



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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

**Психолого-педагогическое сопровождение развития лексического запаса
у младших школьников сagramматической дисграфией на уроках
русского языка**

**Выпускная квалификационная работа по направлению 44.04.03 –
Специальное (дефектологическое) образование**

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

Проверка на объем заимствований:
73,33 % авторского текста
Работа реком к защите
рекомендована/не рекомендована
« 20 11 2020 г.
зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии и
предметных методик

Дружинина Л. А.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-306/173-2-1
Герасимова Светлана Евгеньевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2020 год

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.....	9
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	9
1.2 Развитие лексического запаса у детей в онтогенезе.....	15
1.3 Понятие дисграфии. Классификации дисграфий.....	24
Выводы по 1 главе	35
Глава 2. Характеристика младших школьников с аграмматической дисграфией.....	37
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с аграмматической дисграфией	37
2.2 Особенности письменной речи младших школьников с аграмматической дисграфией.....	44
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению аграмматической дисграфии у младших школьников посредством развития лексического запаса.....	53
Выводы по 2 главе.....	67
Глава 3. Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с аграмматической дисграфией.....	71
3.1 Методики изучения письменной речи и лексического запаса у младших школьников с аграмматической дисграфией.....	71
3.2 Состояние письменной речи и лексического запаса у младших школьников с аграмматической дисграфией.....	80
3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.....	90
3.4 Анализ экспериментальной работы.....	103
Выводы по 3 главе.....	106

Заключение.....	108
Список использованных источников.....	110
Приложения.....	119

Введение

В современной общеобразовательной школе одной из актуальных является проблема специфических нарушений письменной речи у младших школьников, поскольку чтение и письмо становятся основой для дальнейшего их обучения [57].

Впервые о такой проблеме в конце XIX - начале XX веков заговорили О. Беркан, Ф. Варбург, Л. Гинельвунд, А. Куссмауль, В. Морган, П. Рашбург и др. Среди отечественных авторов следует отметить таких авторов как А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, С. С. Мнухин, Р. А. Ткачева, М. Е. Хватцев и др.

Письмо тесно связано с процессом устной речи и может осуществляться только при высоком уровне её развития (Р. Е. Левина, Л. К. Назарова, А. Р. Лурия, Л. Н. Ефименкова И. Н. Садовникова, Л. Г. Парамонова, М. А. Поваляева).

Частичное расстройство процесса письма обозначают термином «дисграфия». Хотя, применительно к младшим школьникам правильнее говорить о трудностях овладения письменной речью. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

Аграмматическая форма дисграфии появляется у детей на почве общего недоразвития речи. Несформированность грамматического, лексического и фонематического уровней речи детей проявляется на письме множеством специфических ошибок, которые не следует принимать за «описки». Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. У детей наблюдается в устной речи и на письме аграмматизм, который проявляется в искажении морфологической структуры слова, замене частей слова (префиксов,

флексий), в нарушениях при составлении предложно-падежных конструкций, нарушениях согласования и словоизменения. При этой форме дисграфии отмечаются также трудности в построении сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении [42].

Нарушение письма у детей при аграмматической дисграфии носит стойкий системный характер, поэтому коррекционная работа, по мнению Е. В. Мазановой, должна быть направлена на речевую систему в целом, а не на устранение изолированного дефекта. Формирование морфологической структуры языка (навыков словообразования и словоизменения) и структуры предложения ведётся параллельно и в тесной связи с развитием словаря, фонематического анализа и синтеза.

Нарушение письма оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфических ошибок от ошибок иного характера, чрезвычайно важно для определения коррекционной работы с детьми.

Наличие у детей трудностей в овладении письменной речью, на почве общего недоразвития речи различного генеза, причисляет их к детям с ограниченными возможностями здоровья. Их нервная система работает в ином режиме и в ином режиме организуется общее психическое развитие в рамках возраста. Младший школьный возраст - это финальный период, когда мы можем приблизить развитие этих детей к нормативному. От нашего вклада в развитие детей зависит их успешность в будущем. Данный вклад реализуется посредством психолого-педагогического сопровождения.

Проблема развития лексического запаса детей была определена Ф. И. Буслаевым, И. И. Срезневским, Д. И. Тихомировым, К. Д. Ушинским, которые обращали внимание на необходимость обогащения словарного

запаса учащихся на уроках русского языка не только с целью обучения грамотному письму, но и для более точного понимания учащимися лексического значения слов. Именно это понимание гарантирует точный и осознанный выбор слов в условиях естественной речи. Важность словарной работы на начальной ступени обучения русскому языку, ее развивающий характер отмечал и К. Д. Ушинский. Он считал, что творческие упражнения во время словарной работы интересны детям, «представляя для них нечто вроде игры в слова».

Несмотря на то, что данная проблема уже освещалась в работах вышеуказанных авторов, мы считаем, что на сегодняшний день актуальным является комплексное психолого-педагогическое сопровождение развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и на практике реализовать модель психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.

Объект – процесс психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.

Предмет – психолого-педагогические особенности речевого развития младших школьников с аграмматической дисграфией.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1) Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушения письма у младших школьников и развития лексики в онтогенезе, по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи;

2) Изучить особенности письменной речи и лексического запаса у младших школьников с аграмматической дисграфией;

3) Разработать модель психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка и проверить её эффективность на практике.

В основе исследования рассматривается гипотеза, согласно которой реализация модели психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на уроках русского языка является условием повышения качества и эффективности коррекционной работы.

Методологической базой исследования являются: концепция о единстве биологических и социальных факторов в культурно-историческом развитии личности ребенка Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна; психолого-педагогическая концепция теории деятельности Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, И. Я. Лернер, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина; теория о взаимосвязи речи и мышления Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьева [12; 33].

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, обобщение и систематизация материала), практические (опрос, наблюдение, беседа, коррекция), экспериментальные (проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов).

Теоретическая значимость заключается в том, что в работе проанализированы источники, обобщен и систематизирован материал по проблеме исследования, описана модель психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных в ходе эксперимента результатов в практике работы учителя-логопеда и учителя начальных классов, взаимодействия с родителями детей, у которых обнаружилось трудности овладения письмом

и чтением в процессе психолого-педагогического сопровождения. Модель реализуется на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска»

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «СОШ №73» Metallургического района города Челябинска в 3 этапа. В исследовании приняли участие 8 детей-учеников 3 класса, у которых по данным заключения психолого-медико-педагогической комиссии выявлено нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.

Периодизация исследования:

На I этапе (октябрь 2018-декабрь 2018 гг.) был проведен анализ литературы по исследуемой проблеме, выбрана гипотеза, разработан план проведения этапов эксперимента.

На II этапе (январь 2019-февраль 2019 гг.) был проведён констатирующий этап эксперимента, уточнены особенности письменной речи детей с нарушениями чтения и письма, определён уровень словарного запаса. Создано теоретическое обеспечение исследования проблемы: подобраны методики для изучения словарного запаса младших школьников с аграмматической дисграфией.

На III этапе (март 2019-январь 2020 гг.) разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса у детей младшего школьного возраста аграмматической дисграфией на уроках русского языка. Проведён контрольный этап эксперимента.

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Понятие «сопровождение» возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка.

В истории педагогики основным положением в оказании индивидуальной помощи ребенку является принцип природосообразности воспитания (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци). Позднее идея педагогической помощи ребенку в ходе воспитания в большей степени отражалась в исследованиях К. Д. Ушинского, Ф. Фребеля, М. Монтессори, П. Каптерева и др.

Понятие «сопровождение» берет своё начало из трудов М. Р. Битяновой и Е. И. Казаковой и характеризуется как «новая образовательная технология». По мнению Е. И. Казаковой, основой для формирования теории и практики комплексного сопровождения является системно-ориентационный подход. В то же время, важнейшее положение заключается в приоритете опоры на внутренний потенциал развития самого субъекта. Под «сопровождением» понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Е. И. Казакова под субъектом развития понимает, как развивающегося человека, так и развивающуюся систему. В данной системе в качестве ситуации жизненного выбора выступают конкретные проблемные ситуации, во время решения которых субъект сам определяет для себя путь развития. Ею описан «субъектный четырехугольник», отражающий сущность

процесса сопровождения. Он включает в себя ребенка, педагогов, родителей и ближайшее окружение, а также специалиста взаимодействия, находящегося в центре и взаимодействующего с ними. Результатом процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого [22].

С точки зрения М. Р. Битяновой, понятие «сопровождение» стоит характеризовать как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия». По определению автора, сопровождение - это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном – на личности ребенка [7].

Методологической основой психолого-педагогического сопровождения выступают:

- 1) гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса;
- 2) теория педагогической поддержки (О. С. Газман);
- 3) личностно-ориентированный подход (Ш. А. Амонашвили, К. Роджерс, И. С. Якиманская);
- 4) положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Л. В. Трубайчук).

Специфику понятия «сопровождение» более точно и полно можно проследить в процессе сопоставления его со сходными понятиями. К более сходным и близким понятиям относится понятие «педагогическая поддержка», закрепившееся как в отечественном, так и в зарубежном образовании на рубеже XX – XXI вв. Этому способствовали такие факторы, как целенаправленная разработка идей педагогики о поддержке, создание целостной концепции сопровождения и поддержки, широкое распространение идей педагогической поддержки в среде педагогической

общественности. Стоит отметить, что, с точки зрения О. С. Газмана, который активно занимался проблемами теории и практики педагогической поддержки, наряду с воспитанием и обучением педагогическая поддержка детей в образовании относится к одной из форм деятельности образовательного учреждения.

Понятие «педагогическая поддержка» стало исходным для появления нового термина – «психолого-педагогическое сопровождение», наиболее полно отвечающего гуманистическим подходам к взаимодействиям в образовании в соответствии с изменяющейся социокультурной ситуацией, обозначенным в работах Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, К. Роджерса, И. С. Якиманской и др.

В педагогической научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию.

Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л. В. Трубайчук, является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении.

В психологическом словаре «социально-психологическое сопровождение» трактуется как целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога [50].

Э. М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение — это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в

решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [1]. Автор идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами.

Л. Г. Субботина психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [63].

По мнению Л. Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в процессе которого решаются следующие задачи:

- 1) психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе;
- 2) создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка;
- 3) индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей;
- 4) повышение психологической компетентности педагогов и родителей.

Л. Г. Субботина утверждает, что сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком лично значимых выборов.

Теоретическая идея необходимости помощи в ситуациях развития нашла свое практическое воплощение в работе центров и служб психолого-педагогического медико-социального сопровождения детей или просто центров и служб сопровождения. Чаще всего центрами сопровождения называют те учреждения в системе образования, которые автономны по отношению к другим образовательным учреждениям и связаны с последними только договорами о сотрудничестве.

Службы сопровождения – это структурные подразделения воспитательно-образовательного учреждения, возникающие в его рамках, подчиняющиеся руководству образовательного учреждения и предназначенные для сопровождения учащихся этого учреждения.

Как показал анализ литературы, термин «сопровождение» еще не получил устойчивого определения. Также нет четкого определения форм и видов сопровождения.

Концепция сопровождения как новая образовательная технология в нашей стране разработана Е. И. Казаковой (1995-2001).

Ею выделено несколько источников создания отечественной системы сопровождения:

- 1) опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;
- 2) опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы доверия, кризисные службы и т.д.);
- 3) многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии; - разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающие развитие образовательных учреждений;
- 4) исследования различных крупных вузовских научных центров;

5) реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся (более 40 лет в Европе развивается система сопровождения учащихся, хорошо согласованная с системой «консультирования» и «тьюторства», в США и других странах);

б) опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, социальных педагогов, специальных педагогов и психологов.

Психолого-педагогическое сопровождение – совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде.

Таким образом, в результате анализа литературы мы определили понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Мы понимаем сопровождение как движение с ребенком по его индивидуальной траектории. Это понятие рассматривается нами как метод, обеспечивающий создание условий, обуславливающих максимально эффективную поддержку ребенка в стремлении реализовать свои способности, интересы и как процесс, состоящий из этапов, последовательное прохождение которых необходимо для полноценного развития детей.

При разработке модели психолого-педагогического сопровождения детей школьного возраста будем опираться на работы Е. И. Казаковой, С. А. Марковой, Л. Г. Субботиной, Л. М. Шипицыной, И. А. Липских, В. П. Бондарева и других. Общим для данных исследований является подход к определению сопровождения как особого вида профессиональной деятельности взрослого, направленного на решение определенных специфических проблем развития личности ребенка, создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе.

1.2 Развитие лексического запаса у детей в онтогенезе

Вопросы формирования лексики в при нормальном и нарушенном развитии, опыт становления устной и письменной речи осветили в своих трудах Р. И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова, Н. В. Садовникова, А. В. Ястребова, Е. Н. Российская, Г. В. Чиркина, Е. В. Резникова и другие.

Термином «онтогенез речи» принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

Понятие «онтогенез» используется, не только для обозначения того периода динамического развития детской речи, который начинается с появления у ребенка первых слов и продолжается до становления развернутой фразовой речи, но и для изучения тех данных о нарушенном и нормальном процессе усвоения детьми родного языка, которые необходимы для построения коррекционного обучения: первоначального словарного запаса, нарушения слоговой структуры слов, аграмматизмов, нарушения звукопроизношения.

Знание закономерностей речевого развития необходимо для своевременной и правильной диагностики отклонений в этом процессе, для грамотного построения коррекционной работы по преодолению речевой патологии.

Речь подразделяется на устную и письменную, в свою очередь устная подразделяется на монологическую и диалогическую, письменная – на чтение и письмо. Все эти виды речи представляют собой единую систему, при этом имеют определенную автономность и различные сроки формирования в процессе онтогенеза.

Так, письменная речь является результатом длительной эволюции попыток человека выразить свою мысль не сиюминутно, а продлить ее во времени. В самом начале этого пути человек рисовал то, что хотел

сообщить. Позже появились условные способы передачи информации: картинка-схема, узелковое письмо, клинопись, иероглифы и, наконец, буквы. Человеческий мозг дозрел до абсолютно абстрактного, сугубо условного знака – буквы. Ребенок так же должен дозреть до этого периода.

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называя и указывая различные возрастные границы каждого. А. Н. Гвоздев описывает последовательность появления в речи различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд этапов:

1) период предложений, состоящих из аморфных слов – корней, которые употребляются всегда в неизменном виде (1,3–1,10);

2) период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (1,10–3);

3) период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (3–7).

А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей:

Первый – подготовительный – до одного года;

Второй – преддошкольный этап первоначального овладения языком - до 3 лет;

Третий – дошкольный – до 7 лет;

Четвёртый – школьный [13].

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

Структуру речи, с точки зрения лингвистики, составляют следующие единицы – фонемы, или смыслоразличительные звуки речи, лексемы (слова или фразеологические словосочетания), семантические единицы

(обобщения в виде системы слов, обозначающие понятия), предложения (сочетания слов, обозначающие определенную мысль), высказывания (законченные сообщения) [34].

Важность речевого развития детей отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Образовательная область «Речевое развитие» включает такую задачу, как обогащение активного словаря, т.е. пополнение словарного запаса детей в процессе словарной работы [68]. Рассмотрим сущность данных понятий.

Д. Н. Шмелев считает, что словарный запас является одним из важнейших параметров, отражающих уровень владения языком.

По мнению М. И. Фоминой, словарный запас – совокупность слов, понимаемых ребёнком и активно используемых им в общении. Автор приравнивает понятие «словарный запас» к категории «лексикон», трактуя его как определённым образом организованную систему знаний о словах, их значениях и правилах употребления в речи [36].

В научной литературе существует понятие активного и пассивного словарного запаса. М. Р. Львов определяет названные понятия следующим образом: «Активный словарь – та часть словаря, которая используется ребёнком в его самостоятельной речи. Пассивный словарь – совокупность слов, понимаемых, но не употребляемых в собственной речевой практике» [41, с. 10, 95].

М. М. Алексеева представляет лексический запас родного языка как совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия механизмов словообразования и словоизменения [2]. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языкового обобщения, с явлением генерализации, становлением системы словообразования.

Развитие лексического запаса детей взаимосвязано с процессами словообразования, поскольку по мере развития словообразования лексика ребенка быстро обогащается за счет производных слов.

Если ребенок не овладевает пока готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. По мнению А. Н. Леонтьева, постепенное усвоение ребенком взрослого языка есть, в частности, не присвоение этого языка, но его самостоятельное конструирование [33].

Д. Б. Элькониним выделены черты, характеризующие словарь ребёнка:

1. В речи ребёнка наибольшее распространение имеют имена существительные (от 31 до 33%), что указывает на крайнюю конкретность его мышления. При этом в детском языке почти отсутствуют обозначения отвлечённых сложных понятий: в изречениях ребёнка, например, нет таких слов, как белизна, необходимость, настойчивость и т.п. Из падежей главенствуют именительный и винительный.

2. Глагол в детском языке занимает второе место по частоте использования (около 20%). Однако характер и направление действия ребёнок затрудняется передать словом. Изклонений далеко впереди всех идёт изъявительное, на последнем месте – неопределённая форма глагола.

3. Прилагательные дают всего лишь до 4% общего количества слов. Поэтому речь ребенка лишена образности – в ней используются раз и навсегда сложившиеся словесные формулы.

4. Приблизительно с шести лет прекращается «смелое словотворчество», речь ребенка перестаёт быть своеобразной и становится весьма бедной словами и оборотами [80].

О проблеме обогащения словарного запаса детей писали Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, Д. И. Тихомиров, К. Д. Ушинский [8; 61; 67]. Авторы обращали внимание на необходимость обогащения словарного запаса учащихся на уроках русского языка не только с целью обучения грамотному письму, но и для более точного понимания учащимися лексического значения слов. Именно это понимание гарантирует точный и осознанный выбор слов в условиях естественной речи.

Обогащение лексического запаса детей осуществляется в процессе словарной работы. В современной методике развития речи словарная работа подвергается рассмотрению как целенаправленная педагогическая деятельность, которая обеспечивает успешное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря истолковывается как продолжительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закреплённых ролей и формирование умений пользоваться ими в конкретных обстоятельствах, возникающих при общении.

Сегодня в исследованиях разных авторов достаточно полно представлен количественный и качественный анализ особенностей овладения лексическими компонентами оформления высказывания. По данным исследований О. В. Правдиной, развитие словаря происходит очень быстро как в количественном, так и в качественном отношении. Количественное развитие словаря характеризуется следующими средними цифрами: к году – несколько слов, к двум годам – 200-300 слов, к трем годам – 1500-2000 слов [55].

Н. В. Серебрякова, Р. И. Лалаева отмечают, что процесс изменения лексического запаса ребенка тесно связан с развитием высших психических функций, а именно, имеется взаимообусловленная связь между словарным запасом и развитием всех компонентов речи [28].

Рост словаря зависит от условий жизни и воспитания ребенка, поэтому в пределах средних цифр отмечается значительное колебание. Качественный рост словаря происходит по двум направлениям:

- 1) по содержанию – обогащение и дифференциация смыслового содержания употребляемых слов и понятий, обозначаемых ими;
- 2) по форме – постепенное овладение все усложняющейся ритмико-интонационной, звуковой и слоговой структурой слов [20].

Указанное развитие происходит в определенной последовательности. Так, усвоение частей речи (в чем выражается дифференциация смыслового содержания слов) происходит со следующей последовательностью:

существительные (это обычно первые слова), глаголы появляются почти одновременно с существительными, наречия несколько позже. Некоторые формы местоимений появляются очень рано и прочно усваиваются. Прилагательные начинают употребляться сравнительно поздно, числительные поздно и усваиваются во всем своем объеме очень длительно (с развитием счета). Служебные слова появляются в языке ребенка одними из последних. Причастия и деепричастия усваиваются только в школьном возрасте [2].

По мнению Е. А. Земской, речевое развитие ребенка можно разделить на четыре периода. Каждый из них характеризуется определенными признаками усвоения словарного запаса [19].

Первый период. Словарь очень невелик, его составляют так называемые лепетные слова, т. е. слова-звукоподражания («ам-ам», «му» и т. п.), и слова, состоящие из одного слога. Первые слова являются аморфными (бесформенными), неизменяемыми словами-корнями, когда один и тот же звуковой комплекс служит для обозначения самого предмета (часто даже и нескольких предметов), действия с ним или одного из качеств данного предмета. Употребление этих слов обычно сопровождается мимикой и жестом, несколько уточняющими их значение. Так, звуко сочетание «мя» имеет следующие значения: а) кошка, мех, волосы (сопровождается обычно жестом поглаживания), объединение этих понятий говорит о выделении общего для них качества мягкости, пушистости, б) царапается, лакает молоко (сопровождается жестами, изображающими эти действия). Таким образом, наблюдается многозначность многих «лепетных слов», а наряду с этим и суженность их содержания по сравнению со словами взрослого человека [19].

Появляющиеся двусложные слова состоят из двух повторяющихся слогов с ударением на первом слоге (мама, папа и т. д.). У некоторых детей в этом периоде наблюдается преобладание развития ритмико-интонационной структуры слова над звуковым его оформлением («титити»

-бисквиты и «титити»-кирпичи). Появление первых слов совпадает с началом употребления первых предложений.

Второй период. Словарь быстро растет количественно (последовательность овладения различными частями речи уже была указана) С ростом словаря и усложнением его ритмико-интонационной структуры и уточнением его звукового оформления появляются и количественно нарастают различные виды искажений слоговой структуры слова, перестановки («говала»-голова), сокращения слов («мокко»-молоко), вставки лишних слогов. Эти искажения часто обозначаются термином литеральные парафазии [50]. Но в отличие от парафазий как явления патологического, детские парафазии довольно быстро самостоятельно изживаются под влиянием речи окружающих и оказываются проявлением активного словотворчества ребенка.

Последовательность грамматизации тесно связана со значением изучаемых категорий; овладение этими категориями опережает усвоение внешнего выражения значения. Иллюстрацией, подтверждающей это положение, являются следующие факты:

- 1) раннее усвоение существительных и глаголов, имеющих среди других частей речи наиболее конкретное значение;
- 2) позднее усвоение прилагательных, обозначающих свойства, качества предметов, что является уже абстракцией более высокого уровня, а также употребление предлогов, появляющихся после усвоения соответствующих флексий, а, следовательно, и после появления понимания их значения [2].

Третий период. Этот период характеризуется обширным словарным запасом, овладением слоговой структурой (сначала слова из четырех-пяти слогов, а вскоре и более сложные слова). Одновременно с накоплением и усложнением словарного запаса происходит и развитие смысловой стороны речи – от конкретного значения к абстрактному. Одновременно

усваиваются все части речи, последовательность усвоения обусловлена все меньшей и меньшей конкретностью их значения.

Четвертый период. Уровень овладения языком очень высок: вся сложная система грамматики (синтаксического и морфологического порядка) освоена. Но это относится только к разговорно-бытовому стилю [19].

За период от 5 до 6 лет словарный запас увеличивается на 1000 – 1200 слов по сравнению с предшествующим возрастом и достигает 4000 слов. К концу шестого года жизни ребенок уже достаточно точно различает обобщающие слова (он не только говорит «цветы», но и может отметить, что «ромашка, колокольчик» - это полевые цветы) [2]. Расширяется запас слов означающих названия предметов, действий, признаков. Дети живо используют существительные с обобщающим, а также с конкретным смыслом, обозначающие предметы, отдельные их части и детали, качества и свойства; прилагательные, означающие материал, свойства, качества, состояние предметов; широко употребляют глаголы с различными приставками и суффиксами. Дети обучаются использовать в речи слова с антагонистическим значением — антонимы (друг — враг, высокий — низкий, хорошо — плохо, говорить — молчать); слова, родные по смыслу, — синонимы (ходить — идти, шагать; грустный — печальный, безрадостный). Употребляют разные части речи правильно по смыслу. В количественном и качественном отношении словарь ребенка достигает такого уровня, что он свободно общается со взрослыми и сверстниками и может поддерживать разговор почти на любую тему, доступную его возрасту. При рассказывании он стремится точно подбирать слова, яснее отражать свои мысли, связывая различные факты в единое целое [36].

Характерным является дифференцированный подход к обозначению предметов (автомашина легковая и грузовая, а не просто автомашина; одежда, обувь зимняя и летняя). Ребёнок всё шире пользуется словами,

указывающими на профессиональную принадлежность, отмечая при этом действия и операции, которые совершают взрослые в процессе труда, и качество их работы, использует эти слова в своей игре. Чаще начинает употреблять в своей речи отвлеченные понятия, сложные слова (длинноногий жираф), пользоваться эпитетами, понимать метафоры (море смеялось) [77].

У детей складываются представления о многозначности слов (чистая рубашка, чистый воздух). Ребенок понимает и использует в своей речи слова с переносным значением, в процессе высказывания способен быстро подбирать синонимы (близкие по смыслу слова), которые бы наиболее точно отражали качества, свойства предметов, действия, совершаемые с ними. Он может точно подбирать слова при сравнении предметов или явлений, метко подмечая в них сходство и различие (белый, как снег), все чаще пользуется сложными предложениями, употребляет причастные и деепричастные обороты. Плавность, точность речи при свободном высказывании является одним из показателей словарного запаса ребенка и умения правильно пользоваться им [35]

К 7 годам продолжается дальнейшее развитие речи: увеличивается и обогащается её словарный состав. Словарь ребенка, поступающего в школу содержит примерно от 3000 до 7000 слов. Преобладают в словаре существительные, глаголы, наречия. Накапливаются образные слова и выражения, устойчивые словосочетания («ни свет, ни заря; на скорую руку» и др.) [55].

В этот период ребенок активно наблюдает за явлением языка: пытается объяснить слова на основе их значения, размышляет по поводу рода существительных. Таким образом, развивается языковое и речевое внимание, память, логическое мышление и другие психологические предпосылки, необходимые для дальнейшего развития ребенка, его успешного обучения в школе.

К младшему школьному возрасту, дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык действительно становится родным. Важная задача воспитания и обучения состоит в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении, формировании умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания [37].

Таким образом, процесс становления речи представлен в трудах многих авторов. В данном параграфе мы рассмотрели такие понятия, как «онтогенез речи», «словарный запас», «развитие лексического запаса». Нами проанализированы мнения учёных на процесс развития лексического запаса ребёнка в онтогенезе. Мы увидели, что данный процесс протекает постепенно, последовательно, однако, имеет периоды интенсивного роста, и подчинён определённым закономерностям: лексический запаса меняется в количественном и качественном отношении, зависит от возраста ребёнка, условий его воспитания, а также тесно связан с развитием высших психических функций. Мы обозначили роль изучения формирования речевой функции в онтогенезе и своевременного обогащения, развития словарного запаса.

1.3 Понятие дисграфии. Классификации дисграфий

Неоднозначность существующих представлений о дисграфии, ее причинах, механизмах, симптомах связана с расхождением в научных подходах к ее изучению. Существует несколько классификаций детской дисграфии, отражающих различное состояние науки на момент их разработки, а также свидетельствующих о разном понимании авторами механизмов данного расстройства (М. Е. Хватцев, О. А. Токарева, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им А.И. Герцена).

С позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов (С. С. Ляпидевский, О. А. Токарева, В. И. Насонова, М. Ш. Адилова). Для овладения письмом ребенок должен усвоить графические образы букв, уметь соотносить их с соответствующими акустическими и речедвигательными (артикуляторными) характеристиками. У него должны быть сформированы навыки звукового и кинестетического анализа, развиты процессы зрительно-пространственного восприятия, психофизиологической основой которых являются как полноценное развитие анализаторов, так и установление координированных связей между ними.

Степень недостаточности межанализаторных связей коррелирует со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило исследователям (О. А. Токарева) выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую.

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий. При этом виде дисграфии у детей отмечается также неполноценность операций звукового анализа и синтеза, вследствие чего в письме детей с акустической дисграфией помимо смещений букв, соответствующих акустически близким звукам, наблюдаются пропуски и перестановки букв.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов. Вследствие этого у детей возникают трудности движения руки во время письма, не вырабатываются двигательные формулы букв. Недостаточность двигательного анализатора может отразиться и на качестве проговаривания записываемого слова, на которое ребенок опирается при

уточнении его звукового состава. Кроме того, слабость двигательного анализатора может отрицательно влиять и на деятельность тесно связанного с ним в реализации процесса письма акустического анализатора.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Не полноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв. В письме они смешивают оптически сходные буквы, неправильно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество [36].

С позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма разработана и классификация дисграфии М. Е. Хватцева (1951, 1959). Характеризуя тот или иной вид дисграфии, ученый рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и соответствующие им расстройства речевой функции и языковых операций процесса письма. М. Е. Хватцев и Р. Е. Левина (1940) были одними из первых исследователей, кто связал дисграфию прежде всего с недостаточностью языкового развития детей. Классификация М. Е. Хватцева в настоящее время не используется в практической деятельности логопедов, но её роль в развитии учения о детской дисграфии очень велика. Теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений чтения и письма у детей.

Ученый выделил пять видов дисграфии, два из которых – дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия – присутствуют и в современной классификации.

М. Е. Хватцев одним из первых охарактеризовал такое явление, как аграмматизм, который может наблюдаться не только в устной речи, но и при письме.

С позиции клинико-психологического (медико-психологического) подхода дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других нарушений (С. С. Мнухин, Ю. Г. Демьянов, И. Ф. Марковская, А. Н. Корнев). Причины и симптоматика дисграфии связываются прежде всего с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитарности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции. В связи с этим многие авторы указывают на то, что нарушения письменной речи наиболее часто обнаруживаются в синдроме минимальной мозговой дисфункции, при задержке или других нарушениях психического развития.

Г. В. Чиркина определяет нарушение письма у детей как особые специфические затруднения, обусловленные системным недоразвитием определенных сторон речевой деятельности ребенка, которое у детей, достигших школьного возраста, при нормальных умственных способностях и слухе проявляется прежде всего в недостаточной сформированности представлений о звуковом и морфологическом составе слова [77].

Р. И. Лалаева трактует дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [27].

И. Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [56].

А. Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (то есть руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [25].

А. Л. Сиротюк определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [36].

По определению Л. С. Волковой, дисграфия представляет собой частичное специфическое нарушение процесса письма и обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

Наиболее обоснованной в настоящее время является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Согласно данной классификации выделяются следующие виды дисграфий [36]:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.
2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем).
3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.
4. Аграмматическая дисграфия.
5. Оптическая дисграфия.

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Р. Е. Левина отмечает, что нарушения чтения и письма у детей чаще всего возникают вследствие отклонений в развитии устной речи [31].

По мнению Л. С. Волковой артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринопалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций) [35].

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии — это акустическая дисграфия. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у (туча – «точа»), е – и (лес – «лис»).

Р. И. Лалаева отмечает, что в наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л – к, б – в, п – к). При этом

произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным [28].

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания. В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы.

Одни авторы (С. Борель-Мезонни, О. А. Токарева) считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.

Другие авторы (Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко), которые исследовали нарушения письма у детей с умственной отсталостью, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания не влияет на количество ошибок, то есть не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме в 8-9 раз [36].

Некоторые авторы связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина). С учетом нарушенных операций фонемного распознавания

можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе её, по мнению Л. С. Волковой, лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова [36].

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант - «дикат», школа - «кола»); пропуски гласных (собака - «сбака», дома - «дма»); перестановки букв (тропа - «прота», окно - «коно»); добавление букв (таскали - «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (комната - «кота», стакан - «ката»).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет дождь - «идедошь», в доме - «вдоме»); отдельное написание слова (белая береза растет у окна - «белабе заратет ока»); отдельное написание приставки и корня слова (наступила - «на ступила»).

Аграмматическая дисграфия охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева, Е. В. Мазановой. Авторы связывают данное нарушение письма с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более

широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и умственной отсталостью.

Дисграфические ошибки не связаны с правилами орфографии и не являются единичными, а встречаются часто, то есть носят стойкий характер и не исчезают по мере овладения грамотой. Их называют специфическими, они выражаются, как правило, в пропусках и перестановках букв в словах, в заменах одних букв другими (близких по звучанию и по написанию), в «зеркальном» написании букв, в неправильном написании предлогов и приставок, в несоблюдении границ предложения [71].

В основе аграмматической дисграфии лежит несформированность у ребёнка грамматического строя устной речи [46]. Как правило, этот вид дисграфии начинает проявляться с третьего класса, когда школьник овладел грамотой и начинает изучать грамматические правила. Трудности письменной речи выражаются в неспособности ученика применять правила изменения слов по числам, падежам, родам и т.д. Это проявляется в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовывать слова между собой в соответствии с грамматическими нормами языка. Ученик пишет аграмматично, вопреки правилам грамматики («красный платье», «девочка бегал», «на окну»). Аграмматизмы на письме могут отмечаться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текста.

Е. В. Мазанова подчёркивает, что аграмматическая форма дисграфии появляется у детей на почве общего недоразвития речи. Несформированность грамматического, лексического и фонематического уровней речи ребенка проявляется на письме множеством специфических ошибок, которые не следует принимать за «описки» [42]. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. У детей наблюдается в устной речи и на письме аграмматизм, который проявляется в искажении морфологической структуры слова, замене

частей слова (префиксов, флексий), в нарушениях при составлении предложно-падежных конструкций, нарушениях согласования и словоизменения. При этой форме дисграфии отмечаются также сложности в построении сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

В связной письменной речи у детей выявляются большие 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.

Как отмечает Р. И. Лалаева, на уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула — «нахлестнула», козлята — «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (над столом — «на столом»); изменении падежа местоимений (около него — «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении [27].

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Таким образом, мы можем охарактеризовать дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Мы в своей работе опираемся на классификацию, разработанную сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена, в основе которой лежит

несформированность определённых операций процесса письма. Аграмматическая форма дисграфии появляется у детей на почве общего недоразвития речи. Специфические ошибки, возникающие на письме связаны с несформированностью грамматического, лексического и фонематического уровней речи детей.

Выводы по 1 главе

В первой главе мы произвели анализ теоретических источников по вопросам психолого-педагогического сопровождения, развития лексики в онтогенезе, рассмотрели проблему нарушений письменной речи и классификации дисграфий.

Таким образом, в научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождения» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию.

Мы придерживаемся следующего определения психолого-педагогического сопровождения это совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде.

Также 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. 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.

Мы рассмотрели понятие «словарный запас», который является важным компонентом речевого развития ребенка, развития мыслительных процессов, а так же развития представлений об окружающем мире. Развитие лексики у ребёнка происходит как в направлении предметной соотнесенности слова, так и в направлении развития значения. Формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием и во многом определяется уровнем развития познавательной деятельности и сформированностью основных мыслительных процессов.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к выводу, что учёные не дают единого определения термину «дисграфия». В целом мы можем охарактеризовать дисграфию как нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

В процессе изучения дисграфии ученые разработали множество классификаций. В настоящее время актуальной является классификация, где выделяются следующие виды дисграфии: артикуляционно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия. Данной классификации мы придерживаемся в ходе своего исследования.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией

Письмо и письменная речь является основой всего дальнейшего обучения и вызывает значительные затруднения у младших школьников с недоразвитием речи, что оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияет на процесс их социальной адаптации в целом.

В настоящее время, речь трактуется как психическая деятельность человека сложной формы, необходимая ему в повседневной жизни и включающая, с одной стороны, активное выражение своих мыслей посредством письма, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.). Значение формирования письменной речи возрастает по отношению к детям с особыми образовательными потребностями, в том числе с тяжёлыми нарушениями речи.

По мнению профессора Р. Е. Левиной и её последователей, успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, то есть сформированностью произносительных навыков, определённым уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объёмом лингвистических знаний [54].

Р. Е. Левина отмечает, что вследствие отклонений в развитии устной речи у детей происходит нарушение чтения и письма, дислексия и дисграфия. Даже небольшое отставание в речевом развитии: ограниченный

словарный запас, недоразвитие лексико-грамматического строя устной речи, с началом школьного обучения приводит к стойкой неуспеваемости по русскому языку.

А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова раскрыли дисграфию с позиций нейропсихологии. Клинические аспекты дисграфии описаны в работах С. С. Мнухина, И. П. Павлова. Психолого-педагогические особенности проявления дисграфии у младших школьников изучали Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, В. И. Ляудис, И. П. Негурэ, Л. С. Цветкова, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, А. В. Ястребова и другие.

Исследования этих автором показывают, что у младших школьников массовой школы, страдающих специфическими расстройствами письма, наблюдаются своеобразные недостатки познавательной деятельности. Отмечается выраженная неравномерность психического развития, недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти), дисгармония в развитии отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций [15].

Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. Для нормальной речевой деятельности необходима целостность и сохранность всех структур мозга. Особое значение для речи имеют слуховая, зрительная и моторная системы. Устная речь осуществляется посредством координированной работы мышц трех отделов периферического речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного.

Вся работа периферического речевого аппарата, которая связана с точнейшими и тончайшими координациями в сокращении его мышц, регулируется центральной нервной системой. Качественные характеристики речи зависят от совместной синхронной работы многих зон коры правого и левого полушарий, что возможно только при условии нормального функционирования низлежащих структур мозга. Особую

роль в речевой деятельности играют речеслуховая и речедвигательная зоны, которые расположены в доминантном (левом для правой) полушарии мозга.

Е. Н. Мастюкова отмечает, что различные неблагоприятные воздействия во внутриутробном периоде развития, во время родов (родовая травма, асфиксия), а также после рождения могут приводить к нарушениям психомоторного развития ребенка.

Для успешной коррекционной и педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, важное значение имеет знание причин и характера нарушений [44].

Под причиной отклонения в развитии понимают воздействие на организм внешнего или внутреннего неблагоприятного фактора, который определяет специфику поражения или нарушения развития психомоторных функций.

Известно, что почти любое более или менее длительное неблагоприятное воздействие на развивающийся мозг ребенка может привести к отклонениям в психомоторном развитии. Их проявления будут различны в зависимости от времени неблагоприятного воздействия, то есть от того, на каком этапе развития мозга оно имело место, его длительности, от наследственной структуры организма и прежде всего центральной нервной системы, а также от тех социальных условий, в которых воспитывается ребенок. Все эти факторы в комплексе определяют ведущий дефект, который проявляется в виде недостаточности интеллекта, речи, зрения, слуха, моторики, нарушений эмоционально-волевой сферы, поведения. В ряде случаев может быть несколько нарушений, тогда говорят об осложненном или сложном дефекте.

К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты

и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка [45].

Согласно данным нейропсихологии функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности. Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи [4].

Предрасположенность к дисграфии, как правило, формируется в период раннего развития ребенка. Действие каких-либо неблагоприятных факторов в этот период обуславливает нарушенное или замедленное созревание центральной нервной системы, тех отделов мозга, которые ответственны за формирование предпосылок письменной речи, а в дальнейшем будут задействованы в обеспечении сложной функциональной системы процесса письма. Вследствие действия неблагоприятных факторов у ребенка возникает нарушение или отставание в формировании как элементарных психических процессов (моторики, графомоторных координации, звукового анализа и синтеза), так и высших психических функций — внимания, абстрактных форм мышления, общего поведения и

др. [75]. Поэтому особенно важно выявить появление первых симптомов задержки развития ребенка.

Однако не всегда недостаточность психического развития обнаруживается в дошкольном возрасте, когда от ребенка почти не требуется выполнения сложных, произвольных умственных действий, базирующихся на чётком взаимодействии полноценно сформированных психических функций. Эта недостаточность может проявиться с началом обучения в школе и, в частности, при обучении письму.

Современная логопедическая теория связывает дисграфию прежде всего с неполноценностью языковых способностей школьников, которой часто предшествуют какие-либо нарушения речи или ее недоразвитие. При отсутствии логопедической помощи в дошкольном возрасте дети оказываются не готовыми к переходу на более высокий уровень лингвистического развития - овладению письменной речью. Бывает, что у ребенка нет выраженных дефектов в оформлении устного высказывания, его речь удовлетворяет потребности бытового общения. Однако в силу ряда причин, обуславливающих не совпадающий со средневозрастным темп психического развития, к школьному возрасту он оказывается не готов к сложным операциям буквенной символизации речи, произвольного анализа и синтеза языковых единиц, на которых базируется письмо. Без своевременного выявления и коррекции затруднений в овладении письмом у него может возникнуть дисграфия.

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся двуязычие (билингвизм) в семье, нечёткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, задержкой психического развития [37].

С патогенезом нарушений письменной речи А. Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза:

- 1) задержку развития психических функций;
- 2) неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- 3) парциальное недоразвитие ряда психических функций [25].

Большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья, о чем свидетельствуют современные исследования. Клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями подтверждается, что дисграфия во многих случаях не является моносимптоматическим состоянием. Расстройства письма часто не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями [4].

У детей с дисграфией отмечается недостаточность внимания, из чего следует высокая отвлекаемость. Исследования часто выявляют у детей с нарушениями чтения и письма несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма.

Возможно сочетание дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения [21].

А. В. Ястребова отмечает, что анализ учебной деятельности, являющейся ведущей в школьном возрасте, свидетельствует о том, что у учащихся младших классов массовой школы, имеющих специфические расстройства письма, проявляется неумение самостоятельно организовать свою деятельность, снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на инструкции, осмысливая отдельные её звенья, замедлен темп выполнения заданий, страдает контроль за собственной деятельностью [82].

У школьников с дисграфией нарушения письменной речи могут сочетаться с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью.

Исследования интеллектуального развития детей с нарушениями письменной речи, проведенные А. Н. Корневым [25], показали неравномерность умственного развития этой категории детей. У большинства детей с выраженной дислексией и дисграфией общий интеллектуальный показатель по методике Д. Векслера значительно ниже, чем у детей без нарушений письменной речи, а в ряде случаев соответствует пограничному с умственной отсталостью. При этом выявлена существенная диспропорция интегральных показателей между вербальным и невербальным интеллектуальными показателями. Особенно большие трудности у этих детей вызывают вербальные тесты.

Е. Ф. Собонович одним из ведущих и наиболее трудно преодолимых проявлений речевого недоразвития определяет аграмматизм. Изучение особенностей формирования грамматического строя речи у детей является наиболее информативным, так как усвоение грамматических обобщений наиболее тесно связано с развитием мышления ребенка и наиболее полно отражает особенности овладения им речевой деятельностью в целом [59].

У детей с аграмматической дисграфией отмечаются несформированность грамматического строя устной речи: морфологических и синтаксических обобщений [47]. Данный вид дисграфии является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, наблюдающегося у детей с дизартрией, алалией, задержкой психического развития и умственной отсталостью. У детей с аграмматической дисграфией отмечаются затруднения при установлении логических и языковых связей между предложениями, последовательность предложений [24].

Таким образом, анализ литературных источников позволяет нам сделать вывод о том, что письменная речь – это сложная форма

психической деятельности, которая является основой обучения младших школьников и залогом успешного усвоения школьной программы.

Предпосылками к возникновению нарушений письменной речи – дисграфии – могут быть биологические и социально-психологические факторы.

Младшие школьники, имеющие специфические расстройства письма, отличаются недостаточной сформированностью высших психических функций (внимание, память), произвольной моторики, слухомоторной координации и чувства ритма, неумением сосредоточиться на инструкции, самостоятельно организовывать свою деятельность.

2.2 Особенности письменной речи младших школьников с аграмматической дисграфией

Своеобразие письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией описано в трудах Р. И. Лалаевой, Л. Н. Ефименковой, И. Н. Садовниковой, Е. В. Мазановой, Л. Г. Парамоновой и других.

Письмо тесно связано с процессом устной речи и может осуществляться только при высоком уровне её развития (Р. Е. Левина, Л. К. Назарова, А. Р. Лурия, М. А. Поваляева).

У школьников с аграмматической дисграфией наблюдается большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи (Р. Е. Левина, И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова).

Данный вид дисграфии становится очевидным в то время, как учащиеся, овладев грамотой, переходят к изучению грамматических правил. Нарушения письменной речи проявляются в неспособности младшего школьника применять правила изменения слов по числам, падежам, родам и т.д. Это обнаруживается в неправильном написании

окончаний слов, в неумении согласовывать слова между собой в соответствии с грамматическими нормами языка. Ученик пишет аграмматично, вопреки правилам грамматики («синий платье», «девочка пошёл», «на окну»).

Е. В. Мазанова отмечает, что ученики пишут с ошибками даже там, где нет сомнений в написании слова, где соблюдается фонетический принцип письма, так как неправильно ставят ударение и неверно оформляют высказывание в устной речи.

Среди ошибок на правописание безударных гласных, по наблюдениям автора, чаще всего встречается неправильное употребление корневой гласной. Отмечается множество подобных ошибок и в тех случаях, когда правило правописания безударных гласных уже пройдено детьми. Это объясняется тем, что для применения данного правила ребенок должен оказаться способным подобрать однокоренное слово, в котором сомнительная гласная стоит под ударением. Однако ограниченный словарный запас, несформированность семантической стороны речи, отсутствие четких звуковых представлений о слове затрудняют нахождение необходимых для проверки сомнительного гласного родственных слов.

Встречаются ошибки на правописание безударных гласных в окончаниях слов, в приставках и суффиксах. Также при аграмматической дисграфии распространены следующие типы ошибок на письме: неправильное употребление падежных окончаний; ошибки бывают не только в трудных, особых случаях склонения существительных, но и в простых падежных формах так как процесс дифференциации окончаний существительных в зависимости от типа склонения задержан и к моменту школьного обучения, как правило, оказывается незавершенным [42].

Л. Г. Парамонова также указывает на то, что в основе аграмматической дисграфии лежит несформированность у ребёнка грамматических систем словоизменения и словообразования [46].

Аграмматизмы на письме могут отмечаться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текста. Например: (За дома (за домом) Сарай. Истеплыя стран летят грачи. (Из тёплых стран летят грачи). Вася и Коля пришли рощу (Вася и Коля пришли в рощу). Был жарки день. (Был жаркий день).

Т. В. Туманова относит к особенностям письма детей с аграмматической дисграфией:

— неверное употребление числа имен существительных (вместо единственного числа в письме часто встречаются употребления множественного и наоборот);

— трудности при согласовании имен существительных с прилагательными (наблюдаются ошибки согласования в роде, падеже, числе);

— в письменных работах распространены ошибки, вызывающие нарушения связей в словосочетаниях (ошибки управления, согласования);

— трудности грамматического выражения отношений между предметами и процессами окружающей действительности: пропуски и замены предлогов вызывают нарушение связей в словосочетаниях и влекут за собой ошибки морфологического характера [65].

Существенные трудности наблюдаются у детей при использовании сложных синтаксических конструкций. Характерной ошибкой является замена запятой на точку в сложноподчиненном предложении (точкой дети отделяют придаточное предложение от главного). На первый взгляд, это нарушение касается исключительно оформления предложения и не отражается на его содержании. Но встречаются ситуации, когда ребёнок при составлении или записи сложноподчинённого предложения, не обращает внимания на смысл и теряет главное предложение целиком или записывает его частично [42].

И. Н. Садовникова в своём исследовании нарушений письменной речи младших школьников указывает на несовпадение норм устной и

письменной речи, что вносит трудности в начальное обучение письму (если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи слова предстают обособленно). Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

— когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или слог напоминают предлог, союз, местоимение («и дут», «на чалось», «я сный», «с мотри», «с вой» и др.). Возможно, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей речи;

— при стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова «б рат», «поп росил», «д ля», «п чёлы» и др.).

Многочисленные ошибки типа «по дкроватью», «по дстолом» и т.п. объясняются фонетическими особенностями слогораздела на стыке предлога и следующего слова.

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом «ветки елии сосны», «кдому, надерево». Нередки случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более: «быличудные дни», «кругомтихо», «всядетвора», «идетработа», «светитлуна».

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них, например: «у дедмо Рза» — у деда Мороза», «врекепе тя» — в реке Петя поймал...

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов — иначе говоря, ребенок

сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: на «общем» звуке переходит на следующее слово. При этом, как правило, имеет место пропуск части первого слова: каждый день - «каждень», куст шуршит - «куршид», было лето — «былето», посадил в клетку (к ого?) — «посадил в клеткого».

Морфемный аграмматизм является отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются несвойственные языку образования: лед — «ледик», мед — «медик».

Образуя существительные посредством суффикса -ищ-, ученики 2-3-х классов часто не учитывают чередования согласных в корне и даже после устного анализа пишут: рука — «рукища», нога — «ногища».

Нарушение функции словообразования обнаруживается особенно явно при образовании прилагательного от существительного, например: цветок, растущий в поле - «полевой цветок», цветок, растущий в воде — «водной цветок»; хвост медведя — «медведин, медведий хвост»; лисы — «лисичий хвост»; день, когда дует ветер — «ветерный день»; вьюга — «вьюгный день».

Несформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении различных морфем, например: «сильнеет греет солнышко», «взмахнул лопатый», «глубокие скважинные» — вместо скважины и т.д.

Многочисленные примеры из письменных работ школьников подтверждают, что дети не осознают обобщенного значения морфем, часто ошибочно используют приставку или суффикс: «Пожарник поливает пожар» - вместо заливает; «Лосиха присторожилась» — вместо насторожилась; «Башня выглянуло хмуро» — вместо выглядела и др.

Затрудняются дети с аграмматической дисграфией и в выборе соответствующей формы глагола (по времени или виду — совершенному,

несовершенному): «Эту куклу подарила ей мама, когда умерла» — вместо умирала.

Ошибки на уровне предложения у школьников с аграмматической дисграфией связаны с трудностями усвоения членимости речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений — заглавных букв и точек, например: «гуси вышли изадвора пошли на пруд встали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету».

Основная масса аграмматизмов, специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения, по мнению И. Н. Садовниковой, выражается в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи. Вот образец морфологического анализа ученицы IV класса: «Писатель изучал живую жизнь народа» [56, с.254].

По теории Н. Хомского о существовании глубинной грамматики, одинаковой в своем фундаменте для разных языков, этот фундамент регламентирован жесткими ограничениями объема кратковременной памяти человека. Сужение объема оперативной памяти приводит к ошибкам согласования и управления в операции составления сообщений из слов. Приводим примеры таких ошибок: «большая белая пятно», «ворона перезимовало», «уже зеленеет всходы», «старшие из рыбаков сказал...», «Торжество счастья захлестнули птицу», «Но не вечно ни юность, ни лето», «Цвет красок Шишкин применил светлые», «Пушкина не удовлетворяло жизнь в Кишиневе» и др.

Определенные трудности представляет оперирование однородными членами предложения, например: «Девушка была румяной, гладко причесана», «Эта книга учит честности, смелости и уважать своих друзей»,

«Все это добро портилось, превращалась в труху, так как охватившая Плюшкина алчность, скупость вытравило из него всякое понимание действительной ценности вещей».

Неумение выделить ведущее слово в словосочетании приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например: «Засыпанным снегом лес был сказочно красив» — вместо «засыпанный снегом лес».

Особенно многочисленны ошибки в употреблении норм управления: «Зима ждала, ждала природу», «на ветки деревьях», «по дорожках сада», «сквозь деревьев», «по веткам деревьев», «на ветках деревьях» «упал с санкох», «шёл к фермы» и т.д.

Интересны следующие примеры: «показались на лесных полянок» и «выбежал из камышовых зарослях», где можно отнести смешение окончаний родительного и предложного падежа существительных за счет совпадения (омонимии) форм имен прилагательных в указанных падежах, что могло дезориентировать школьников, слабо воспринимающих связь слов в предложении: «выбежал из зарослей, зарослей камышовых».

Значительные трудности связаны с употреблением предлогов: их могут опускать, заменять, реже — удваивать, например: «вызвал доске», «мы Шариком бегали», «зайка жил живом уголке», «играю из девочкой Леной», «мой щенок збелом и сером», «тень за деревом, перед деревом» — вместо под деревом; «в прохладную воду в светлой реки» [57].

А. В. Ястребова, иллюстрируя состояние письменной речи детей с аграмматической дисграфией прежде всего обращает внимание на неправильное построение письменного высказывания. Оно отличается отсутствием четко выраженных частей в изложениях, нерасчлененностью содержания (все работы детей написаны без абзацев, с пропусками в тексте).

Основными синтаксическими конструкциями служат простые распространенные предложения и предложения с однородными членами. В

построении этих предложений имеется немало различного рода недостатков: незаконченность и неполнота мысли; пропуск слов, неправильный их порядок; нарушение связи слов; повторения одних и тех же слов в предложениях.

Рассматриваемая А. В. Ястребовой группа детей своеобразно использует предложения сложных синтаксических конструкций; они допускают ряд специфических ошибок в их построении. Кроме того, в письменных работах содержится довольно большое число ошибок, выражающихся в неправильном согласовании, употреблении видовых и залоговых форм, использовании предлогов и союзов.

Часто школьники с аграмматической дисграфией смешивают по значению слова, имеющие сходный звуковой состав. Например, «Рассада - это то, что блестит на траве» (т.е. роса); «Сор - это когда ругаются» (т.е. ссора); объясняли слово грелка как «телогрейка», редиска — как «ириска», горсть — «большая гора», зайцы линяли — «зайцы ленились» [57].

У этих учащихся с трудом формируются функции словообразования и словоизменения. Они, главным образом, усваивают продуктивные формы образования и изменения слов, встречающихся в обиходной речи.

Ограниченность лексического запаса приводит к тому, что дети заменяют нужное, но малознакомое слово другим, более привычным, не соответствующим определенному значению. На это указывают примеры образования прилагательных отданных конструкций: дверь из фанеры — «деревянная дверь»; плита из чугуна — «железная, пластмассовая».

Недостаточный словарный запас не позволяет детям подбирать проверочные слова в случае безударных гласных, оглушения в конце слов и т.п., а значит усваивать нормы орфографии.

Бедный словарный запас, незнание точных значений отдельных слов приводят к употреблению в письменной речи детей крайне скудных описательных средств и пропуску как главных, так и второстепенных

членов предложения. Пропуск слов нарушает синтаксическую структуру предложения и логику повествования.

Дети с трудом осознают обобщенные значения морфем в словах, не умея выделить в речи устойчивых элементов (повторяющийся в разных словах корень, приставку, суффикс), не узнают привычных предлогов в соседстве с некоторыми словами, считая их частью, этих слов. («В нашей школе большой ваكتовый зал»).

Затрудняет детей также анализ связей в сложных предложениях, например, установление причинно-следственных отношений. Ученики с трудом выбирают правильный вариант фразы типа: Стало тепло, потому что выглянуло солнышко и Выглянуло солнышко, потому что стало тепло. Обе фразы воспринимаются как верные в силу формально-грамматической правильности их построения.

Таким образом, неизбежность появления множества разнообразных ошибок, характерных для детей с отставанием в речевом развитии, по справедливому мнению Р. Е. Левиной, объясняется прежде всего бедностью опыта их речевого общения и недостаточностью звуковых и морфологических обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму [29].

Лексико-грамматические особенности устной речи младших школьников с аграмматической дисграфией находят отражение в письменной речи. Нарушения письменной речи имеют место при значительном своеобразии как в речевом развитии детей, так и в формировании ряда функций неречевого характера (процесса латерализации, пространственных и временных ориентировок, двигательных функций руки, слухо-моторных координации). Названные функции либо задержаны в своем развитии, либо имеют искаженное развитие.

Трудности формирования грамматического строя проявляются в устной речи детей с нарушениями письма в бедности синтаксических конструкций и ошибках согласования и управления.

Главная задача коррекционной работы учителя-логопеда при аграмматической дисграфии заключается в преодолении импрессивного и экспрессивного аграмматизма, формировании морфологических и синтаксических обобщений. Необходимо на занятиях уточнять структуру предложения, формировать операции морфемного анализа, работать с однокоренными словами, формировать навыки словообразования и словоизменения у обучающихся.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению аграмматической дисграфии посредством развития лексического запаса у младших школьников

Ориентируясь на научно обоснованные методики обследования нарушенной речи детей, предложенные Г. В. Чиркиной, мы отмечаем необходимость определить уровень сформированности лексических и грамматических средств для правильной оценки отклонений речевого развития ребенка и нахождения наиболее рациональных путей его коррекции. С этой целью проводится специальное обследование.

Первоначально организуется наблюдение за речью детей, что позволяет в той или иной мере судить о состоянии лексических и грамматических средств языка, которые ребенок использует в общении. Так, например, если в ходе предварительной беседы ребенок неточно употребляет широко распространенные слова, заменяя одно слово другим, и к тому же неправильно оформляет высказывания грамматически, становится очевидной необходимость специального обследования [77].

Организации коррекционной работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста в своих исследованиях уделяют внимание Т. В.

Ахутина, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, В. И. Ляудис, Л. Г. Парамонова, Л. С. Цветкова, А. В. Ястребова и другие. Проблему развития лексического запаса раскрывали такие учёные как Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Н. Ю. Серебрякова, М. Т. Баранов, Л. К. Скороход, М. М. Алексеева, В. И. Яшина, А. В. Кроткова, Н. П. Деревянко, Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львова и другие. Данная работа может осуществляться в нескольких методологических подходах.

Первый подход соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные, логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов. Здесь несколько ведущих (и традиционных) направлений работы:

- 1) совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания (или акустической);

- 2) коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;

3) совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений - при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза;

4) совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова - при коррекции аграмматической дисграфии;

5) совершенствование зрительного восприятия, памяти;

6) пространственных представлений;

7) зрительного анализа и синтеза;

8) уточнение речевого обозначения пространственных соотношений - при коррекции оптической дисграфии.

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

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А. В. Ястребовой [82]. Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А.В. Ястребовой позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими так называемую

группу риска, то есть с детьми, имеющими нарушения или недоразвитие устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми – с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии и дислексии.

Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление [47].

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

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

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

С учащимися вторых – четвертых классов логопедическая работа осуществляется по тем же направлениям на материале школьной программы, соответствующем этапу обучения, при этом уровень

сложности и самостоятельности выполняемых детьми устных и письменных заданий повышается. Работа по выделенным направлениям реализуется вне зависимости от видов нарушения письменной речи. Она осуществляется с детьми, речь которых не соответствует школьным требованиям, которые не справляются с программой по русскому языку и допускают большое количество ошибок в письме и чтении.

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, логопед одновременно решает несколько задач. К этим задачам А. В. Ястребова относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дислексии и дисграфии, предупреждение функциональной неграмотности и другие [82].

Можно выделить и третий подход – в коррекции дисграфии у школьников. Наиболее полно он охарактеризован И. Н. Садовниковой. Автор предлагает методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации [56]. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

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

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

В практике логопедов может встречаться упрощенный вариант симптоматического подхода – когда логопед объединяет школьников (необязательно с выраженной дисграфией) на основании общности того или иного вида допускаемых на письме ошибок. С этими детьми проводится определенное количество занятий, посвященных преодолению ошибок данного вида. Иногда школьные логопеды работают только по такому принципу. Как правило, это обусловлено трудностями организации работы в школе с большим количеством учащихся начальных классов. Другой причиной может являться и недостаточно профессиональная работа учителей начальных классов по обучению детей грамоте, тогда логопед вынужден восполнять многочисленные недоработки коллег.

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

Обогащение лексического запаса учащихся – важнейшая задача школьного курса русского языка. Необходимость в специальной работе по развитию словарного запаса учащихся определяется исключительно важной ролью слова в языке. Являясь центральной единицей языка, оно несет разнообразную семантическую информацию-понятийную,

эмотивную, функционально-стилистическую и грамматическую. Заполняя определенные позиции в коммуникативных единицах – предложениях, слово обеспечивает акты речевого общения людей. А также потребностью в постоянном пополнении запаса слов. Чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми как в устной, так и в письменной форме.

Работа над пополнением словарного запаса учащихся привлекала внимание методистов и учителей русского языка ещё в XIX в. Так, Ф. И. Буслаев рекомендовал учителям родного языка «развивать в дитяти врожденный дар слова» [8, с.67]. И. И. Срезневский советовал преподавателям обогащать детей «словами и выражениями, для этого годными», добиваться того, чтобы «не осталось неизвестных их памяти и непонятных их умам» слов, научить пользоваться словами и выражениями, обращать разумное внимание на значение слов и выражений [61, с. 134]. К.Д. Ушинский писал, что нужно «через слово ввести дитя в область духовной жизни народа» [67, с. 86].

Т. Б. Филичева, Г. А. Каше связывают недостаточный уровень развития лексического запаса и грамматического строя речи детей с недостатками овладения звуковым составом слова. Так, неправильное восприятие звуков влечёт за собой неверное понимание некоторых слов [71].

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова отводят ключевую роль в развитии лексического запаса словообразованию, как одному из основных средств пополнения словаря. Авторы называют словообразование составной частью морфологической системы языка, поскольку оно происходит путём соединения и комбинирования фонем [28].

Н. А. Никишина в своих трудах пишет о том, что нужно следовать определенному соотношению в развитии лексики, грамматики и произношения. С накоплением лексического запаса, пусть даже самого простого, обязательно нужно, чтобы дети активизировались, принимали

участие в беседе. Со временем границы лексического запаса расширяются, но без специальной коррекционной работы над словарем, грамматическим строем, произношением и звуковым анализом развитие устной, письменной речи будет продвигаться долго [53].

Н. Т. Деревянко предложена методика обогащения словарного запаса. В основе работы автора – серия дидактических игр и упражнений из методических пособий, которые разработали учёные: Н. В. Серебрякова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Р. И. Лалаева, Г. С. Швайко, Е. Н. Краузе, Т. Б. Филичева, Н. В. Новоторцева, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, О. С. Ушакова, Н. А. Седых. Работы этих авторов направлены на формирование лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. А также их апробация в практике работы с детьми [68, 26].

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева в своих работах рекомендуют при обследовании, в целях более точной диагностики усвоения языка, выделять не три уровня развития речи, названные Р. Е. Левиной, а шесть, используя данные А. Н. Гвоздева. Их, относительно, можно назвать этапами. Название каждого этапа указывает на то новое качество, которое типично для речевой деятельности ребенка на данной стадии овладения языком.

Первый этап «Однословное предложение» можно охарактеризовать присутствием в речи только отдельных слов и их фрагментов, звукоподражаний и других ненормативных средств общения и отсутствием возможности объединить две словесные единицы в одном высказывании.

Вторым этапом «Предложения из слов-корней» можно считать, когда ребенок может соединить в одно предложение два или три различных слова при полном отсутствии глаголов и словоизменений имен существительных.

Третий этап «Первые, формы слов или первые случаи словоизменения» замечателен тем, что в речи выявляются конструкции

типа: «именительный падеж и глагол изъявительного наклонения 3-го лица», к примеру «папа собрался, мама слушает и др.».

Четвертым этапом «Усвоение флексий» можно охарактеризовать возможность оформлять употребляемые слова с помощью различных окончаний. Данный этап развития говорит о возможности правильно или неправильно передвигать слово в словоизменительной шкале. Но в речи детей отсутствуют предложные конструкции, в которых бы предлог и флексия одновременно правильно использовались по смыслу.

Пятый этап «Усвоение предлогов» характеризуется усложнением предложений. Уже повышаются шансы использовать сложные предложения, употреблять предлоги.

Последний этап соответствует третьему уровню речевого развития, то есть развернутой фразовой речи с пробелами формирования лексики, грамматики, фонетики [18].

Задания для учащихся планируются в определенной последовательности. Сначала, на первом этапе выделялись обучающие задания целью, которых было развитие пассивного словаря детей. Затем на втором этапе задания на активизацию и закрепление словаря.

Были выделены следующие направления логопедической работы:

1. Блок: Формирование номинативного словаря.
2. Блок: Формирование атрибутивного словаря.
3. Блок: Формирование предикативного словаря.
4. Блок: Формирование словаря обобщающих слов.
5. Блок: Формирование словаря антонимов.
6. Блок: Формирование словаря синонимов.

М. М. Алексеева, В. И. Яшина в своих публикациях рассматривают вопросы обогащения лексического запаса у детей дошкольного возраста, но данную методику также можно ориентировать под младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Нынешние требования, прописанные во ФГОС, к словарному запасу детей с

ограниченными возможностями здоровья связаны с такими фамилиями как М. М. Кони́на, Е. И. Тихеева, О. И. Соловьёва, все их труды уточнили М. М. Алексе́ева и В. И. Яшина, они выделили две группы методов:

- 1) методы накопления содержания речи и методы, направленные на закрепление;
- 2) активизация словарного словаря, развитие его смысловой стороны.

Первая группа включает следующие методы:

— знакомство с окружающим миром, тем самым обогащения словарного запаса путем просмотра и диагностики предметов, наблюдения, осмотров помещения, целевых прогулок и экскурсий;

— знакомство с окружающим миром и обогащение словарного запаса путем рассматривания картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ кинофильмов, просмотр полезных телепередач.

Основа содержания словарной работы в течении всего периода обучения в начальной школе усложняется в зависимости от возраста ребёнка. Усложнение в содержании программы словарной работы можно проследить в трех следующих направлениях:

1. Расширение словарного запаса ребенка на базе знакомства с распространяющимся кругом предметов и явлений.
2. Внедрение новых слов, которые обозначают качества предмета, его свойства и отношения на основе углубленного осознания о предметах и явлениях окружающего мира.
3. Внедрение слов, обозначающих простые понятия на основе которых происходит обобщения и различения предметов по существенным признакам, которые мы перечисляли выше.

Данные три направления логопедической работы по обогащению словарного запаса имеют место во всех классах общеобразовательной школы для детей с общим недоразвитием речи любого уровня.

Содержание прослеживается на разном материале: при ознакомлении с объектами и явлениями природы, предметами материальной культуры, явлениями общественной жизни и т.д. [81].

Методика пополнения словаря Т. Г. Рамзаевой и М. Р. Львова, используется учителями начальной школы в настоящее время с целью увеличения словарного запаса у младших школьников.

Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основные линии:

1. Обогащение словаря, т. е. усвоение новых слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе школьников. Для того чтобы успешно овладеть словарным богатством родного языка, учащийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8-10 новых словарных единиц и значений.

2. Уточнение словаря:

— наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно;

— усвоение лексической сочетаемости слов;

— усвоение многозначных слов;

— усвоение синонимии.

3. Активизация словаря, то есть перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря в активный. Слова включаются в предложение и словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, беседу, рассказ.

4. Устранение нелитературных слов (жаргонизмов, неправильных форм, нецензурных слов), перевод их из активного словаря в пассивный [58].

М. Т. Баранов, Л. К. Скороход считают обогащение словарного запаса одной из важнейших задач в курсе изучения русского языка. Данные исследователи называют основной целью методики количественное увеличение словарного запаса и качественное

совершенствование имеющегося, а также обучение детей использованию известных и усвоенных слов. Также одним из приёмов обогащения используется приём семантизации слова. Семантизация, по мнению авторов этой методики, это знакомство с новыми словами со всех сторон [55]:

1) Семантическое определение-совместная работа учителя-логопеда, учителя начальных классов, других участников образовательного процесса и учеников, которая направлена на отбор и образование более развернутого толкования слова, включающего как родовые, так и видовые смысловые компоненты;

2) Сравнение с уже известным словом, т.е. перенос известного синонима на слово, которое в семантизации, к примеру, площадь – это большой участок земли. Данный процесс обеспечивает понимание текста, но не создает полного понимания семантики слова;

3) Приём наглядности, мы считаем, более действенным в обогащении словарного запаса, так как демонстрация, проявление, показ предмета или явления остается в памяти ребенка на долгое время;

4) Следующий приём – контекст – транслирует словесное окружение, это может быть словосочетание, предложение, текст. Контекст способен сделать свою задачу при условии, если в нем есть опорное слово (знакомое детям), через семантику которого происходит объяснение смысла незнакомого слова;

5) Этимология – происхождение данного слова/словосочетания.

Коррекционная работа по преодолению аграмматической дисграфии традиционно проводится с учётом нескольких направлений, рекомендованных Р. И. Лалаевой:

1) дифференциация речевых единиц (форм слова, структуры предложения в речи);

2) автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи;

3) закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

Коррекционная работа осуществляется с учётом закономерностей нормального онтогенеза в развитии лексической, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе работы происходит постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала. Навыки словоизменения закрепляются сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, далее – в связной речи. На начальном этапе работы проводится формирование навыка словоизменения в устной речи, а в дальнейшем – закрепление навыка словоизменения в письменной речи.

Содержание коррекционной работы реализуется на протяжении трех взаимосвязанных этапов.

I этап

1. Обучение связности высказывания:

- соблюдение порядка слов в предложениях;
- овладение навыком дифференциации связного текста от набора слов, словосочетаний, предложений и т.д.;
- построение высказывания без пропуска членов предложения и излишних повторений;
- составление высказывания из 2-3 фраз, соединенных между собой цепным способом с использованием в качестве «скрепов» лексических повторов, личных местоимений, наречий (раньше, потом, там).

2. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей:

- образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-;
- образование и дифференциация возвратных и невозвратных глаголов;

— образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.

3. Формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм:

— дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа имен существительных;

— отработка беспредложных конструкций существительных единственного числа;

— согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе.

II этап

1. Усвоение языковых средств межфразовой связи:

— усвоение грамматических моделей словосочетаний и предложений;

— ознакомление с грамматическими признаками частей речи.

2. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей:

— уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышк-;

— образование существительных с суффиксом -ниц-;

— образование существительных с суффиксом -инк-, с суффиксом -ин-;

— образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида;

— притяжательные прилагательные с суффиксом -и-, без чередования;

— относительные прилагательные с суффиксами -н-, -ан-,

— -ян-, -инн-.

3. Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения:

- понимание и употребление предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах;
- закрепление беспредложных форм существительных множественного числа;
- дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени;
- согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде;
- согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

III этап

1. Овладение более сложными видами средств межфразовой связи:
 - закрепление системы языковых средств, реализующих связность речи.
2. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей:
 - образование названий животных;
 - притяжательные прилагательные с суффиксом -и- с чередованием;
 - относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-,
3. Закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения:
 - закрепление навыка употребления предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах;
 - согласование прилагательных и существительных в косвенных падежах;
 - согласование местоимений с существительными.

Таким образом, из описанного выше мы можем сделать вывод, что в настоящее время актуальна проблема развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией.

Развитие лексического запаса на уроках русского языка – это одно из важнейших направлений в коррекционной деятельности всех участников образовательного процесса. Оно представляет собой наиболее благоприятный вариант осуществления речевой деятельности в процессе решения задач речевой коммуникации.

Логопедическая работа по преодолению аграмматической дисграфии может осуществляться в нескольких методологических подходах, имеющих не только коррекционную, но и профилактическую направленность.

Выводы по 2 главе

Во второй главе мы охарактеризовали младших школьников с аграмматической дисграфией с точки зрения клинико-психолого-педагогического подхода и описали особенности их письменной речи, а также произвели обзор методик по преодолению данного вида дисграфии.

Таким образом, анализ исследований в области логопедии показывает нам, что у младших школьников, имеющих специфические расстройства письма – аграмматическую дисграфию, наблюдаются своеобразные недостатки познавательной деятельности. Отмечается недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти), дисгармония в развитии отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций.

Предпосылками к возникновению нарушений письменной речи – дисграфии – могут быть биологические и социально-психологические факторы.

Лексико-грамматические особенности устной речи младших школьников с аграмматической дисграфией находят отражение в письменной речи. Наличие множества разнообразных ошибок, характерных для детей с расстройствами письма, объясняется бедностью опыта их речевого общения и недостаточностью звуковых и морфологических обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму.

На логопедических занятиях по коррекции аграмматической дисграфии учитель-логопед главной задачей ставит преодоление импрессивного и экспрессивного аграмматизма, формирование морфологических и синтаксических обобщений. Необходимо на коррекционных занятиях уточнять структуру предложения, формировать

операции морфемного анализа, работать с однокоренными словами, формировать навыки словообразования и словоизменения у обучающихся.

Коррекционная работа по преодолению аграмматической дисграфии может осуществляться в нескольких методологических подходах, имеющих не только коррекционную, но и профилактическую направленность.

Развитие лексического запаса на уроках русского языка – это одно из важнейших направлений в коррекционной деятельности всех участников образовательного процесса. Оно представляет собой наиболее благоприятный вариант осуществления речевой деятельности в процессе решения задач речевой коммуникации.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

3.1 Методики изучения лексического запаса и письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией

Экспериментальное исследование лексического запаса и письменной речи младших школьников с аграмматической дисграфией проводилось на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска» с января 2019 по январь 2020 года. Группа детей состояла из 8 человек учеников 3 класса (9 лет). Обследование младших школьников проходило в первую половину дня в кабинете учителя-логопеда с подгруппами по 4 человека (2 подгруппы). При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК. Список детей и заключения ПМПК представлены в Приложении 1.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень развития лексического запаса и уровень сформированности самостоятельной письменной речи младших школьников с аграмматической дисграфией.

Изучение уровня развития лексического запаса проводилось посредством методики обследования словарного запаса детей О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой, которая, по нашему мнению, эффективно показывает все аспекты лексической стороны речи [5].

При обследовании самостоятельной письменной речи младших школьников мы ориентировались на метод обследования речи детей по Г. В. Чиркиной, Е. Н. Российской [54; 77].

Выбор методик обусловлен материалом и условиями выполнения, которые подбираются с расчётом на максимальную доступность для детей.

Для достижения цели констатирующего эксперимента поставлены следующие задачи:

1. Определение уровня сформированности самостоятельной письменной речи:

- способность выражать законченную мысль;
- использование разнообразных языковых средств;
- наличие или отсутствие смысловых и звуковых замен;
- грамматические конструкции (нормы управления и согласования);
- пропуски и слитное написание предлогов;
- соответствие нормам грамотной письменной речи.

2. Выявление уровня развития лексического запаса:

- объём активного и пассивного словарного запаса;
- навыки обобщения;
- навыки словоизменения и лексическая многозначность;
- навыки подбора слов-синонимов, слов-антонимов;
- навыки употребления предлогов;
- навыки составления рассказа по сюжетной картинке.

Итогом научно-исследовательской работы станет разработка модели психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.

В своём экспериментальном исследовании мы опирались на ряд основополагающих методических принципов, обоснованных такими учёными как А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, С. Д. Забрамная [11; 33]. А именно,

- принцип индивидуального подхода к младшим школьникам в процессе диагностики. Данный подход позволяет нам увеличить организацию позитивной направленности детей на контакт и на само обследование. При использовании принципа индивидуального подхода

можно достичь максимальной индивидуализации используемых методов и материалов с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка.

– принцип комплексного изучения школьников. Который, по нашему мнению, способствует раскрытию внутреннего устройства, или раскрытию причины того или иного нарушения.

– принцип всестороннего, системного изучения школьника. Данный принцип находит объяснение установлению взаимосвязи и взаимозависимости между каждым проявлением нарушения развития и первичными нарушениями, то есть соотношения между первичным и вторичным отклонениями.

– принцип динамического изучения, основанный на учении Л. С. Выготского «об актуальном и потенциальном». Он обуславливает требования о четком учёте «зоны ближайшего и актуального развития» в процессе выполнения заданий и результатов обследования.

– принцип единства диагностической и коррекционной помощи школьникам включает в себя решение на основании обследования, прогнозов и оценки потенциальных возможностей ребенка, определения коррекционного маршрута.

– принцип качественно-количественного подхода предполагает оценку выполненного задания как в количественном, так и в качественном отношении. Данный принцип опирается на способ и на последовательность действия, на настойчивость и увлеченность школьника в выполнении задания.

В ходе изучения психолого-педагогической литературы были проанализированы научно-исследовательские публикации ведущих специалистов по проблеме: труды Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, О. С. Ушаковой, а также диагностические методики обследования словарного запаса О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой, методика О. С. Ушаковой и С. Г. Шевченко, Т. Б. Филичевой и Н. А. Чевелёвой, И. А. Смирновой, [5, 71, 66].

С целью изучения состояния словарного запаса у младших школьников с аграмматической дисграфией был подобран диагностический комплекс на основе методик, классических для логопедии. За основу была принята методика обследования словарного запаса детей О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой. С точки зрения поставленных задач и возраста детей разработаны критерии и балльная система оценивания. В соответствии с заявленной целью научного исследования, разработанный диагностический комплекс включает в себя 8 заданий, задания составлены с учетом основных принципов логопедии: от простого к сложному, используя принцип наглядности; исследование активного и пассивного словаря:

- 1 задание – название предмета с опорой на картинку;
- 2 задание – название предмета по его описанию;
- 3 задание – обобщенные понятия, их соотношение с предметами;
- 4 задание – лексическая сочетаемость слов;
- 5 задание – многозначность слов;
- 6 задание – составление рассказа по картинке;
- 7 задание – слова-синонимы;
- 8 задание – слова-антонимы.

Речь младших школьников, которая возникала в процессе выполнения задания, позволяет оценить и другие параметры. Так количественный состав словаря соотносится с объемом вербальной памяти; уровень сформированности системных связей в лексическом запасе связан с развитием словообразовательных процессов; важно обратить внимание на концентрацию и распределение внимания, на словесно-логическое мышление и словоизменительные навыки.

Протокол обследования уровня лексического запаса разработанный нами, приведён в Приложении 2. Содержание каждого компонента диагностической методики и балльная система оценивания подробно описаны ниже.

Задание № 1. Название предмета с опорой на картинку.

Уровень А – конкретная повседневная лексика.

Задание: Рассмотрите картинки. Назовите, что это. Покажите, где.

Кукла, мяч, мишка, машина, книга, пирамидка, ручка, карандаш, тетрадь, линейка, тарелка, кружка, блюдце, чайник, ложка.

Уровень Б – редко употребляемая лексика.

Локоть, ладонь, колено, брови, ресницы, подоконник, окно, рама, стекло, огород, форточка, кабачок, петрушка, редиска, свекла.

Уровень В – редко употребительная лексика с конкретным значением. Пейзаж, клубок, торшер, погоны, половник, памятник, витрина, табуретка, калитка.

Оценка: максимальное количество баллов - 3 балла, 3 балла - правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла - выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл - выполнение заданий уровня А, 0 баллов - отказ или далекая словесная замена.

Задание № 2 Назовите предмет по его описанию

Задание: Послушайте и отгадайте, какой предмет я загадала.

Уровень А: Пушистое, с острыми коготками, мяукает. Покрыто перьями, летает.

Уровень Б: Мягкая мебель, на которой люди отдыхают сидя. Здание, где люди смотрят спектакли.

Уровень В: Дорожка в парке, обсаженная деревьями. Верхняя одежда, которую носят в сильные морозы.

Оценка: максимальное количество баллов -3 балла, 3 балла - правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла - выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл - выполнение заданий уровня А, 0 баллов - отказ или далекая словесная замена.

Задание № 3 Обобщающие понятия.

Задание: назовите картинки (покажите) относящиеся к данному понятию.

Уровень А

Задание 1: Овощи, ягоды, фрукты, огурец, груша, смородина, банан, лимон, яблоко, помидор, капуста.

Задание 2: Перечислить какие названия обуви ребенок видит

Задание 3: Продолжи ряд предметов, назови их одним, общим словом.

Уровень Б

Задание 1: Домашние животные, домашние птицы, дикие животные, медведь, корова, волк, олень, гусь, верблюд, индюк, барсук.

Задание 2: Перечисли, какие предметы транспорта ты видишь перед собой (изображены на картинке).

Задание 3: Продолжи ряд предметов, назови их одним, общим словом. Уровень В

Задание 1: Деревья, кустарники, цветы, сирень, дуб, ромашка, колокольчик, шиповник, каштан, ель, фиалка, калина.

Задание 2: Перечисли какие явления природы ты видишь (изображены на картинке);

Задание 3: Продолжи ряд предметов, назови их одним, общим словом.

Оценка: максимальное количество баллов -3 балла, 3 балла - правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла - выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл - выполнение заданий уровня А, 0 баллов - отказ или далекая словесная замена.

Задание № 4 Лексическая сочетаемость слов.

Уровень А, Б, В

Составь словосочетания по образцу: Какой? Что делает?

А	Б	В
Собака	Молния	Скакун
Дедушка	Часы	Время
Дождь	Тень	Токарь

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла, 3 балла – правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла – выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл – выполнение заданий уровня А, 0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Задание № 5 Многозначность слов.

Уровень А – составить словосочетания из данных слов:

Глухой (город, переулок, старик, комната, печь, согласный звук);

Свежий (хлеб, небо, вечер, земля, комната, стол, воздух);

Густой (кисель, клей, кустарник, суп, борода, человек).

Уровень Б- составить словосочетания из слов 1 и 2 столбца:

Коричневый, карий	Платье, глаза, костюм
-------------------	-----------------------

Густой, дремучий	Лес, туман
------------------	------------

Горячий, знойный	Лето, вода, привет
------------------	--------------------

Смуглый, темный	Волосы, лицо, небо
-----------------	--------------------

Старый, пожилой	Человек, учебник
-----------------	------------------

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла, 3 балла – правильное выполнение уровня А, Б; 2 балла – выполнение заданий уровня А, 0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Задание № 6 Объем пассивного и активного словарного запаса.

Уровень А

Задание 1: Предлагаются 2 сюжетные картинки: «В школе», «дома».

Рассмотри картинки и скажи, что изображено на них. При возникновении трудностей можно задавать наводящие вопросы.

Уровень Б

Задание 1: Предлагаются 2 сюжетные картинки: «На заводе», «на стройке». Рассмотри картинки и скажи, что изображено на них. При возникновении трудностей можно задавать наводящие вопросы.

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла, 3 балла – правильное выполнение уровня А, Б; 2 балла – выполнение заданий уровня А, 0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Задание № 7 Слова-синонимы.

Задание: подбери к данным словам слова, близкие по значению.

Образец: радость - веселье, пытаться - пробовать, храбрый - отважный

Уровень сложности:

А	Б	В
Труд	Пламя	Ненастье
Храбрость	Несчастье	Трусость
Печальный	Зной	Неряшливый
Радостный	Опрометчивый	Искусственный
Смелый	Медлительный	Приблизительный

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла, 3 балла – правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла – выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл – выполнение заданий уровня А, 0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Задание № 8 Слова-антонимы.

Задание: Подбери к данным словам слова с противоположным значением: хороший-плохой, идти-стоять

Уровень сложности:

А	Б	В
Друг	Победа	Свет
Любовь	Храбрость	Красота
Ночь	Счастье	Покой
Говорить	Ссориться	Радоваться
Положить	Ругаться	Бодрствовать
Строить	Выиграть	Наклониться
Теплый	Светлый	Ясный

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла, 3 балла – правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла – выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл – выполнение заданий уровня А, 0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Задание: Закончить предложение

Уровень А

Пластилин мягкий, а скала...

Веревка толстая, а нитка...

Уголь черный, а снег ...

Уровень Б

Сазан – рыба крупная, а килька ...

В басне стрекоза ленивая, а муравей ...

Вова вежливый, а Маша ...

Уровень В

Свекла сладкая, а редька ...

Черешня сладкая, а лимон ...

Кисель варят густой или ...

Лес бывает густой или ...

Цветы у незабудки мелкие, а у подсолнуха ...

Лужа мелкая, а море ...

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла, 3 балла – правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла – выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл – выполнение заданий уровня А, 0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

При обследовании самостоятельной письменной речи младших школьников мы использовали приёмы исследования нарушений речи, предложенные Г. В. Чиркиной [77]. Нами определялся уровень её сформированности по следующим критериям:

- наличие языковых средств (какие части речи использует);
- смысловые замены лексем;
- звуковые замены лексем;
- грамматические конструкции (нормы управления и согласования);
- пропуски и слитное написание слов в предложении;

- способность выражать законченную мысль;
- соответствие нормам грамотной письменной речи.

Для проведения диагностики мы использовали творческие письменные работы, то есть продуктивные виды самостоятельной письменной речи: изложение, сочинение по серии картинок. Поскольку при выполнении такого рода работ школьники максимально приближаются к естественным условиям порождения речевого высказывания. Это требует от них наибольшей самостоятельности и становится показателем для определения уровня сформированности самостоятельной письменной речи. Работа проводилась в подгруппах по 4 человека в каждой. В целях предупреждения орфографических ошибок школьникам предлагалось использовать словарь или обращаться за помощью к учителю-логопеду.

Речевой и картинный материал, используемый для изучения самостоятельного письма взят из учебно-методического комплекса учителя-логопеда, утверждённого образовательной организацией и используемого для диагностики письменной речи детей с 1 по 4 класс (Н.В. Струнина, Т.А. Яцук) [62], представлен в Приложении 3 и 4.

Методики проведения изложения и сочинения стандартные. При использовании картинок, ученикам предлагалось восстановить последовательность самостоятельно. Протокол для оценки критериев сформированности письменной речи и балльная система оценивания представлены в Приложении 5.

3.2 Состояние письменной речи и лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией

Результаты обследования уровня развития лексического запаса младших школьников по методике Т. Б. Бессоновой, О. Е. Грибовой фиксировались в специальных протоколах оценки результатов. Бланк протокола представлен в Приложении 6.

После выполнения всех заданий, направленных на выявление уровня развития лексического запаса, подсчитывалась суммарная оценка.

Итоговые баллы за все задания обозначены в Таблице 1.

Таблица 1 – Оценки уровня развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на этапе констатирующего эксперимента

№	Имя	Возраст	Номер задания, баллы								Итого
			1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Антон	9	1	1	2	2	2	2	0	1	11
2	Борис	9	2	3	2	2	2	2	1	1	15
3	Вадим	9	1	2	1	2	2	2	1	1	12
4	Георгий	9	2	3	2	2	2	3	1	2	17
5	Данил	9	1	3	2	2	0	2	0	2	12
6	Ильян	9	0	1	2	1	0	1	1	0	6
7	Илья	9	1	1	1	1	0	2	0	1	7
8	Ксения	9	1	2	1	2	2	2	1	1	12
Итого			9	16	13	14	10	16	5	9	

Высшая оценка – 27 баллов, соответствует высокому уровню;

18-20 баллов – среднему; менее 18 баллов – низкому.

Вначале обследования детям была предложена первая серия заданий: назвать предметы опорой на картинку, на картинке была изображена конкретная лексика-уровень А, редко употребляемая конкретная лексика уровня Б, уровень В – редко употребительная лексика с конкретным значением. Наряду с предметными картинками, предлагались и сюжетные: «на стройке», «в аптеке», «на вокзале». Школьникам предлагались вопросы «что это?», «для чего нужно?», «кто нарисован на картинке?», «кто там еще нарисован?».

Антон допускал ошибки в задании на обследование объема пассивного и активного запаса с опорой на картинки. Конкретная повседневная лексика доступна ребенку; редко употребляемая конкретная лексика вызвала затруднения, такие слова как «форточка, подоконник, рама» ребенок перепутал и назвал только с подсказками логопеда. Не возникли трудности с заданиями назвать предмет по описанию. При составлении рассказа по картинке использовал в основном такие части речи, как подлежащие и сказуемые, распространяя предложения

дополнением, выраженным существительным: «Мальчик стоит у доски. Классный руководитель ставит оценки. Девочка взяла книги». Мальчик хорошо справился с заданием на определение многозначности слов. Затруднения вызвали задания на подбор слов-синонимов и антонимов. Антон не мог подобрать синонимы к словам: заботливый, мастерить, поклониться; антонимы к словам: покой, бодрствовать, поклониться, правдивый, воинственные (уровень В).

Борис также допускал ошибки в задании на обследование объема пассивного и активного запаса с опорой на картинки. Из редко употребляемой конкретной лексики ребёнок не назвал слово «рама», «клумба», «половник», «смородину» назвал «рябиной». При описании сюжетных картин использовал только предметный и глагольный словарь.

Вадим допускал ошибки при назывании предметов редко употребляемой конкретной лексики и лексики с конкретным значением: «пирамидку» назвал «ромб», «форточку» - «верточкой», «табурет» - «стулом», не назвал «петрушку», «торшер», «погоны». При составлении рассказа по сюжетной картинке преимущественно описывал действия.

Георгию удалось лучше всех справиться с называнием предметов по картинкам, за исключением одного слова редко употребляемой конкретной лексики с конкретным значением «погоны». При описании сюжетных картин также описывал действия персонажей.

У Данила вызвали затруднения слова редко употребляемой конкретной лексики «форточка», «ладонь», «рама», «кабачок». С уровнем В он справился на 50%.

Ильян испытывал затруднения с заданиями, путал слова, произносил неуверенно, с наводящими вопросами смог ответить на вариант А, Б. При описании картин использовал перечисление, предметный лексикон и изредка добавлял глаголы: «Это класс, ученики сидят, ждут», «Это семья, мама жарит, папа читает, сын играет», «Там они строят дом».

У Ильи возникли трудности во всех заданиях, но он смог показать предмет по его описанию, не смог составить предложения по опорной картинке.

София также не смогла выполнить вариант Б, В в силу того, что в словарном запасе ребенка не было данных слов.

Следующим заданием было обобщение предметов. Нужно было назвать предметы и назвать обобщающее слово: Уровень А: овощи, фрукты, ягоды. Уровень Б: домашние животные, дикие животные, домашние птицы. Уровень В: деревья, цветы, кустарники.

Все дети набирали максимум 2 балла, потому что не могли назвать обобщающее слово, не могли назвать, что изображено на картинке. Таким образом, можно сделать вывод, что словарь обобщений находится на низком уровне. Антон, Иван, Данил справились с уровнями А и Б; но путались при соотнесении картинок на: цветы, деревья, кустарники. Борис и София затруднялись с уровнями Б, В. Илья и Ильян испытывали трудности на всех уровнях выполнения задания

Следующее задание: назвать предмет по его описанию. Все школьники смогли справиться с вариантом А, половина детей выполнили вариант Б, но вариант В никто не выполнил.

Следующее задание: «лексическая сочетаемость слов», где на примере образца, дети должны были составить словосочетания: Вариант А: Какой? Что делает? Вариант Б- Кто? Что? Вариант В-Кто? Что?

По результатам обследования большинство детей лексически сочетают слова, но не могут подобрать нужного слова в вариантах Б и В. Что говорит о необходимости уделить внимание этому вопросу в коррекционной работе.

Следующее задание было направлено на изучение многозначности слов. Школьники должны были по примеру составить словосочетания с данными прилагательными, например, «глухой: старик, переулок, согласный звук».

Последние два были значительно трудны для детей, они направлены на поиск слов-антонимов и слов-синонимов. Большинство детей испытывали трудности в подборе синонимов к существительным, прилагательным, глаголам. Либо долго вспоминали, но так и не смогли ответить, либо вообще не знали ответа. Не получилось у Вадима, Данила, Игоря из-за того, что данных слов они просто не знали, приходилось объяснять значения слов, чтобы ни могли подобрать синоним.

Аналогично с последним заданием, дети пытались вспомнить слова-антонимы, многие не знали значения слов, одна вторая часть детей начали приводить слова-синонимы.

На рисунке 2 показан результат диагностики уровня лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на этапе констатирующего эксперимента.

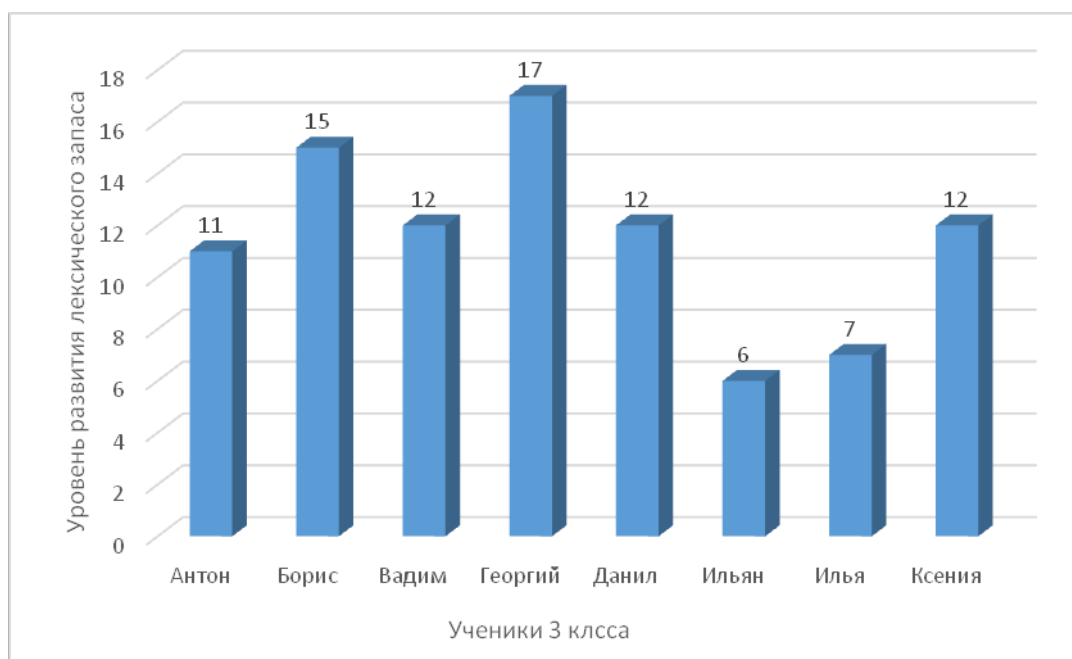


Рисунок 2 – Уровень развития лексического запаса учеников 3 класса

Итак, мы видим, что все ученики 3 класса показали низкий уровень развития лексического запаса. Однако, часть из них достаточно близки к границе среднего уровня развития.

Анализ оценок за каждое задание в отдельности позволил нам заключить, насколько развиты те или иные компоненты лексического запаса в целом у группы учащихся. Данные продемонстрированы на рисунке 3.



Рисунок 3 – Выраженность компонентов лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией

Таким образом, по рисунку 2 мы видим, что к наименее развитым компонентам словарного запаса младших школьников можно отнести способность учащихся к называнию предметов с опорой на картинку (имеется в виду редко употребляемая лексика с конкретным значением), навык подбора слов-антонимов слов-синонимов, а также умение использовать в речи многозначность слов. Остальные компоненты словарного запаса более развиты, но всё же находятся на низком уровне развития.

С целью выявления уровня сформированности самостоятельной письменной речи учащимся младших классов предлагалось письменно изложить прослушанный текст и записать небольшой рассказ по серии

картинок с изображением сюжета. При анализе письма младших школьников и тех ошибок, которые в нем обнаруживаются, следует в первую очередь определить наличие или отсутствие специфических ошибок на замену согласных. Эти ошибки выделяются в качестве диагностического признака, способствующего выявлению учащихся, представляющих для нас интерес. Опираясь на точные представления о том, как проявляются нарушения письма, связанные с недостаточной готовностью речевых процессов, мы можем правильно квалифицировать дефект, отграничив его от сходных состояний. При анализе написанного мы определяли, во-первых, распространяется ли нарушение письма на звуко-буквенный анализ записываемых слов или связан с более сложным уровнем организации речевой деятельности, с нарушением средств языка. Во-вторых, мы оценивали характер и количество специфических ошибок. Результаты фиксировались в протоколе (см. Приложение 6).

При оценке ошибок мы опирались на следующую бальную шкалу: высшая оценка – 25-27 баллов, соответствует высокому уровню; 18-24 балла – среднему; 9-17 баллов – низкому.

После анализа текстов и ошибок подсчитывалась суммарная оценка уровня сформированности самостоятельной письменной речи младших школьников.

Итоговые баллы за все задания обозначены в Таблицах 4 и 5.

Мы видим, что по итогам изложения низкий уровень сформированности письменной речи получили 2 человека, средний уровень – 6 человек. Итоги написания сочинения таковы, что у 4 человек – низкий уровень развития самостоятельной письменной речи, и у 4 человек – средний уровень.

Таблица 4 – Уровень сформированности самостоятельной письменной речи на этапе констатирующего эксперимента (изложение)

№	Имя	Возраст	Языковые средства			Замены и пропуски предлогов	Грамматические конструкции		Слитное написание слов	Способность выразить законченную мысль	Грамотность	Итог
			Языковые средства	Смысловые замены слов	Звуковые замены слов		Нормы управления	Нормы согласования				
1	Антон	9	2	2	3	1	3	3	2	2	2	20
2	Борис	9	2	2	2	3	3	3	3	1	1	20
3	Вадим	9	2	1	3	2	3	3	2	1	2	19
4	Георгий	9	2	3	3	2	3	3	3	2	2	22
5	Данил	9	2	2	2	2	3	2	2	2	2	19
6	Ильян	9	1	1	2	2	2	1	2	1	1	13
7	Илья	9	1	2	3	2	2	1	2	2	1	16
8	Ксения	9	2	2	3	2	3	3	2	1	2	20
			14	15	21	16	22	19	18	12	13	

Таблица 5 – Уровень сформированности самостоятельной письменной речи на этапе констатирующего эксперимента (сочинение)

№	Имя	Возраст	Языковые средства			Замены и пропуски предлогов	Грамматич. конструкции		Слитное написание слов	Способность выразить законченную мысль	Грамотность	Итог
			Языковые средства	Смысловые замены слов	Звуковые замены слов		Нормы управления	Нормы согласования				
1	Антон	9	2	3	3	1	2	3	2	2	2	20
2	Борис	9	2	1	2	2	2	1	2	1	1	15
3	Вадим	9	2	2	3	2	3	3	2	1	2	20
4	Георгий	9	2	3	3	2	3	3	3	2	2	23
5	Данил	9	2	1	2	2	3	3	2	1	1	17
6	Ильян	9	1	1	2	2	2	1	1	1	1	12
7	Илья	9	1	2	3	2	2	1	2	1	1	15
8	Ксения	9	2	1	3	2	2	3	2	1	2	18
			14	14	21	15	19	18	16	10	12	

Анализ таблиц демонстрирует нам, что наибольшее количество ошибок относится к неспособности учащихся цельно, связно составлять высказывания, выражать законченную мысль. Дети пропускают предложения, слова, теряя нить повествования. Также довольно часто встречаются орфографические ошибки: безударные гласные в корне слова, оглушаемые согласные, словарные слова, написание приставок (прово(а)лися, шо(ё)л, ка(о)ньки, дева(о)чка, па(о)мок(г), па(о)д, лёт(д), пра(о)гулка, са(о)вок, ва(о)крук(г) и др.).

Встречаются ошибки, связанные со смысловой и звуковой заменой слов, заменой и пропусками предлогов, слитным написанием слов: вместо «Ваня» - «Вася», вместо «протянул руку» - «дал руку», «нареку», «подводу», «ипамок ему».

Анализ языковых средств, используемых при написании самостоятельных письменных работ, позволяет заключить, что учащиеся третьего класса при составлении высказывания, в основном пользуются подлежащими, сказуемыми и дополнениями. Реже используют предлоги, союзы и местоимения. Прилагательные используются учащимися крайне редко.

Кроме того, мы встречаем в работах детей ошибки на основе нарушений фонемного распознавания (акустическая дисграфия), которые проявляются в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам: «малчик», «гулают», «ещо». А также нами замечены ошибки, которые, возможно следует отнести к признакам моторной дисграфии: лишние или недостающие элементы букв, состоящих из одинаковых элементов.

На рисунке 6 показан результат диагностики самостоятельной письменной речи младших школьников.

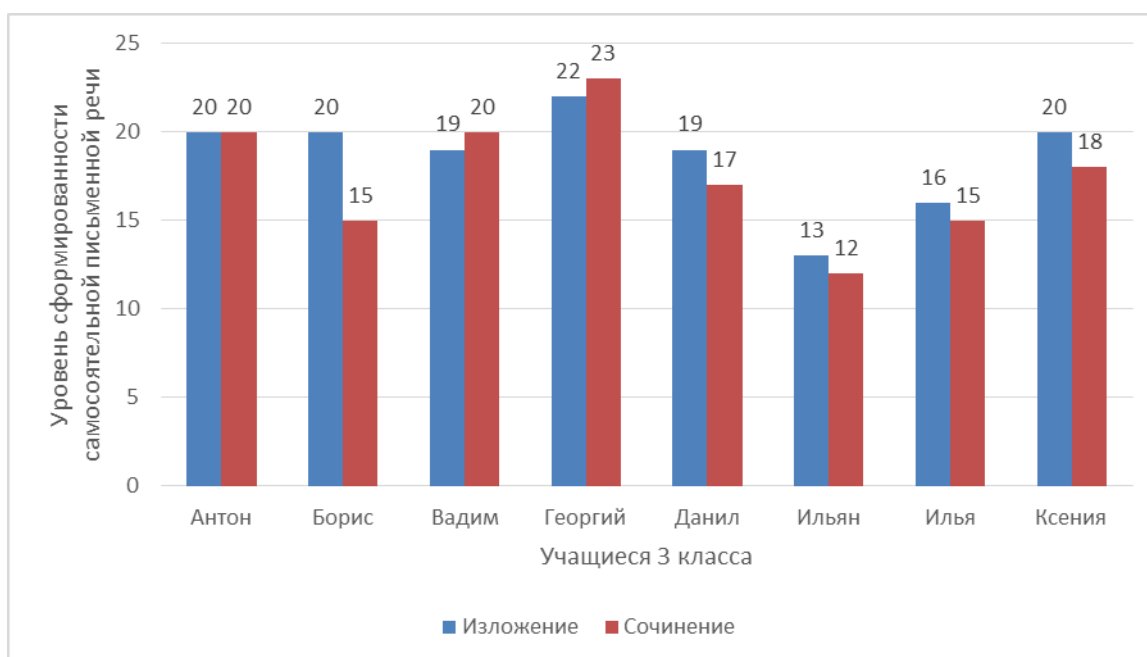


Рисунок 6 – Уровень сформированности самостоятельной письменной речи младших школьников

Если сравнивать виды письменных работ, то больший уровень сформированности речи отмечается в изложениях. Возможно, это связано с тем, что при данном виде работ ученикам даётся в готовом виде тема, содержание, структура и словесное оформление рассказа.

Однако, анализ ошибок, встречающихся в письменных работах младших школьников позволяет нам сделать вывод о наличии у них множественных нарушений лексико-грамматического строя речи, в том числе аграмматической дисграфии. Что возвращает нас к вопросу о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению имеющихся нарушений посредством психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса младших школьников.

3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на уроках русского языка

Особенности психолого-педагогического сопровождения школьников наиболее полно описаны в работах Л. М. Шипицыной, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямовой, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлевой, А. В. Батаршевой. Они отмечают, что младшие школьники с нарушением письма, обусловленным ОНР III уровня имеют серьезные нарушения связной речи и лексического запаса, которые выражаются в неспособности удерживать в памяти последовательность содержания, являющегося планом рассказа описания; трудностях выделения существенных признаков предмета и перечислении их в определенной последовательности; недостаточном использовании выразительных средств [72; 77].

Данные авторы подчеркивают, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР обогащение лексического запаса приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, требующей длительной кропотливой работы учителя-логопеда, педагога-психолога, учителей начальных классов, родителей и ребенка.

Эффективность логопедической работы по развитию лексического запаса на коррекционных занятиях у младших школьников во многом зависит от слаженной работы всех специалистов. Возникает необходимость комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с аграмматической дисграфией.

Младшие школьники с нарушением чтения и письма, обусловленным общим недоразвитием речи III уровня обучаются по адаптивной образовательной программе начального общего образования

вариант 5.1 или по варианту 5.2 по Федерального Государственного Образовательному Стандарту с ограниченными возможностями здоровья.

Под психолого-педагогическим сопровождением понимают профессиональную деятельность учителя начальных классов, педагога-психолога, тьютора или ассистента (при необходимости), учителя-логопеда, взаимодействующий с ребенком в школьной среде и родителей (законных представителей) – полноценных участников образовательного процесса.

Для того чтобы разработать модель психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса учащихся младших классов с аграмматической дисграфией нами были изучены и проанализированы в предыдущих параграфах методики коррекционной работы.

Комплексный подход к психолого-педагогическому сопровождению младших школьников может быть успешно реализован через определённую модель (рисунок 7)



Рисунок 7 – Модель психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется как комплексная работа учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя начальных классов и родителей (законных представителей).

Учитель-логопед выступает как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на развитие словарного запаса, а именно он предоставляет максимальную логопедическую помощь младшим школьникам в этом процессе.

Содержание деятельности педагога-психолога конкретизируется в двух плоскостях – обязательных видах деятельности и дополнительных. К обязательным видам деятельности педагога-психолога при сопровождении образовательного процесса относятся: консультирование, диагностика, развивающая и коррекционная работа, профилактика, экспертиза, просвещение. При наличии запроса со стороны педагогического коллектива, администрации или родителей психолог может осуществлять дополнительные виды работ.

Цель коррекционно-развивающей работы педагога-психолога заключается в организации системы работы с учащимися, испытывающими трудности обучения и адаптации. Коррекционную и развивающую работу рекомендуется планировать и вести с учетом направлений и особенностей конкретного образовательного учреждения, специфики детского коллектива, отдельного ребенка.

Развивающая работа ведется по основным направлениям: развитие познавательной сферы учащихся: внимания, воображения, мышления, памяти и т.д.; снятие тревожности, формирование адекватной самооценки; развитие навыков самоорганизации и самоконтроля; повышение сопротивляемости стрессу; актуализация внутренних ресурсов.

Работа с детьми может осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При работе с родителями продуктивными будут не отдельные мероприятия, а целостная системная работа, имеющая своей целью

повышение психологической компетентности матерей и отцов. Такая работа осуществляется через информирование родителей на собраниях в школе, через психологический тренинг на различной концептуальной основе (психодинамической, поведенческой, гуманистической и др.). Такие тренинги позволяют расширить возможности понимания своего ребенка, улучшить рефлексию своих взаимоотношений с ним, выработать новые более эффективные навыки взаимодействия в семье.

Работа с педагогами ведется с помощью социально-психологического тренинга. Это наиболее распространенный метод психосоциальных технологий, позволяющий рефлексию собственного поведения соотносить с поведением других участников группы.

Психологическая профилактика – деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Под психологической профилактикой понимается целенаправленная систематическая совместная работа специалистов, педагогов и родителей:

- по предупреждению возможных социально-психологических проблем у детей;
- по выявлению детей группы риска (по различным основаниям);
- по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом климата в педагогическом и детском коллективах.

Каждое из названных направлений должно строиться с учётом возрастных возможностей детей, ведущего вида деятельности и, по возможности, опираться на игровые технологии и приемы.

Содержание деятельности учителя-логопеда. Основными направлениями деятельности учителя-логопеда являются:

- диагностическое;
- коррекционно-развивающее;

- профилактическое;
- консультативно-просветительское;
- организационно- методическое;
- исследовательски-аналитическое.

Диагностическая деятельность логопедического сопровождения заключается в:

- 1) комплексном логопедическом обследовании устной и письменной речи учащихся;
- 2) сборе и анализе анамнестических данных; психолого-педагогическом изучении детей;
- 3) дифференциальной диагностике речевых расстройств;
- 4) обработке результатов обследования; определении прогноза речевого развития и коррекции;
- 5) комплектовании групп и подгрупп на основе диагностических данных;
- 6) составлении перспективного плана коррекционно-логопедической работы на каждого ученика;
- 7) составлении расписания занятий;
- 8) подготовке необходимой документации для участия в работе психолого-педагогического консилиума.

Коррекционно-развивающая деятельность логопедического сопровождения направлена на развитие и совершенствование речевых и неречевых процессов, профилактику, коррекцию нарушений речевой деятельности, развитие познавательной, коммуникативной и регулирующей функции речи.

Работа ведётся на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Осуществляется в форме индивидуальных, групповых (4-6 человек), подгрупповых (2-3 человека) логопедических занятий, согласно расписанию, утвержденному руководителем образовательного учреждения.

Периодичность групповых и индивидуальных занятий зависит от характера нарушений речевого развития и определяется тяжестью нарушения речевого развития.

Результаты логопедической работы отмечаются в речевой карте воспитанника и доводятся до сведения родителей (законных представителей).

Профилактическая деятельность логопедического сопровождения направлена:

- 1) на осуществление взаимодействия в работе учителя-логопеда, педагога-психолога, учителей начальных классов и родителей (законных представителей) по выявлению детей группы «риска»;
- 2) предупреждению и преодолению вторичных расстройств у детей, обусловленным первичным речевым дефектом;
- 3) охране нервно-психического здоровья детей;
- 4) адаптации детей к школе;
- 5) созданию благоприятного эмоционально- психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, в семье.

Профилактическая деятельность логопедического сопровождения осуществляется в форме выступлений на родительских собраниях, методических объединениях, консультациях по коррекции речи обучающихся, индивидуальных и подгрупповых занятий с обучающимися.

Учитель-логопед при выявлении детей группы «риска» опирается на данные диагностики педагога-психолога и врачей, организует коррекционно- логопедическое воздействие с учётом этих данных.

Консультативно-просветительская деятельность учителя-логопеда заключается в повышении уровня профессионального мастерства педагогов образовательного учреждения и осведомлённости родителей (законных представителей) о задачах и специфике логопедической коррекционно- развивающей работы.

Она осуществляется через сообщения, доклады на педагогических советах образовательного учреждения, методических объединениях, родительских собраниях, индивидуальных и групповых консультациях, беседах, семинарах, открытых занятиях, через информационный стенд для родителей и педагогов со сменным материалом и организаций выставки логопедической литературы.

Организационно-методическая деятельность логопедического сопровождения направлена на повышение уровня логопедической компетентности учителя-логопеда, обеспечение связи и преемственности в работе учителя-логопеда, педагога – психолога, учителей и родителей (законных представителей) в решении задач по преодолению речевого недоразвития у обучающихся, повышение эффективности коррекционно-логопедического процесса, совершенствование программно-методического оснащения коррекционно-логопедического процесса.

Организационно-методическая деятельность включает в себя: разработку методических рекомендаций для учителей-логопедов, воспитателей, учителей и родителей по оказанию логопедической помощи детям, перспективного планирования; изучение и обобщение передового опыта; обмен опытом; поиск наилучших средств коррекции речи детей; изготовление и приобретение наглядного и дидактического материала.

Исследовательски-аналитическая деятельность осуществляется в форме самообразования, проведения мониторинга, проведении исследований, анализа результатов собственной коррекционно-развивающей работы по всем направлениям.

В связи с необходимостью преодолеть недоразвитие лексической и грамматической сторон речи выдвигаются две задачи.

Первая задача состоит в уточнении значений имеющихся у детей слов и дальнейшем обогащении их словарного запаса за счет накопления новых слов (относящихся к различным частям речи) и развития умения активно пользоваться различными способами словообразования.

Вторая задача заключается в уточнении и дальнейшем совершенствовании грамматического оформления речи, что достигается главным образом в результате овладения различного рода словосочетаниями, связью слов в предложении (согласование, управление), служебными словами и усвоения моделей предложений различных синтаксических конструкций. Первостепенное значение и на данном этапе придается работе по упорядочению и расширению морфологических и синтаксических обобщений.

Содержание деятельности учителя начальных классов

Принятая Правительством РФ Концепция модернизации российского образования определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построение адекватной системы психолого-педагогического сопровождения.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является определение и обеспечение социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Одним из требований, предъявляемых к уровню подготовки, оканчивающих начальную школу, является умение правильно писать слова с изученными орфограммами, овладение письменной речью, культурой письменного общения.

Изучение русского языка в начальных классах – первоначальный этап системы лингвистического образования и речевого развития, обеспечивающий готовность выпускников начальной школы к дальнейшему образованию. Русский язык является для младших школьников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей, основным каналом социализации личности.

Целями изучения предмета «Русский язык» в начальной школе являются:

1) ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся;

2) формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя общей культуры человека.

Курс русского языка начинается с обучения грамоте. Обучение грамоте направлено на формирование навыка чтения и основ элементарных графических навыков, развитие умений, обогащение и активизацию словаря, совершенствование фонематического слуха, осуществление грамматико-орфографической пропедевтики.

Задачи обучения грамоте решаются на уроках обучению чтению и на уроках обучения письму. Обучение письму идет параллельно с обучением чтению с учетом принципа координации устной и письменной речи. Содержание обучения грамоте обеспечивает решение основных задач трёх периодов: добукварного (подготовительного), букварного (основного) и послебукварного (заключительного).

Учитель начальной школы на своих уроках в силах оказать помощь ученикам в процессе предупреждения нарушений письменной речи. Решению этой проблемы помогут следующие виды заданий, которые можно использовать на уроках письма и обучения грамоте.

Предупреждение ошибок письма на уровне слова.

1. Традиционные упражнения, широко представленные в Азбуке: деление слова на слоги; выделение ударного слога; оставление звуковой схемы.

2. Придумывание слов к данному слову: по ритмическому рисунку (ра-ра-ра начинается игра); по опорным признакам (белое, тёплое, парное ...); на обобщающее понятие (Какое слово «лишнее» и почему?),

родственных слов, синонимов, антонимов, омонимов (очень полезно, если дети смогут проиллюстрировать свои примеры рисунками).

3. Занимательные упражнения со словами: игра «Слово рассыпалось» (ы, з, б, у - зубы) и «Наборщики» (из предложенного слова набрать новые слова, используя буквы данного слова); игра «Буква потерялась», игра «Кто быстрее, кто больше?» (из каждой буквы предложенного слова придумать другие слова), чтение слов в обратном порядке; придумывание «лесенок» слов на данную букву, разгадывание кроссвордов, ребусов.

Предупреждение ошибок на уровне словосочетания.

Сочетания существительных с прилагательными, глаголами, числительными. При выполнении такого задания успехом пользуются игры типа «Дразнилки» (дети проговаривают вслух: «У меня два конверта, а у тебя нет двух конвертов», или «У меня пять лимонов, а у тебя нет ни одного лимона»).

Предупреждение ошибок на уровне предложения.

1. Составление предложений по интонационным схемам.
2. Составление предложений детьми, в которых: переставлены слова, пропущены предлоги, пропущены существительные, прилагательные и др.

3. Выделение границ предложений в тексте. Сначала дети хлопками выделяют конец смысловой фразы. Затем расставляют точки в предложениях, записанных на доске и карточках (текст написан слитно). И, наконец, детям даётся задание соединить части разорванных предложений.

Предупреждение ошибок на уровне текста.

1. Чтение деформированных текстов, где имена существительные заменены картинками.

2. Составление связного рассказа из двух текстов, прочитанных (записанных) попеременно, либо составление двух текстов из смешанных фраз.

3. Составление связного рассказа из обрывочных фраз, словосочетаний.

4. Составление рассказов по серии картинок, по одной картине, по заданному началу или концу рассказа, по опорным сигналам.

5. В одном законченном тексте определение порядка следования предложений, расположенных в нарушенной последовательности [42].

Усвоение огромного лексического запаса, его развитие не происходит стихийно. Упорядочивание словарной работы, выделение основных ее направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников – одна из важнейших задач развития речи.

Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основных линии:

- обогащение словаря,
- уточнение словаря,
- активизация словаря,
- устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный [53, 394-395].

Задания на обогащение словаря могут быть нескольких видов:

1. Задания, направленные на поиск новых слов.

Например: «Прочитайте. Найдите непонятные слова»:

На шахматных состязаниях наш одноклассник выиграл три партии.

«Прочитайте. Все ли слова понятны?»

Я никогда не был в деревне, но знал, что в деревне у отца есть дом и при доме усадьба.

2. Задания, направленные на объяснение значения новых слов:

Например: «Объясните значение слова храм»

Найдите в словаре значение слова истлело.

Соотнесите картинку со словом.

3. Задания, направленные на уточнение значения новых слов:

Например: «Подберите антоним к слову умиротворяющий».

«Подберите синоним к слову взор».

При работе по обогащению словаря учителю важно использовать разные виды словарей, таких как, толковый, этимологический, словарь синонимов и антонимов, словарь иностранных слов, словарь фразеологизмов.

Задания на активизацию словаря представлены в нескольких видах:

1. Задания на составление словосочетаний с новыми словами.

Например: «Составьте 3 словосочетания со словом переулочек».

2. Задания на составление предложений с новыми словами.

Например: «Составьте предложение со словом тесьма».

3. Задания на составление мини рассказа о новом слове.

Например: «Составьте мини рассказ о слове предки».

4. Задания на составление текста по опорным словам (одно из них – новое слово).

Например: «Составьте текст на тему «В мастерской».

На уроке русского языка словарную работу удобнее организовывать на этапах актуализации знаний и включения в систему знаний.

Роль родителей.

Без сотрудничества учителя и родителей достичь успеха в коррекции крайне проблематично. Родителей необходимо информировать обо всех результатах исследований и обсуждать их с ними. Родители должны знать цели коррекции, ближайшие и отдаленные, ожидаемый результат и предполагаемые сроки коррекционной работы.

Это необходимо не только из этических соображений, но и способствует вовлечению родителей в работу и формированию у них трезвого взгляда на вещи.

Основная задача родителей – закрепление навыков, усвоенных ребенком. Необходимо создать дома спокойную, удобную для чтения обстановку. Телевизор на это время должен быть выключен. Хорошо, если члены семьи проявляют интерес к чтению и заинтересованность в том, что читает ребенок. В то время, когда ребенок читает, кто-то из родителей должен находиться поблизости, чтобы при необходимости помочь (объяснить незнакомое слово и т. п.). Это не означает, однако, что нужно «дышать в затылок ребенку». Достаточно находиться где-нибудь рядом и быть готовым оказать поддержку в любом вопросе.

Нередко от родителей требуется помощь при выполнении домашних заданий, данных логопедом. Очень важно отмечать каждый, даже незначительный, успех ребенка похвалой или поощрением.

В работе с родителями одним из наиболее эффективных методов, направленных на развитие лексического запаса младших школьников, на наш взгляд является метод проектов. Поскольку в основе его лежит развитие познавательных интересов учащихся, формирование навыка самостоятельно конструировать свои знания.

Под учебным творческим проектом следует понимать самостоятельно разработанное и изготовленное изделие от идеи до ее воплощения, обладающее новизной выполнения под контролем и консультированием педагога или родителя. Проектный метод обучения заключается в постановке проблемы, затем исследования данной проблемы, поиска идей и вариантов решений или изготовление, проверка на практике.

Развитие умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой проекта, критическое мышление. При защите проекта развивается устная речь учащихся. Метод проектов предоставляет ребенку уникальную возможность развивать свои фантазии. Этот проект всегда ориентирован на самостоятельную

деятельность учащихся – индивидуальную, парную или групповую работу, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

С целью преодоления аграмматической дисграфии и развития лексического запаса младших школьников мы предлагаем использовать следующие темы для проектной деятельности на уроках русского языка с привлечением родителей: «Словарик синонимов», «Словарик антонимов», «Словарик профессий». Примерное описание содержания данных проектов представлено в Приложении 7.

Таким образом, рассмотрев модель психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса учащихся младших классов с аграмматической дисграфией, мы перейдём к анализу результатов её реализации на практике.

3.4 Анализ экспериментальной работы

С целью оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на уроках русского языка нами был проведён контрольный эксперимент в той же группе младших школьников.

В доказательство нашей гипотезы, была проведена повторная диагностика лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения младших школьников определялась по критерию: сравнение уровня развития лексического запаса у младших школьников на этапе констатирующего и контрольного эксперимента.

Контрольный эксперимент проводился по тем же диагностическим параметрам, что и на констатирующем этапе.

Повторное обследование лексического запаса младших школьников позволило получить данные, отражённые в Таблице 8.

Таблица 8 – Оценки уровня развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на этапе контрольного эксперимента

№	Имя	Возраст	Номер задания, баллы								Итого Конст.Э.	Итого Контр.Э
			1	2	3	4	5	6	7	8		
1	Антон	9	2	2	3	3	3	2	2	2	11	19
2	Борис	9	3	3	3	3	2	3	2	3	15	22
3	Вадим	9	3	2	3	3	2	2	2	2	12	19
4	Георгий	9	3	3	3	2	3	3	2	2	17	21
5	Данил	9	2	3	3	2	2	2	2	2	13	18
6	Ильян	9	1	2	2	2	1	1	1	1	6	11
7	Илья	9	2	2	3	2	1	2	1	2	7	15
8	Ксения	9	2	2	2	2	3	2	2	2	12	17
			18	19	22	19	17	17	14	16		

Высшая оценка – 27 баллов, соответствует высокому уровню; 18-20 баллов – среднему; менее 18 баллов – низкому.

Общая динамика диагностики лексического запаса после контрольного эксперимента отражена на рисунке 9.

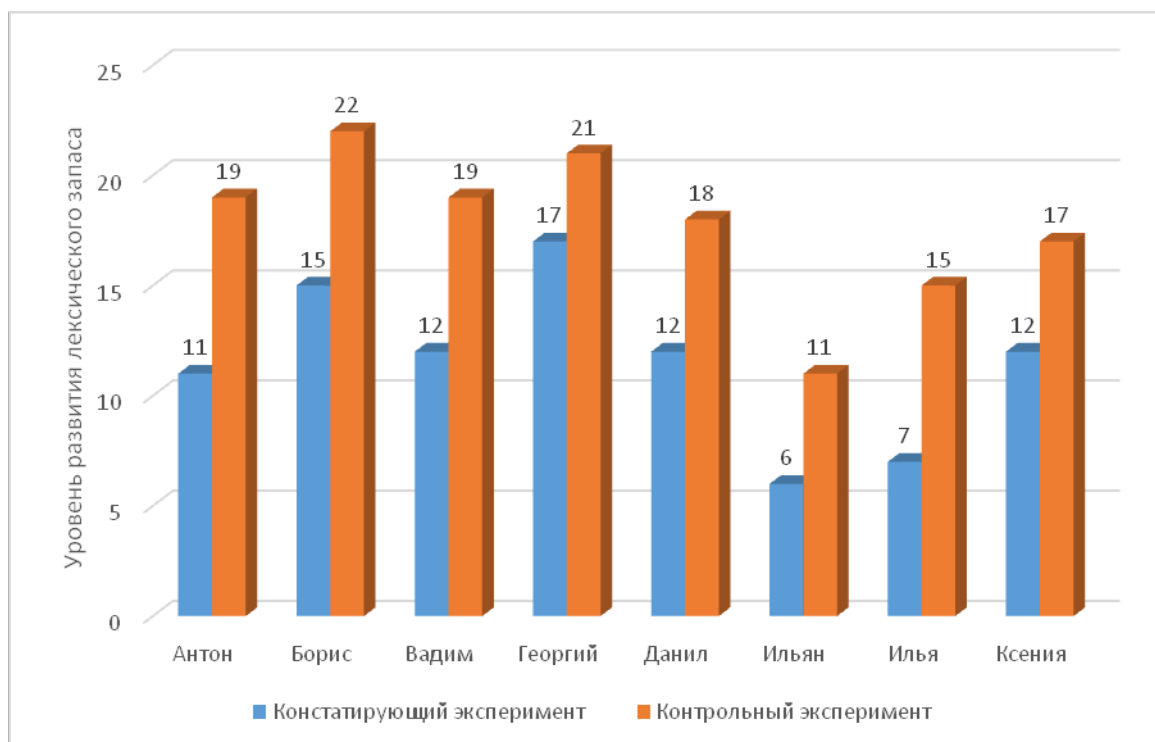


Рисунок 9 – Сравнительная диаграмма уровня развития лексического запаса младших школьников на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

Анализ данных, представленных на рисунке 9 показывает, что уровень развития лексического запаса младших школьников на этапе контрольного эксперимента выше, чем на этапе констатирующего у всех

участников исследования. А именно, на начало эксперимента все учащиеся имели низкий уровень развития словарного запаса, в то время как на этапе контрольного эксперимента мы фиксируем у двух человек (Борис и Георгий) наличие среднего уровня развития лексического запаса. У четырёх школьников (Антон, Вадим, Данил и Ксения) уровень развития словарного запаса приближается к среднему. У остальных показатели остались на прежнем – низком уровне, однако, стоит заметить, что количественная оценка у данных школьников стала выше, чем была в начале.

Анализ результатов динамики отдельных компонентов словарного запаса у младших школьников продемонстрирован на рисунке 10.

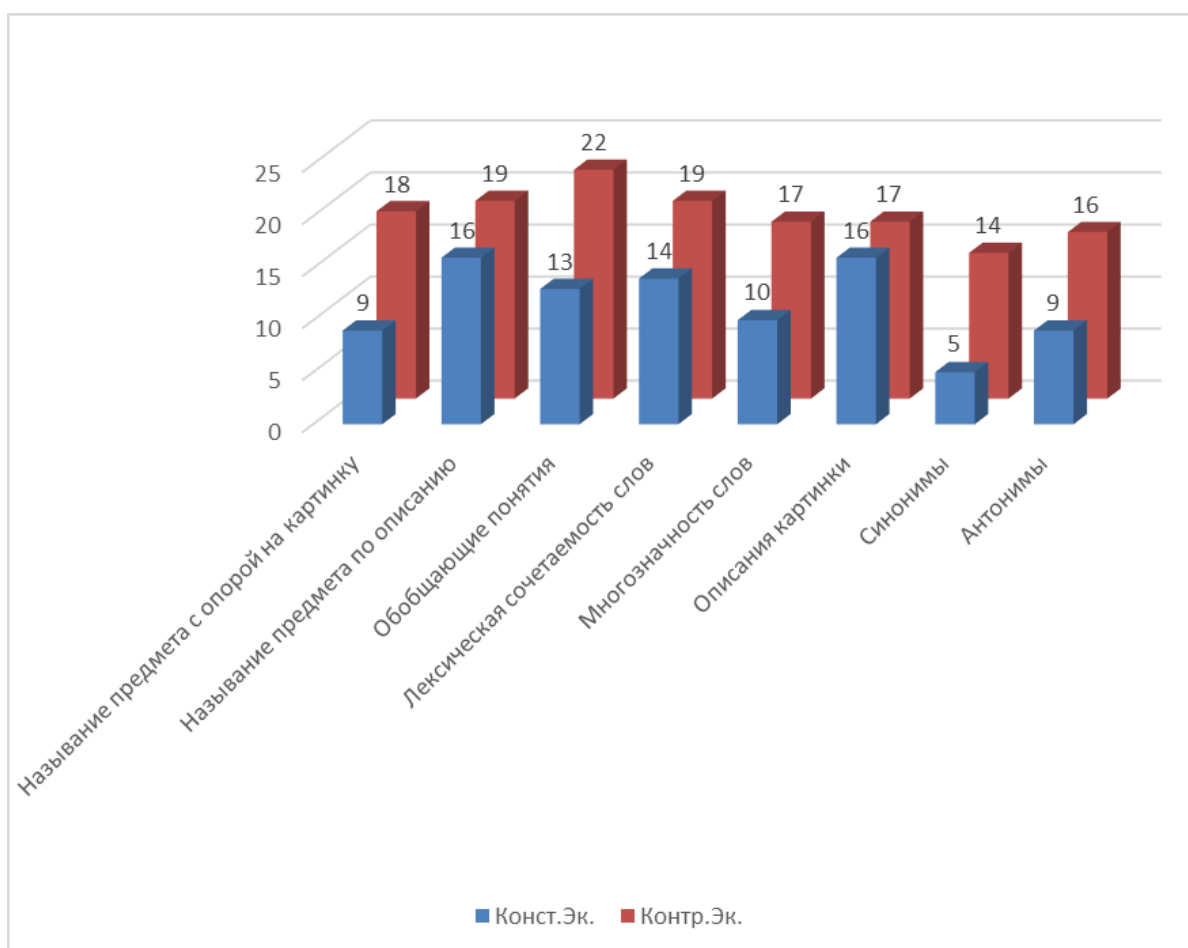


Рисунок 10 – Выраженность компонентов лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на разных этапах эксперимента

Анализируя сравнительные данные выраженности отдельных компонентов лексического запаса младших школьников, отметим увеличение уровня их развития. А именно, на 50% улучшилась способность учащихся использовать слова из редко употребительной лексики. Значительно вырос навык использования обобщающих понятий, многозначных слов и слов-антонимов и антонимов. Остальные показатели так же несколько увеличились.

Таким образом, можно сделать вывод, что проводимое психолого-педагогическое сопровождение развития лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на уроках русского языка является условием повышения качества и эффективности коррекционной работы. Следовательно, гипотеза исследования подтверждается.

Выводы по 3 главе

В третьей главе нашего исследования была проведена экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению лексического запаса младших школьников с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало определение уровня развития лексического запаса и уровня сформированности самостоятельной письменной речи младших школьников с аграмматической дисграфией.

Эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска».

Для изучения уровня развития лексического запаса младших школьников мы использовали методику обследования словарного запаса детей О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой, которая, по нашему мнению, эффективно показывает все аспекты лексической стороны речи. При обследовании самостоятельной письменной речи младших школьников мы

ориентировались на метод обследования речи детей по Г. В. Чиркиной, Е. Н. Российской.

В результате исследования было выявлено, что младшие школьники, имеющие нарушение письма и чтения, обусловленное ОНР 3 уровня, имеют на письме специфические ошибки, которые указывают нам на наличие у них аграмматической дисграфии, и поэтому нуждаются в развитии словарного запаса, так как лексический уровень обследуемых школьников был на низком уровне.

Развитие лексического запаса у младших школьников с аграмматической дисграфией требует психолого-педагогического сопровождения, где каждый педагог имеет свою психолого-педагогическую роль: взаимодействие всех участников образовательного процесса, введение разных форм взаимодействия между специалистами образовательной организации и родителями школьников. Педагоги оказывают психолого-педагогическое сопровождение в рамках образовательной организации, тем самым помогая ребенку и его родителям пройти коррекционно-развивающий путь, а также улучшить состояние словарного запаса в целом.

Также была описана и реализована на практике модель психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.

В ходе контрольного эксперимента была доказана эффективность проделанной работы.

Заключение

В процессе научного исследования мы произвели анализ теоретических источников по вопросам психолого-педагогического сопровождения, развития лексической стороны речи в онтогенезе и проблеме нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией. Анализ научной литературы показал, что у младших школьников, имеющих специфические расстройства письма, аграмматическую дисграфию, отмечается недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти), бедный словарный запас, нарушение словообразования, словоизменения.

Основываясь на научной литературе мы дали психолого-медико-педагогическую характеристику младших школьников с аграмматической дисграфией, описали особенности их устной и письменной речи. Нами были рассмотрены методики исследования лексического запаса детей (О. Е. Грибовой, Т. П. Бессоновой), методики обследования письменной речи детей (Г. В. Чиркиной, Е. Н. Российской). Мы провели обзор коррекционных методик по преодолению аграмматической дисграфии, развитию словарного запаса школьников.

С младшими школьниками был проведён констатирующий эксперимент, показавший, что младшие школьники, имеющие нарушение письма и чтения, обусловленное ОНР 3 уровня, имеют на письме специфические ошибки, которые указывают на наличие у них аграмматической дисграфии, и поэтому нуждаются в развитии словарного запаса, так как лексический уровень обследуемых школьников был на низком уровне.

Развитие лексического запаса у младших школьников с аграмматической дисграфией происходило посредством психолого-педагогического сопровождения – путём комплексного воздействия и

взаимодействия всех участников образовательного процесса: учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя начальных классов и родителей. Нами была описана и реализована на практике модель психолого-педагогического сопровождения развития лексического запаса детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией на уроках русского языка.

В ходе проведённого исследования были решены задачи, поставленные в соответствие с целью исследования. Анализ количественных и качественных данных диагностики показал, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Доказана эффективность проделанной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста [Текст] / Э. М. Александровская, Н. В. Куренкова // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 1. – С. 23-25.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Изд. 3-е, стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст]: Формирование грамматического строя речи. Методическое пособие для воспитателей / Алла Арушанова. – Москва: МозаикаСинтез, 2004. – 296 с.
4. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения [Текст] / Т. В. Ахутина // Хрестоматия по нейропсихологии / Под ред. Е.Д. Хомской. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С. 779 – 783.
5. Бессонова, Т. Б. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст]: Словарный запас / Т. Б. Бессонова, О. Е. Грибова. – Москва: АРКТИ, 1997. – 64 с.
6. Бобровская, Г. В. Активизация словарного запаса младших школьников начальная школа [Текст] / Галина Бобровская // Начальная школа. – 2003. – № 4. – с. 47.
7. Битянова, М. Р. В начале совместного пути [Текст] : история вопроса / Марина Битянова // Школьный психолог. 2000. – №10. – С. 2.
8. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Фёдор Буслаев. – Москва : Просвещение, 1992. – 360 с.
9. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие / Татьяна Визель. – Москва : АСТ : Астрель. – 2009. – 127 с.

10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]. В 6 ч. Ч. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с., ил.
11. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
12. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : сборник / Лев Семёнович Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – 668 с.
13. Гвоздев, А. М. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва : Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.
14. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] : методическое пособие / Ольга Грибова. – Москва : АРКТИ, 2017. – 80 с.
15. Демьянов, Ю. Г. Клинико-психологическое исследование детей с затруднениями усвоения элементарных школьных навыков [Текст] : Автореферат дисс. на соискание учёной степени кандидата медицинских наук / Демьянов Юрий Генрихович. – Москва, 1970. с. 58.
16. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопедов [Текст] / Людмила Ефименкова. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
17. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] : дети с общим недоразвитием речи / Людмила Ефименкова. – Изд. 2-е., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. 112 с.
18. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Москва : Просвещение, 1973. – 224 с.
19. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование. [Текст]: учебное пособие / Елена Земская. – 7-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2012. – 323 с.
20. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных учреждений [Текст]: учеб. пособие для студентов высших

учебных заведений/ Анатолий Зикеев. – 3-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 200 с.

21. Ишимова, О. А. Распространённость предрасположенности к дисграфии / О. А. Ишимова // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – Москва : Издательство МСГИ, 2006. – С. 49 – 53.

22. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребёнка [Текст] : от концепции к практике / Елена Казакова // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 9- 14.

23. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников [Текст] / Галина Каше ; под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1971, 372 с.

24. Колпаковская, И. К. Особенности письма у детей при общем недоразвитии речи [Текст] : Автореферат дис. На соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Колпаковская Ирина Константиновна. – Москва, 1970. – 20с.

25. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Александр Корнев. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2003. – 330 с.

26. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: методическое пособие для учителя-логопеда / Раиса Лалаева. – Москва : Владос, 2007. 304 с.

27. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург. : Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 224 с.

28. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И.

Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 224 с.

29. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] : Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с.

30. Левина, Р. Е. Опыт изучения не говорящих детей-алаликов [Текст] / Роза Левина. – Москва : Просвещение, 1951. – 234 с.

31. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р. Е. Левина, Н. А. Никишина // Основы теории и практики логопедии. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 67-85 с.

32. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 420 с.

33. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1985. – 214 с.

34. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. 285 с.

35. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Владос, 1998. – 472 с.

36. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – Москва. : гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 704 с.

37. Логопедия [Текст] : Теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Т. Б. Филичиной. – Москва : Эксмо, 2017. – 608 с.

38. Лопухина, И. С. 550 упражнений для развития речи [Текст] : метод. пособие / Ирина Лопухина. – Санкт-Петербург : КАРО, Дельта +, 2004. – 336с.

39. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] : монография / Александр Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1998. – 340 с.
40. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст] : учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Михаил Львов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 248 с.
41. Львов М. Р. Словарь- справочник по методике русского языка [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Михаил Львов. – Москва : Просвещение, 1988. – 240 с.
42. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии [Текст] : Конспекты занятий для логопеда / Елена Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 136 с.
43. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. Москва : гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.
44. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] : ранняя диагностика и коррекция / Елена Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.
45. Мнухин, С. С. О врождённой алексии и аграфии [Текст]. В 3 т. Т. 3. Хрестоматия по психологии детского возраста / Самуил Мнухин. – Санкт-Петербург : Наука, 1934. – С. 193 – 203
46. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст]. / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург : Лениздат ; Издательство «Союз», 2001. – 240 с.
47. Парамонова, Л. Г. Лёгкий научиться правильно говорить и писать [Текст] : Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия / Людмила Парамонова. – Москва : АСТ ; СПб. : Сова, 2009. – 464 с.

48. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст] : учебное пособие / под редакцией О. Б. Иншаковой. – Москва : МОДЭК, 2001. С.38-40.
49. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / Мария Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 448 с.
50. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 297с.
51. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] : учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 256с.
52. Программы коррекционно-развивающего обучения в начальной школе [Текст] / под редакцией Т. Г. Рамзаевой, Москва: Просвещение, 2010.
53. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] : учебн. пособие для студентов пед. инс-тов / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов – Москва : Просвещение, 1979. – 431 с.
54. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Елена Российская. – Москва : Айрис-Пресс, 2004. – 240 с.
55. Рубинштейн, С.Я. Основы общей психологии [Текст]: учебник для вузов / Сергей Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 328 с.
56. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / Ирина Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005.- 400с.: ил.
57. Садовникова, Н. И. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] : учебное пособие / Ирина Садовникова. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 256 с.

58. Свинарёва О. В. Интерпретация понятия «педагогическое сопровождение» в современной науке [Текст] / О. В. Свинарёва // Инновации в науке / Сб. ст. по материалам XI междунар. науч.-практ. конф. № 12 (37). – Новосибирск : Изд. «СибАК», – 2014. – 184 с.

59. Соботович, Е. Ф. Психолого-педагогические основы коррекции грамматического строя речи у детей [Текст]: автореферат, диссертация д.п.н. / Соботович Евгения Фёдоровна. – Москва : 1984. – 215с.

60. Сохин, Ф. А. Психолого - педагогические проблемы развития речи дошкольника [Текст] / Феликс Сохин // Вопросы психологии. 1989. №4. – С. 14-16.

61. Срезневский, И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте [Текст] : из бесед И. И. Срезневского / Измаил резневский. – Санкт-Петербург : Типография Императорской Академии Наук, 1899. – 75 с.

62. Струнина, Н. В. Диагностика письма и чтения у младших школьников [Текст] : сборник материалов / Н. В. Струнина, Т. А. Яцук. – Челябинск : Авангард-Пресс, 2010. 60 с.

63. Субботина, Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся [Текст] / Любовь Субботина // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 5. – С. 120–125.

64. Трубайчук, Л. В. Актуальные проблемы дошкольного образования: опыт, тенденции, перспективы [Текст] : материалы XIII международной науч.-практ. конференции / [редкол. : Л. Н. Галкина и др.]. – Челябинск : Цицеро, 2015. – 436 с.

65. Туманова, Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Татьяна Туманова. – Москва : Эксмо, 2002. – 340 с.

66. Ушакова, О. С. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет [Текст] / Оксана Ушакова // Дошкольное воспитание. – 1972. № 9. – С. 21-23.
67. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения [Текст] : в 6 т. / Константин Ушинский. – Москва : Педагогика, 1989. – 1 т.
68. ФГОС, Федеральный государственный стандарт: утвержден Приказом Министерства Образования Российской Федерации, Приложение N 5. Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/8599a70d26e5983585d90ff6adf82e89/>
69. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – Москва : Омега, 2014. 134 с.
70. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста [Текст] : четвёртый уровень недоразвития речи / Татьяна Филичева. – Москва, 2000. – 314 с.
71. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.
72. Филичева, Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Изд-во ГНОМ и Д. 2000, –128 с.
73. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст]: метод. пособие / Татьяна Фотекова. – Изд. 2-е. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 96 с.
74. Хватцев, М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи [Текст]: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / Михаил Хватцев. – Санкт-Петербург : КАРО, Дельта +, 2004. – 272 с.

75. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Любовь Цветкова. – Москва : МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
76. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Стелла Цейтлин. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
77. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособ. по диагностике речевых нарушений [Текст] / под ред. проф. Г. В. Чиркиной. Изд. 3-е, дополн. и перераб. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.
78. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии [Текст] : психолингвистика и современная логопедия / С. Н. Шаховская ; под ред. Л. Б. Халиловой. – Москва : Экономика, 1997. – 240 с.
79. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: пособие для учителя дефектолога / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
80. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] : избранные психологические труды / Даниил Эльконин. – Москва, 1989. – 99 с.
81. Якубинский, Л. Л. О диалогической речи [Текст] : язык и его функционирование / Лев Якубинский ; под ред. Л. В. Щербы / В 2 т. Т. 1. – Петроград, - 1923, С. 96-195.
82. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] : пособие для учителей-логопедов / Алла Ястребова. – Москва : Просвещение, 1984. – 159 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Состав группы обследуемых детей

Имя	Возраст	Заключение ПМПК
Игорь	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня
Арсен	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня
Егор	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня
Иван	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня
Лев	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня
Ильян	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня
Платон	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня
София	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Протокол обследования уровня развития лексического запаса

ФИ, возраст _____

№	Критерий	Уровень сложности А	Уровень сложности Б	Уровень сложности В	Итого
		Количество баллов			
1	Объём активного (пассивного) предметного словарного запаса				
2	Узнавание предмета по описанию				
3	Обобщающие понятия				
4	Многозначность слов				
5	Слова-синонимы				
6	Слова-антонимы				
7	Понимание и употребление предлогов				
8	Объём активного словарного запаса (Составление рассказа по картинке)				

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Речевой материал для проведения самостоятельных письменных работ - изложений

Изложение

Случай на реке

Пришла зима. Выпал снег. Река покрылась льдом. Ребята прибежали с коньками на реку. Там было шумно и весело. Вдруг под Федей затрещал лёд. Мальчик провалился под воду. Ваня помог Феде. Он протянул руку и вытащил друга из воды.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Картинный материал для проведения самостоятельной письменной работы
– сочинений по серии картинок



Рисунок 1



Рисунок 2

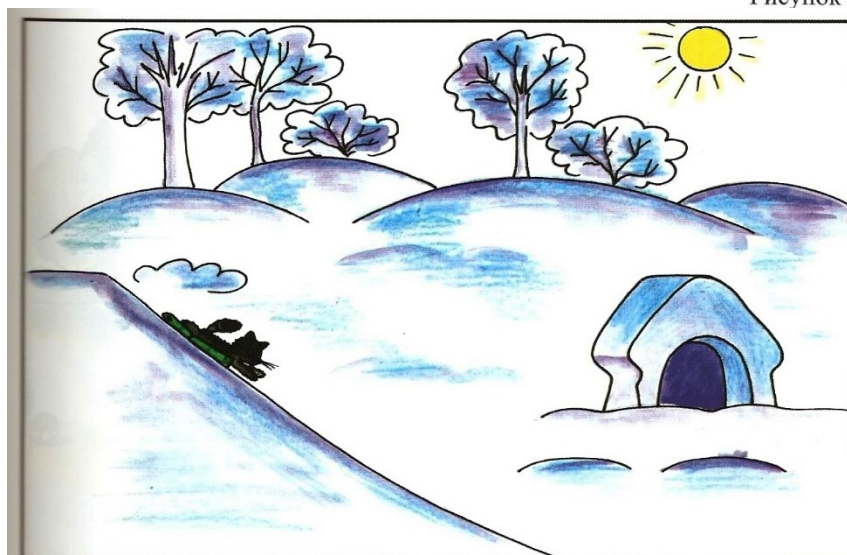


Рисунок 3

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Протокол обследования уровня сформированности самостоятельной письменной речи

ФИ, возраст _____

№	Критерии оценки	Баллы	
		«И»	«С»
1	Используемые языковые средства: 3б. – использует все части речи (существительные, прилагательные, глаголы, дополнения) 2б. – использует преимущественно какие-либо 2 части речи, реже другие 1б. – Использует только 2 части речи		
2	Смысловые замены слов: 3б. – отсутствуют смысловые замены 2б. – наличие 1-2 замен 1б.- наличие 3-4 и более замен		
3	Звуковые замены слов: 3б. – отсутствуют смысловые замены 2б. – наличие 1-2 замен 1б.- наличие 3 и более замен		
4	Замены и пропуски предлогов 3б. – отсутствие замен и пропусков предлогов 2б. – наличие 1-2 замен или пропусков 1б. – наличие 3 и более замен или пропусков		
5	Нормы управления 3б. – отсутствие нарушений норм управления 2б. – наличие 1-2 нарушений 1б. – наличие 3 и нарушений		
6	Нормы согласования 3б. – отсутствие нарушений норм согласования 2б. – наличие 1-2 нарушений 1б. – наличие 3 и нарушений		
7	Пропуски и слитное написание слов 3б. – отсутствие пропусков и слитного написания слов 2б. – наличие 1-2 пропусков или слитного написания 1б. – наличие 3 и пропусков или слитного написания		
8	Способность выражать законченную мысль 3б. – мысль выражена полностью, логика изложения не нарушена 2б. – мысль не закончена, логика изложения нарушена не грубо 1б. – грубо нарушена логика изложения		
9	Грамотность изложения 3б. – отсутствие орфографических ошибок 2б. – наличие 1-2 орфографических ошибок 1б. – наличие 3 и орфографических ошибок		
	Итого		

«И» – изложение, «С» – сочинение по серии картинок

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Протокол обследования уровня развития лексического запаса

ФИ, возраст _____

№	Критерий	Уровень сложности	Уровень сложности	Уровень сложности	Итого
		А	Б	В	
Количество баллов					
1	Объём активного (пассивного) предметного словарного запаса				
2	Узнавание предмета по описанию				
3	Обобщающие понятия				
4	Многозначность слов				
5	Слова-синонимы				
6	Слова-антонимы				
7	Понимание и употребление предлогов				
8	Объём активного словарного запаса Составление рассказа по картинке)				

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Проект «Словарик антонимов»

Проект предназначен коллективного и совместного с родителями создания учащимися в процессе творческой деятельности.

Тема проекта связана с изучением слов-антонимов, с применением навыка работы с разными материалами (бумагой, клеем, ножницами, карандашами, фломастерами).

Цели, образовательные и воспитательные:

1. Познакомить учащихся с принципом создания “Словарика антонимов”, вовлечь каждого в активный познавательный, творческий процесс.

2. Учить производить презентацию своего труда, отстаивать свои взгляды на выбор материалов, необходимых для осуществления своих творческих замыслов.

3. Воспитывать интерес к русскому языку, к творческому взаимодействию при совместной работе.

Возраст: 8-9 лет (3 класс)

Время работы над проектом: 3 недели.

Режим работы: Использование учебных часов русского языка, домашняя работа с родителями.

Материально-техническое оснащение: карточки со словами антонимов, игры со словами, ватман, чертежная бумага, ножницы, дырокол, лента, фломастеры.

I. Осуществление проекта.

1 этап. Подготовка.

В классе учащиеся знакомятся со словами антонимами. Проводятся игры с антонимами.

2 этап. Планирование оформления и исследование дизайн-папки.

После этого класс делится на группы. Каждая группа оформляет свою страницу дизайн-папки.

1. группа – Решает, из чего будет изделие, сколько оно будет стоить, для кого какие материалы будут использоваться. Оформляют свою страницу и рассказывают об этом.
2. группа – Планирует весь ход работы. Кратко записывают и оформляют на своем листочке.
3. группа – Занимается выбором формы изделия. Нарисовали несколько форм изделия. Выбрали форму, которая им больше понравилась, доказывают, почему они ее выбрали.
4. группа – Рисуют некоторые эскизы парам словам-антонимам. Рассказывают о том, что нарисовали. После этого все листочки соединятся, и получается дизайн-папка. Затем одна группа оформляет обложку.

II. Взаимодействие с родителями.

Дальше идет индивидуальная работа совместно с родителями. Пара слов дается на выбор. Каждый учащийся оформляет свою страницу дома вместе с родителями, некоторые по 2 – 3 страницы.

III. Результаты

Всё соединяют листочки и перевязывают ленточкой. И вот готовое изделие.

IV. Защита проекта

Все защищают свой проект группой и индивидуально.

Перед учителем.

Перед родителями

V. Оценка результатов.

Планы на будущее. Все ребята делятся мнениями, отвечают на вопросы:

- Понравился ли вам ваш словарь?

- Чем?

- Что планируете еще?

Фонетические игры при изучении антонимов в начальной школе.

Цель – учить подбирать антонимы.

Пары слов, которые мы можем подобрать по противоположному признаку - это антонимы.

Дополните рифмы:	
<p>Я антоним к слову зной, Я в реке, в тени густой И в бутылках лимонада А зовут меня...(прохлада)</p> <p>Я антоним к слову лето, В шубу снежную одета. Хоть люблю мороз сама. Потому что я ...(зима)</p> <p>Близкий родственник причала, Не бываю без начала, Делу всякому венец, Называюсь я ...(конец).</p>	<p>Я антоним к слову смех Не от радости, утех Я бываю, поневоле. От несчастья и от боли. От обиды, неудач. Догадались? Это ...(плач)</p> <p>Я антоним шума, стука, Без меня вам ночью мука. Я для отдыха, для сна. Да и в школе я нужна, Называюсь ...(тишина)</p>
Подберите антонимы – рифмы:	
<p>Скажу я слово «высоко», А ты ответишь ...(низко) Скажу я слово «далеко» А ты ответишь ...(близко)</p>	<p>Скажу тебе я слово «трус». Ответишь ты ...(храбрец) Теперь «начало» я скажу Ну, отвечай ...(конец).</p>
Подставьте слово – антоним, завершающее пословицу:	
<p>Ученье- свет, а не ученье-...(тьма) Знай больше, а говори ...(меньше) Корень ученья горек, да плод его ...(сладок)</p>	

Не бойся врага умного, бойся друга...(глупого)

Лучшая вещь новая, лучший друг ...(старый)

Выбери поговорки о трудолюбивых людях

Цель – учить анализировать предложения с антонимами по мотивированному значению. Объясните смысл пословиц, найдите в них антонимы:

1. Встанешь пораньше - шагнешь подальше.
2. Кончил дело - гуляй смело.
3. Рыбка да рябки - потеряй деньки.
4. Много спать - мало жить.
5. Ему лень лениться, а не только шевелиться.
6. Скучен день до вечера, когда делать нечего.
7. Глаза боятся, а руки делают.
8. Кукушка не ястреб, неуч не мастер.
9. Одна мучка, да не одни ручки.
10. Без труда не выловишь и рыбку из пруда.
11. Бегает от работы, как собака от мух.
12. Белые ручки чужие труды любят.
13. Лодыри да бездельники празднуют и в понедельник.
14. Не то забота, когда работа, а то забота, когда ее нет.