25-26.

25. Нефедова, А. В. Психологические особенности детей, страдающих дисграфией [Текст] / А. В. Нефедова // Специальное образование: сб. науч. работ. – Москва, 2005. – С. 45-47.

26. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы [Текст] / Нила Никашина; под ред. Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1965. – 189 с.

27. Павлов, И. П. Мозг и психика: Избранные психологические труды [Текст] / Иван Павлов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 320 с.

28. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Людмила Парамонова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС. – 2006. – 128 с.

29. Парамонова, Л. Г. Предупреждения и устранение дисграфии у детей [Текст] / Людмила Парамонова. – СПб. : Союз, 2004. – 240 с.

30. Прищепова, И. В. Диаогностика недостатков письма у младших школьников [Текст] / И. В.Прищепова, С.В. Недоленко, П. А. Прищепова. – СПб. : изд. дом Литера, 2016. – 192с.

31. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи [Текст]: учебник для дефектол. фак. пед. вузов / Зоя Репина. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т., 2004. – 250 с.

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

33. Токарева, О. А. Хрестоматия по логопедии [Текст] : учебное пособие / О. А Токарева; под ред. Л. С. Волкова, В. И. Селеверстов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 656 с. : ил.

34. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения нарушение и восстановление [Текст] / Любовь Цветкова. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.

35. Яковлев, С. Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Ленингр. гос. пед. ин-т А. И. Герцена. – Ленинград, 1988. – 156 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

Исходя из направлений коррекционной работы, нами был отобран комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

I. Упражнений, направленные на коррекцию навыков словоизменения.

1. Упражнение «Один-много».

Цель: научить ребенка правильно употреблять в речи имена существительные в форме единственного и множественного числа.

Описание: ребенку предлагается 10-15 картинок с изображениями различных предметов в единственном и множественном числе. Картинки подобраны по группам: с окончанием -и, -ы во множественном числе.

Инструкция: «Посмотри на картинки и повтори: утка – утки, мишка – мишки».

2. Упражнение «Чего не стало».

Цель: научить ребенка правильно употреблять форму множественного числа существительных в родительном падеже (ленточек, матрешек, книг, груш, слив).

Описание: на столе раскладываются игрушки, фрукты, овощи и другие предметы. Ребенок закрывает глаза, а взрослый убирает какой-либо предмет.

Инструкция: «Запомни предметы и закрой глаза. А теперь открой и скажи, чего не стало?» (Ребенок должен дать полный ответ).

3. Упражнение «Животные и их детеныши».

Цель: формирование умения правильно согласовывать слова в предложении в родительном падеже, развитие словаря, закрепление обобщающих понятий «Дикие животные» и «Домашние животные».

Описание: на столе раскладываются картинки с животными, ребенку предлагается назвать животных и их детёнышей.

Пример:

– Корова ищет кого (телят);
– Кошка ищет кого (котят);
– Лошадь ищет кого (жеребят);
– Зайчиха ищет кого (зайчат);
– Свинья ищет кого (поросят);
– Собака ищет кого (щенят);
– Коза ищет кого (козлят);
– Овца ищет кого (ягнят);
– Лисица ищет кого (лисят);
– Ежиха ищет кого (ежат);
– Медведица ищет кого (медвежат).

4. Упражнение «Подбери словечко».

Цель: развитие умения согласовывать прилагательное с существительным, расширение словарного запаса.

Описание: логопед кидает ребёнку мяч «Про что можно сказать:

«свежий» (воздух, хлеб);

«старый» (дом, пень, человек);

«свежая» (булочка, новость, газета);

«старая» (мебель, сказка, книга);

«свежее» (молоко, мясо, варенье);

«старое» (кресло, сиденье, окно).

5. Упражнение «Жадина».

Описание игры: на столе разложены сюжетные картинки или игрушки.

Инструкция: «Представь, что это твои игрушки и ответь на мои вопросы. Чья машина? Чей дом? И т.д.»

6. Упражнение «Поймай и назови».

Ход: Логопед бросает мяч и называет слова, которые обозначают один предмет; ученик, бросая мяч, будет называть слово, которые обозначают много предметов.

Логопед бросает мяч ребенку, называя слово «кошка»; ученик возвращает мяч, называя слово «кошки». Цель логопеда, учить ребенка сочетать движение со словом. Логопед называет от двух до десяти слов.

7. Упражнение «чего нет?».

У логопеда на столе разные игрушки. Логопед предлагает детям 3-4 картинки. Надо рассмотреть и запомнить их.

Дети закрывают глаза, логопед убирает сначала одну, затем две, три игрушки. Нет чего?

8. Упражнение «Кто, чем рисует (работает)?».

Цель: научить ребенка правильно употреблять в речи существительные в творительном падеже.

Описание игры: на столе разложены сюжетные картинки.

Инструкция: «Скажи, чем рисует девочка? Чем работает мальчик?» (пилой, молотком, кисточкой).

9. «Назови лишнее слово».

Описание игры: логопед называет слова и предлагает ребенку назвать «лишнее» слово и объяснить, почему это слово «лишнее».

Словарный материал:

– боль, большой, больница;
– водить, вода, водный;
– лес, лесник, лестница;
– море, морщины, морской;
– беседа, беседка, соседка.

II. Упражнения, направленные на коррекцию навыков словообразования.

1. Упражнение «Зверюшки».

Цель игры: образовать новые слова с помощью суффиксов.

Ход игры: зайчик – зайчонок – зайка – заюшка – заюшкина – зайчий; волк – волчонок – волчица – волчишка – волчий; дом – домик – домишко – домище.

2. Упражнение «Фантастический зверь».

Цель: упражнять в образовании притяжательных прилагательных; в составлении простых распространенных предложений.

Материал: картинки с изображением фантастических зверей, составленных из частей разных животных (например: голова волка, уши зайца, туловище медведя, хвост петуха, ноги кабана).

Ход: ребёнок рассматривает картинку и описывает «невиданного» зверя, называя принадлежность каждой части тела тому или иному животному.

Например: «У этого зверя волчья голова, заячьи уши, медвежье туловище, петушиный хвост, кабаньи ноги».

3. Упражнение «Назови какой дом?».

Цель: учить образовывать прилагательное от имени существительного.

Ход игры: педагог бросает мяч ребенку, задавая вопросы.

Дом из кирпича (какой дом?) – кирпичный дом.

Словарный материал: из бетона, из пластмассы, из бумаги, из камня, из металла, изо льда, из глины, из стекла, из дерева.

4. Упражнение «Скажи одним словом».

Логопед предлагает ребенку образовать одно сложное слово из двух простых.

Словарный материал: длинное ухо – длинноухий, короткий хвост – короткохвостый, длинные рога – длиннорогий, рыжий хвост –

рыжехвостая, любит труд – трудолюбивый, ходит быстро – быстроходный. И так далее.

5. Упражнение «Образуй».

Ход игры: день с солнцем – солнечный день, день с дождем – дождливый день, день с ветром – ветреный день, лист березы – березовый лист.

Логопед предлагает ребенку образовать прилагательное из словосочетания.

6. Упражнение «Угадай, чьи это вещи».

Перед учениками лежат картинки, на которых изображены: девочка в платке, бабушка в халате, женщина в шубе, девушка в шляпе и др., а также картинки с изображением отдельных предметов (которые принадлежат людям на картинке). Сначала дети рассматривают картинки. Логопед называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (Это платок девочки и т.д.).

7. Упражнение «Большой маленький».

Цель: выявить умения детей образовывать с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: картинки с изображением больших и маленьких предметов.

Ход: красные кружки – большой и маленький. Логопед предлагает назвать, что на карточке: маленький круг, большой круг.

Инструкция: «Помоги мне, пожалуйста, надо разобрать картинки».

Маленькие предметы на картинках положить под кружочком, большие предметы – под кругом.

Под маленьким кружком рисунки: елочка, шарик, мячик.

Под большим кругом рисунки: елка, шар, мяч.

8. Упражнение «У кого какая мама».

Цель: Учить детей образовывать существительные при помощи суффиксов (-иц, -их, -ок).

Оборудование: картинки с изображением животных.

Словарный материал: львица, зайчиха, теленок (корова), тигрица, олениха, ягнёнок (овца), лисица, ежиха, жеребенок (лошадь), волчица, поросенок (свинья), медведица, цыпленок (курица), верблюдица.

Логопед предлагает ребенку подобрать название детенышей к названиям мам животных.

9. Упражнение « Музыканты».

Цель: учить образованию новых форм существительных суффиксальным способом, обозначающих людей играющих на разных музыкальных инструментах, изменять их по родам.

Оборудование: силуэтные изображения мужчины и женщины, парные контурные картинки музыкальных инструментов красного и синего цвета.

Инструкция: подберите пару музыкальных инструментов. Картинку синего цвета положите к изображению мужчины, красного к изображению женщины.

Словарный материал:

– Скрипка – скрипач – скрипачка;
– Барабан – барабанщик – барабанщица;
– Теннисная ракетка – теннисист – теннисистка;
– Футбольный мяч – футболист – футболистка.

10. Логосказка «Белая сказка».

Цель: закреплять умение образовывать существительные при помощи с уменьшительно-ласкательных и увеличительных суффиксов.

Оборудование: белая скатерть, фигурки зайцев и медведя (или маски).

Текст:

Однажды зимой на белую снежную поляну прискакал белый заяц и стал хвастаться перед другими белыми зайцами.

– Я не заяц, а зайчище. У меня не глаза, а глазищи, не зубы, а зубищи не усы, а усищи, не хвост, а хвостище, не лапы, а лапищи.

Тут на белую снежную поляну вышел медведь, он услышал, как хвастается заяц, и очень удивился.

– Какой же ты зайчик хвастунишка. Ты же маленький. У тебя не глазищи, а глазки, не зубищи, а зубки, не усищи, а усики, не хвостище, а хвостик, не лапищи, а лапки.

Стало белому зайцу стыдно, и он решил, что никогда больше не будет хвастаться.

III. Упражнения, направленные на коррекцию письменной речи.

1. Найди слова в предложении, раздели их. Запиши верно.

Белки.

Душистойсмолойпахнетбор. Устаройсосныпрыгаютбелки. Снялизвер ькипушистыесерыешубки. Рыжимисталиунихспинки,пышныехвосты. Всюдолгуюзимубелкижиливлесу. Ответраистужипрятались втѐпломгнезде. Онирадысветлойвесне.

2. Составь предложения из слов, озаглавь текст и запиши текст.

Осторожный, и, лиса, зверь, хитрый.

На, длинная, шерсть, и, пушистая, ней.

Красивая, у, мордочка, лисы.

Хорош, хвост, особенно.

Рыжими, на, переливается, солнце, он, искрами.

3. Выпиши подлежащие и сказуемые. Поставь к ним вопросы. Укажи, какой частью речи они выражены.

Метель надвинулась сразу. Небо затянулось серыми облаками. Густо пошёл снег. Вечером завыл в трубе ветер. Всю ночь бушевала непогода.

4. Переставь предложения и прочитай текст. Запиши его в тетради. Определи в нем подлежащее и сказуемое. Подчеркни подлежащее одной чертой, сказуемое – двумя.

У него голубая крыша и длинная ножка.

А живёт в домике весёлая птица скворец.

Стоит у нас в саду домик.

Скворец всё время поёт, а осенью улетает.

Кто же там живёт?

5. Прочитай предложения. Определи в них подлежащее и сказуемое.

Используя данные предложения, составь и запиши рассказ о весне. Пользуйся словами для справок.

Слова для справок: ранняя, ярко, весеннее, быстрые, зелёные, первые, скоро, на деревьях.

Предложения: Пришла весна. Солнце светит. Ручьи побежали. Прилетят птицы. Появятся листочки.

6. Спиши. Вставь подлежащие или сказуемые.

Лето прошло. Низкое _ покрыто темными тучами, _ холодный ветер. Пожелтевшие _ падают с деревьев. Мелкий дождь _ с утра до вечера _ собираются стаями и готовятся к перелёту.

Подчеркни подлежащее одной чертой, сказуемое – двумя. Поставь к ним вопросы.

7. Выпиши подлежащие и сказуемые. Поставь к ним вопросы. Укажи, какой частью речи они выражены.

Метель надвинулась сразу. Небо затянулось серыми облаками. Густо пошёл снег. Вечером завыл в трубе ветер. Всю ночь бушевала непогода.

8. Из данных вразбивку слов составь предложения.

– Наш, мы, сад, любим, и, садовнику, в, помогаем, его, работе.

– Сад, есть, в, большой, деревне, нашей.

– Кустарников, посадкой, он, деревьев, и, занимается.

– За, садовник, садом, ухаживает.

Распредели предложения так, чтобы получился рассказ на тему «Наш сад».

9. Переставь предложения и прочитай текст. Запиши его в тетради, пронумеруй предложения.

– Ребята жили в деревне.

– Ребята очень любили жеребенка.

– Жеребёнок испугался и побежал в деревню.

– Жеребёнок был очень красивый.

– Там был волк.

– Однажды жеребёнок убежал в лес.

– Они ухаживали за маленьким жеребёнком.

– У него длинная шея, высокие ноги, тонкие, а хвост короткий.

– Волк хотел поймать жеребёнка.

– Они его чистили, кормили травой и хлебом, поили чистой водой.

10. Прочитай. Соедини разорванные части предложения. Расставь верно знаки препинания и спиши текст.

В море.

Зимой море. Замёрзло рыбаки собрались. На лёд ловить рыбу рыбак. Андрей взял с собой. Сынишку Володю далеко. В море выехали колхозники. Рыбаки. Сделали во льду. Дырки светило солнце всем. Было весело. Володя был рад. Он помогал. Выпутывать из сетей. Рыбу её ловилось много.

(По Б. Житкову)

11. Определи, сколько здесь предложений, Напиши, правильно обозначая начало и конец предложения

Осень.

Наступила осень в зелёной листве деревьев появились жёлтые пряди ярко краснеют гроздья рябины а сколько грибов вокруг очень хороши стройные подберёзовики и нарядные подосиновики.