

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ  
АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа студентки**

**заочной формы обучения  
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование (профиль «Логопедия»)  
3 курса группы 02021656  
Леоновой Виктории Вячеславовны**

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
И.Н. Карачевцева

**БЕЛГОРОД 2019**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Условия формирования письменной речи.....	7
1.2. Психоречевые особенности младших школьников с общим недоразвитием речи .....	11
1.3. Понятие аграмматической дисграфии.....	17
1.4. Методический аспект коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием.....	24
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	34
2.1. Изучение особенностей письма у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	34
2.2. Методические рекомендации по организации работы учителя-логопеда при коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	56
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	60

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время одной из самых актуальных задач логопедии является проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей. С каждым годом в начальных классах увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

В исследованиях Т. Аристовой отмечается, что в 1950-1960-е годы статистика дисграфий среди младших школьников российских общеобразовательных школ не превышала 10%, а в 2017 году дисграфия встречалась у учащихся начальной школы уже в 50% случаев и более.

Сегодня логопедия занимается вопросами симптоматики, механизмами, структурой дисграфии, общими методологическими подходами, направлениями, содержанием и дифференцированными методами коррекции различных видов дисграфии (Т.В. Ахутина, Т.П. Бессонова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Г.Г. Мисаренко, С.С. Мнухин, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, А.В. Ястребова и др.).

Аграмматическая форма дисграфии возникает на почве общего недоразвития речи. Дети с аграмматической дисграфией допускают большое количество разнообразных ошибок, которые обусловлены недоразвитием фонетической и лексико-грамматической сторон речи (Р.Е. Левина, И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова).

Устная и письменная речь младших школьников с аграмматической формой дисграфии характеризуется аграмматизмами, выражающимися в искажении морфологической структуры слова, замене частей слова, нарушениях при составлении предложно-падежных конструкций, согласовании и словоизменении. Кроме этого наблюдаются трудности построения сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении.

Нарушение письма у детей при аграмматической дисграфии обладает стойким системным характером, поэтому коррекционная работа должна быть направлена на речевую систему в целом, а не только на устранение изолированного дефекта.

Несмотря на ряд исследований, посвященных проблеме нарушений письма у младших школьников, она остается актуальной и сегодня, что связывается с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции дисграфии и увеличением количества детей с нарушением письма (Л.Г. Парамонова).

Наряду с большим количеством теоретического и экспериментального материала, который посвящен исследованию нарушений письма и проявлений дисграфии, в том числе аграмматической, некоторые вопросы остаются не раскрытыми, что требует глубокого изучения и теоретического обоснования. Актуальность проблемы, ее теоретическая, практическая и социальная значимость позволили сформулировать тему исследования: «Логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи».

**Проблема исследования** – совершенствование логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.

**Цель исследования** – разработка методических рекомендаций по организации работы учителя-логопеда при коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.

**Объект исследования** – процесс формирования письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – методические рекомендации по организации работы учителя-логопеда при коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.

**Гипотеза исследования:** работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- четкое планирование деятельности, определение направлений коррекционной работы;
- включение коррекционно-развивающих упражнений в структуру уроков по предметам общеобразовательной школы в соответствии с принципом дифференцированного подхода в обучении;
- коррекционно-педагогическая работа проходит во взаимодействии учителя-логопеда, учителя начальных классов, родителей (законных представителей)

В ходе работы были поставлены **задачи исследования:**

1. На основе теоретического анализа литературных источников теоретически обосновать проблему коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.
2. Выявить уровень и особенности формирования письменной речи, а также особенности грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать методические рекомендации по организации работы учителя-логопеда логопеда при коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.

**Методы исследования:**

- теоретические: анализ специальной литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: констатирующий этап (тестирование; анализ продуктов деятельности детей);
- количественный и качественный анализ полученных результатов.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили научные представления М.М. Безруких, А.Р. Лурии, Г.Г. Мисаренко и др. о формировании письменной речи и письма; психоречевые особенности младших школьников с общим недоразвитием речи рассматриваются в трудах И.Т. Власенко, Т.И. Дубровиной, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, Р.Д. Триггер,

И.В. Прищеповой, А.В. Ястребовой и др.; исследования, раскрывающие сущность понятия «дисграфия» А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, Е.А. Логиновой, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой, М.Е. Хватцева и др.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 27 г. Белгорода».

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

# ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Условия формирования письменной речи

Письменная речь и, в частности, один из ее видов – письмо является сложным процессом, на сегодня недостаточно изученным, несмотря на большой интерес исследователей к этой проблеме. Такие проблемы письма, как его психологическое содержание и структура, психолингвистический аспект, генезис и взаимоотношение с другими высшими психическими процессами, взаимосвязь механизмов устной речи и письменной, а также условия формирования письменной речи, все еще нуждаются в дальнейшем изучении.

Письменная речь, согласно мнению И.Н. Садовниковой, является одной из форм существования языка, которая противопоставлена устной речи. Она является вторичной, более поздней по времени возникновения формой существования языка. В качестве равноправных составляющих в понятие «письменная речь» входят чтение и письмо (30).

А.Р. Лурия считает, что в письменную речь входят полные, грамматически организованные развернутые структуры, почти не использующие форму прямой речи. Длина фразы в письменной речи превышает длину фразы в устной, так как развернутая письменная речь обладает более сложными формами управления (22).

По мнению Г.Г. Мисаренко, для письменной речи характерна высокая степень произвольности, связанная с осмыслением грамматики и лексики языка, требующая тщательности при выборе слов и их соединении, осознанности и целенаправленности при построении предложений. Изучая письменную форму речи более рельефно осуществляется знакомство детей с правилами построения связного высказывания, где происходит их осмысление и дальнейшее применение на практике. Эти свойства превращают письменную

речь в действенное средство развития и совершенствования речевой компетентности (25).

Г.Г. Мисаренко выделяет два функциональных блока письменной речи:

- письмо является процессом кодирования звучащей речи в письменную с применением грамматических правил;
- правописание и собственно письменная речь является процессом создания связного высказывания (24).

В контексте нашего исследования следует обратить внимание на определение термина «письмо». Отметим определение, данное Б.Н. Головиным, который указывает на то, что письмом современная наука о языке называет систему знаков, которая используется для фиксации звуковой речи (6).

М.М. Безруких письмом называет особой формой речи, элементы которой фиксируются на бумаге посредством начертания графических символов, которые соответствуют элементам устной речи. Формирование графического навыка письма представляет собой основную единицу обучения (1).

По мнению А.Р. Лурия, письмо является особой формой экспрессивной речи, начинающейся с определенного замысла, сохранение которого затормаживает посторонние тенденции (забегание вперед, повторы). Письмо включает в специальные операции, которые выражает в виде:

- анализа звукового состава слова, который подлежит записи (определить последовательность звуков в слове, уточнить звуки);
- перевода фонем в графемы;
- перевода графем в кинемы.

Перешифровка происходит в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-11 году жизни (21).

А.Р. Лурия выделяет следующие компоненты функциональной системы письма:

- переработка слухоречевой информации (звуковой анализ услышанного, слухоречевая память);
- дифференциация звуков на основе кинестетической информации;
- актуализация зрительных образов букв;
- ориентация элементов буквы;
- моторное программирование графических движений;
- планирование, реализация и контроль акта письма;
- поддержание рабочего состояния и активного тонуса коры (22).

Называя письмо видом деятельности, А.Н. Леонтьев выделяет его операции, которые связаны с обозначением звуков речи символами, моделированием звуковой структуры слова с помощью графических символов, графомоторными действиями. Каждый из элементов является самостоятельным навыком, имеющим соответствующее психологическое обеспечение (18). Поэтому, учитывая выделенную структуру, можно обозначить предпосылки формирования письма, которые связываются с:

- навыком символизации;
- развитым фонематическим восприятием;
- владением фонематическим анализом и синтезом;
- сформированностью графомоторных навыков.

Проблеме изучения структуры процесса письма и предпосылок его формирования посвящены исследования Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой и др. В структурной организации письма выделяется два взаимосвязанных уровня предпосылок формирования данного навыка.

Нейрофизиологическая основа овладения письмом характеризует первый уровень, который выражается функциональной состоятельностью анализаторных систем мозга, их готовностью взаимодействовать в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую, сформированностью зрительного и слухового восприятия, моторных функций, слухо-оптико-моторной координации.

Второй уровень предпосылок характеризуется психологической готовностью ребенка овладеть сложным навыком письма. Психологическая готовность представляет собой сформированность психических функций, зависящих от физиологического и социального развития ребенка. К 6-7-летнему возрасту завершается формирование предпосылок письменной речи, функционального базиса письма. Однако это не означает, что психические функции ребенка являются совершенными, но они достаточны для начала обучения, в ходе которого структурные звенья письма будут продолжать свое развитие (4; 22; 41).

Рассматривая психологические предпосылки формирования письма, Л.С. Цветкова указывает связь их несформированности с различными формами нарушения письма, трудностями его формирования. Первая предпосылка включает сохранность устной речи, умение произвольно владеть ею, возможности аналитико-синтетической речевой деятельности. Вторая предпосылка представлена сформированными различными видами восприятия, ощущениями и знаниями, их взаимодействием, пространственным восприятием и представлениями, а именно: зрительно-пространственным и слухопространственным гнозисом, соматопространственным ощущением, знанием и ощущением схемы тела, «правого» и «левого». Под третьей предпосылкой понимается сформированность двигательной сферы, что выражено тонкими движениями, предметными действиями, разными видами праксиса руки, подвижностью, переключаемостью, устойчивостью и др. В четвертую предпосылку входит сформированность абстрактных способов деятельности, что становится возможным при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к абстрактным. Пятая предпосылка включает сформированность общего поведения, т.е. регуляцию, саморегуляцию, контроль за действиями, намерениями и мотивами поведения (41).

А.Н. Корнев отмечает, что письмо базируется на определенных условиях, без которых невозможно его овладение. Автор указывает, что дети должны:

- понимать фонематическую структуру слова и владеть фонематическим анализом;
- осуществлять слухо-произносительную дифференциацию и идентификацию фонем русского языка;
- производить синтаксическое членение речевого потока на предложения и слова;
- владеть полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. знать и применять правила символизации звуков русского языка по законам графики;
- владеть базовыми навыками каллиграфии, т.е. обладать полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме (12).

Таким образом, под письмом понимается система графических знаков, правил их реализации в тексте и референции в звуковом языке. Письмо имеет сложную психофизиологическую структуру. К условиям формирования письменной речи, в частности письма, относятся нейрофизиологическая и психологическая готовность ребенка к произвольному овладению сложным навыком письма. Важными аспектами формирования письма являются осознание фонематической структуры слов, овладение навыком фонематического анализа, владение синтаксическим членением речевого потока и базовыми навыками каллиграфии, сформированность графомоторных навыков, сформированность грамматического строя в устной речи и др.

## **1.2. Психоречевые особенности младших школьников с общим недоразвитием речи**

Развитие вербальных и невербальных психических функций взаимосвязано. Речевое развитие влияет на развитие внимания, памяти, мышления, восприятия, а состояние невербальных функций неизбежно отражается на состоянии речи. У детей, имеющих нарушения речи, наблюдается своеобразие как развития вербальных функций, так и

невербальных. Этот факт делает необходимым более детальное и всестороннее изучение особенностей вербальных и невербальных психических функций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Т.И. Дубровина указывает, что младшие школьники отстают в развитии неречевых процессов, что негативно влияет на становление языковых и речевых возможностей детей. Дети отличаются утомляемостью, неустойчивостью внимания, неуравновешенностью, что, в свою очередь, сказывается на работоспособности, понижении интереса к заданиям, отвлекаемости. На эффективность запоминания также влияют импульсивность и неравномерность (17).

В исследованиях Н.В. Разживиной, А.А. Таракановой, А.В. Щукина, затрагивающих особенности психического статуса у школьников с дисграфией, отмечается, что у детей наблюдаются выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность психических функций, диспропорция в их развитии (29; 34; 42).

И.Т. Власенко дети с ОНР отличаются недостаточной сформированностью аналитико-синтетической деятельности в области наглядно-образного и понятийного мышления, затруднениями в решении наглядно-образных задач, неумением вычленять отдельные части сложного многоэлементного комплекса, затруднениями в синтезе определенных признаков объектов, несформированности абстрактного мышления, трудностями усвоения абстрактных, временных и пространственных понятий (2).

С точки зрения А.Н. Корнева, дети с общим недоразвитием речи демонстрируют наряду с нарушением мышления недостаточную сформированность других психических процессов. Автор отмечает, что нарушения внимания проявляются в трудностях восстановления порядка расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечании неточностей в рисунках-шутках, не умении выделять предметы или слова по

заданному признаку, трудностях сосредоточения и удерживания внимания на чисто словесном материале вне наглядной ситуации, трудности восприятия в полном объеме пространственных, неконкретных объяснений педагога, длинных инструкций, продолжительных оценок деятельности (11).

Согласно исследованиям А.В. Ястребовой, дети с общим недоразвитием речи имеют пониженный уровень развития основных свойств внимания, которые выражаются недостаточной его устойчивостью, трудностями включения, распределения и переключения (44).

Как замечают Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей отмечается снижение вербальной памяти, продуктивности запоминания, привнесения, повторное называние предметов, картинок, забывание сложных трех-четырёхступенчатых инструкций, элементов и последовательности предложенных для выполнения действий, низкая активность припоминания, сочетающаяся с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности (7).

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, наряду с общими психологическими особенностями у детей с ОНР указывают на некоторое отставание в развитии двигательной сферы, характеризующейся ухудшением координации движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Учащиеся с ОНР затрудняются выполнять движения по словесной инструкции, воспроизводить двигательное задание по пространственно-временным параметрам, у них нарушается последовательность элементов действия, они опускают его составные части. Также для детей характерна недостаточность развития координации пальцев, кистей рук, мелкой моторики, замедленность, застревание на одной позе (7).

О.Д. Голубец отмечает увеличение числа младших школьников с общим недоразвитием речи, у которых наблюдается несформированность компонентов языковой системы, в частности фонетики, лексики, грамматики (5).

Анализ характеристики общего недоразвития развития по Р.Е. Левиной, позволяет выделить особенности речевого развития младших школьников с общим недоразвитием речи в соответствии с выделяемыми уровнями речевого развития. Так, общее недоразвитие речи первого уровня речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения в том возрасте, почти полным отсутствием фразовой речи, пассивный словарь детей значительно шире активного, не сформированностью способности воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова.

На втором уровне происходит использование фразовой речи, отмечается умение отвечать на вопросы, беседовать со взрослым по картинке, о знакомых событиях окружающей жизни, расширяется активный словарь за счет существительных, глаголов, использования некоторых прилагательных и наречий, обогащение речи через использование отдельных форм словоизменения.

Наиболее распространен у младших школьников третий уровень речевого развития, где детям доступна развернутая фразовая речь с некоторыми фонетико-фонематическими и лексико-грамматическими недостатками, ограниченностью лексики, отставанием в овладении грамматическим строем языка, трудностями в овладении звуковым анализом и синтезом (26).

Своеобразие формирования речи у детей с общим недоразвитием речи, имеющих четвертый уровень речевого развития, по данным исследований Т.Б. Филичевой, проявляется в отдельных нарушениях слоговой структуры слов и звуконаполняемости, трудностях при планировании высказываний и отборе соответствующих языковых средств, использовании простых предложений, искажении логики при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картин, не выделении второстепенных деталей, пропусках основных событий, повторах эпизодов (38).

А.В. Ястребова указывает на связь развития фонетической стороны речи и письма. Исследователь отмечает, что у младших школьников с ОНР

наблюдаются замены и смешения букв, которые связаны с недостаточным различением близких по артикуляционным или акустическим признакам фонем свистящих – шипящих, звонких-глухих, мягких-твердых и пр. Трудность различения и восприятия звуков речи отрицательно влияет на формирование у детей практических обобщений о звуковом составе слова. Они оказываются ограниченными и не всегда точными (45).

В исследованиях Р.Е. Левиной, Р.Д. Тригер и др. отмечается, что для детей с нарушением речи характерны ошибки в процессе письма, предпосылками которых является несформированность фонематического восприятия. Такие ошибки связаны с заменами букв, которые обозначают близкие звуки, с обозначением смягчения согласных звуков. Ребенку не доступно точное восприятие той или иной фонемы, в результате чего затрудняется дифференциация близких по акустике и артикуляции звуков речи. Наиболее часто наблюдается смешение звонких и глухих согласных, шипящих и свистящих, сонорных. Замена звука происходит не только внутри определенных фонетических групп, но и хаотично; замена звука может быть постоянной из-за отсутствия данного звука в речи, т.е. ребенок всегда заменяет определенный звук, а может нести неустойчивый характер (16; 36).

В исследованиях И.В. Прищеповой, характеризующих лексикон младших школьников с ОНР, отмечается, что словарь младших школьников с ОНР характеризуется отсутствием свойств динамической функциональной системы с устойчиво организованными связями между лексемами. Для лексического строя языка характерна ограниченность, недостаточность выбора и актуализации слов, неполноценность стратегии описания значения слов, неточность при усвоении значения слов, непонимание значения, недостатки организации и функционирования ядра семантического поля и близлежащих к нему структурных звеньев. По мнению автора, у учащихся не актуализируются слова одной тематической группы, отсутствует ряд обобщающих слов в словаре, что связано с нарушением функций классификации и систематизации, не усвоением их обобщающей роли в организации семантических полей. Дети

не умеют проводить компонентный семантический анализ, дифференцировать семантические компоненты и представления о действиях, предметах и их признаках, выделять актанты в аспектуальной или предикативной ситуации (28).

Характеризуя грамматический строй речи у младших школьников с ОНР, Н.Д. Кривоязова отмечает, что у них в 7 лет уровень сформированности лексико-грамматических средств языка значительно отличается от нормы, а именно, что выражается стойкими отклонениями при усвоении и применении грамматических законов языка. В результате грамматических изменений слов и их сочетаний в предложениях отмечается частый допуск ошибок – аграмматизмы, которые проявляются как в устной речи детей с общим недоразвитием речи, так и в процессе овладения навыком письма. Такие ошибки приобретают устойчивость при общем недоразвитии речи. Накопление словаря влечет за собой увеличение количества аграмматизмов в противоположность уменьшению их у нормально развивающихся сверстников. Для младших школьников с ОНР характерно построение предложения без учета их грамматической связи, представление большинства, объединенных в предложение, отдельными искаженными элементами общеупотребительных слов, неправильное употребление падежа, употребление глаголов прошедшего времени независимо от рода существительного в форме женского рода и т.д (13).

Л.Ф. Спирина указывает, что у младших школьников с общим недоразвитием речи отмечается значительное отставание в овладении навыками связной речи от нормально развивающихся сверстников. Особенности формирования связной речи этих детей характеризуется трудностями программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления, низким уровнем фразовой речи, нарушением связности и последовательности изложения, смысловыми пропусками, выраженной ситуативностью и фрагментарностью при пересказе и различных видах рассказа (33).

Таким образом, младшие школьники с общим недоразвитием речи отличаются своеобразием развития вербальных и невербальных функций. Психические функции характеризуются неустойчивым вниманием, сниженной вербальной памятью, низкой продуктивностью запоминания, несформированностью абстрактного мышления и др. Особенности речевого развития этих детей отмечаются в специфическом развитии звукопроизношения, фонематики, лексики, грамматики и связной речи. Дети демонстрируют наличие трудностей звукопроизношения, ограниченный словарный запас, преобладание пассивного словаря над активным, затруднения фонематического анализа и синтеза, нарушение грамматического оформления высказывания, отсутствие последовательности, логичности связных высказываний и др.

### **1.3. Понятие аграмматической дисграфии**

Сегодня существует множество определений понятия «дисграфия», в которых отражаются основные аспекты данного нарушения, изучаемые различными авторами. Так, А.Н. Корнев дисграфию называет стойким неумением овладевать письмом по правилам графики, т.е. при руководстве фонетическим принципом письма, даже при достаточном уровне интеллектуального и речевого развития и отсутствии грубых нарушений зрения и слуха (10).

По определению А.Л. Сиротюк, дисграфия является частичным нарушением навыков письма, причиной которого является очаговое поражение, недоразвитие или дисфункция коры головного мозга (32).

Как утверждает Е.А. Логинова, дисграфия является стойким нарушением у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным (17).

Р.И. Лалаева, характеризуя ошибки при дисграфии, определяет, что они являются стойкими и специфическими. Дисграфические ошибки обладают

многочисленностью, повторяемостью, сохранностью в течение длительного времени, возникающие в результате несформированности словаря, грамматического оформления речи, недоразвития оптико-пространственных функций, неполноценной способности детей дифференцировать звуки на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез (14).

Не соотнося с какими-либо видами дисграфии, характеризуя возможные механизмы и условия появления в письме детей, И.Н. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок, которые на уровне буквы и слога появляются, если:

- не сформированы действия звукового анализа слов (пропуск, перестановка, вставка букв или слогов);
- затруднена дифференциация фонем, которые имеют акустико-артикуляционное сходство, что выражается смешением парных звонких и глухих согласных; лабиализованных гласных; сонорных, свистящих и шипящих звуков, аффрикат;
- наблюдается кинестетическое сходство в написании букв (замены букв, которые имеют тождественные графомоторные движения);
- отмечаются явления прогрессивной и регрессивной ассимиляции в устной и письменной речи, которые связаны со слабым дифференцировочным торможением (искажения фонетического наполнения слов: персеверация – застревания на какой-либо букве, слоге, или повторение в слове; антиципация – предвосхищения буквы или слога) (30).

Автором также отмечаются причины возникновения ошибок на уровне слова:

- трудности вычленять речевые единицы и их элементы из речевого потока, что выражается в нарушении индивидуализации слов, которое проявляется раздельным написанием частей слова (приставки, начальные буквы, слоги, напоминающие предлог, союз, местоимение), в разрывах слов при стечении согласных из-за слабой артикуляторной слитности; слитным

написанием служебных слов с последующим или предыдущим словом, слитным написанием самостоятельных слов;

- грубые нарушения звукового анализа, выраженные контаминацией, т.е. соединением частей разных слов;

- трудности анализировать и синтезировать части слова. Это выражается морфемным аграмматизмом в виде ошибок словообразования, а именно в неправильном использовании приставок или суффиксов, уподоблении различных морфем, неправильном выборе форм глагола.

Недостаточность языковых обобщений, мешающая ученикам «уловить» категориальные различия частей речи, а также нарушение связи слов, т.е. согласования и управления (аграмматизм, который проявляется в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа, времени) приводит к ошибками на уровне предложения (30).

И.Н. Садовниковой выделяется ряд причин, вызывающих дисграфию. Появление дисграфии возникает, если:

- задерживаются в развитии функциональные системы, которые являются важными в процессе формирования навыка письма, что происходит в результате вредных воздействий или наследственной предрасположенности;

- нарушается устная речь, имеющая органическое происхождение;

- затрудняется становление функциональной асимметрии полушарий (латерализации) у ребенка;

- задерживается осознание ребенком схемы тела;

- нарушается восприятие пространства и времени, а также – анализ и воспроизведение пространственной и временной последовательности, которые спровоцированы аффективными расстройствами (30).

А.Н. Корнев представляет подробно причины возникновения нарушений письменной речи у детей. Автор причины связывает, прежде всего, с сочетанием действий патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями жизни ребенка. В

этиологии расстройств письменной речи А.Н. Корнев выделяет определенные группы явлений.

Первая группа – это конституциональные предпосылки, которые связаны с индивидуальными особенностями формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличием у родителей нарушений письменной речи, психическими заболеваниями у родственников. Конституциональный генез дисграфии, который не сочетается с неблагоприятным экзогенным воздействием, встречается относительно редко.

Вторая группа – это энцефалопатические нарушения, которые обусловлены вредными воздействиями в периоды пре-, пери- и постнатального развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза (пренатальный период) чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к отклонениям в развитии мозговых систем, которые получили название «дизонтогений» (негрубые, резидуальные состояния), к неравномерности развития отдельных мозговых функций (минимальные мозговые дисфункции). Неравномерность развития каких-либо областей мозга отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики, обеспечивающих определенные функции (10).

В логопедии существует несколько классификаций дисграфии, которые свидетельствуют о разном понимании авторами механизмов данного расстройства (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев) (10; 14; 35; 40).

С позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма представлена классификация дисграфии М.Е. Хватцева, который выделяет пять видов дисграфии: дисграфию на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, дисграфию на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме), дисграфию на почве нарушения произносительного

ритма, оптическую дисграфию, дисграфию при моторной и сенсорной афазии (40).

Далее обратимся к классификации, предложенной О.А. Токаревой, которой выделены следующие виды дисграфии: акустическая, оптическая, моторная (35).

Г.А. Волкова, Л.С. Волкова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова и др. выделяют такие виды дисграфий как артикуляторно-акустическая, акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая, оптическая (3; 8; 14; 20; 27).

Остановимся на рассмотрении аграмматической формы дисграфии.

И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, С.Б. Яковлевым отмечается, что аграмматическая дисграфия возникает, если отмечается недоразвитие грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений, проявляющаяся на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, являющаяся составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое характерен для детей, имеющих дизартрию, алалию и интеллектуальную недостаточность.

С точки зрения авторов, связная письменная речь детей характеризуется большими трудностями устанавливать логические и языковые связи между предложениями, не умеют рассказывать согласно данной им последовательности описываемых событий, нарушением смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются:

- искажением морфологической структуры слова, заменами префиксов, суффиксов (захлестнула – «нахлестнула», козлята – «козленки»);
- изменением падежных окончаний («много деревьев»);
- нарушением предложных конструкций (над столом – «на столе»);
- изменением падежа местоимений (около него – «около ним»);
- изменением числа существительных («дети бежит»);

- нарушением согласования («бела дом»);
- нарушением синтаксического оформления речи, которое проявляется трудностями конструирования сложных предложений, пропусками членов предложения, нарушением последовательности слов в предложении (9; 14; 43).

В исследованиях А.В. Ястребовой выделяются, характерные для учащихся общеобразовательной школы, аграмматические ошибки. Автор отмечает, что младшие школьники:

- неправильно строят письменные высказывания, т.е. в них отсутствуют четко выраженные части в изложениях, отмечается нерасчлененность содержания;

- используют простые распространенные предложения и предложения с однородными членами, которые характеризуются незаконченностью и неполнотой мысли, пропуском слов, неправильным их порядком, нарушением связи слов, повторениями одинаковых слов в предложениях;

- используют своеобразно предложения с сложными синтаксическими конструкциями;

- допускают большое число ошибок, которые проявляются неумением согласовывать, употреблять видовые и залоговые формы, использовать предлоги и союзы (44).

Связная письменная речь при аграмматической дисграфии, как отмечает Л.Г. Парамонова, отличается большими трудностями устанавливать логические и языковые связи между предложениями, что выражается в следующем:

- не соответствует описываемым событиям последовательность предложений;

- нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями;

- проявляются аграмматизмы на уровне предложения – искажается морфологическая структура слов, заменяются префиксы и суффиксы;
- изменяются падежные окончания;
- нарушаются предложно-падежные конструкции;
- изменяется падеж местоимений, число существительных;
- нарушается согласование слов;
- нарушениями синтаксического оформления речи;
- затрудняются конструировать сложные предложения;
- пропускают члены предложения;
- нарушается последовательность слов в предложении (27).

Анализ исследований, проведенных Е.В. Мазановой, позволяет утверждать, что при аграмматической дисграфии распространены следующие типы ошибок на письме:

- неправильное употребление падежных окончаний. Отмечаются ошибки 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;
- неверное употребление числа имен существительных. Здесь 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 (24).

Таким образом, дисграфия представляет собой частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. У ребенка при аграмматической форме дисграфии наблюдаются искажение морфологической структуры слова, нарушение предложных конструкций, нарушение согласования, нарушение синтаксического оформления речи и др.

#### **1.4. Методический аспект коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием**

На сегодняшний день существует множество методик коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием. Рассмотрим некоторые из них.

Л.Г. Парамонова, рассматривая методику устранения аграмматической дисграфии, указывает на то, что основной вид профилактики этого вида дисграфии является работа по своевременному формированию грамматической системы у ребенка, свидетельством правильности и своевременности формирования которой будет своевременное исчезновение «детских аграмматизмов» в устной речи. Чтобы обеспечить полноценное формирование грамматического строя речи у детей с предпосылками аграмматической дисграфии следует решать ряд задач:

1. Помощь ребенку в усвоении основных смысловых значений конкретной грамматической формы.
2. Обучение ребенка самостоятельному образованию грамматических форм, в том числе и малознакомых словах, по заданному образцу.
3. Воспитание у ребенка прочного навыка правильного употребления грамматических форм (без предварительного поиска и долгого припоминания) в результате многократного повторения (27).

Е.В. Мазанова, предлагая программу по преодолению нарушений письма у младших школьников, выделяет работу по устранению аграмматической дисграфии. Так как аграмматическая дисграфия проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, она является частью единого симптомокомплекса лексико-грамматического недоразвития, который чаще всего наблюдается у детей с общим недоразвитием речи. Программа рассчитана на 80 часов, охватывает такие уровни как слово, предложение, текст. Задачами коррекционного обучения являются следующие:

- устанавливать логические и языковые связи между предложениями;
- уточнять морфологическую структуру слова (приставка, суффикс, корень, окончание);
- развивать навыки словоизменения и словообразования;
- развивать навык правильного употребления предложно-падежных конструкций;
- развивать навыки использования разных видов связи в словосочетании, в частности управление и согласование;
- учить синтаксически правильно оформлять предложение;
- учить конструировать сложные предложения (23).

Автором выделяются определенные знания и умения, которые должны приобрести младшие школьники с ОНР, к концу обучения, согласно методике. Младшие школьники должны приобрести знания о:

- признаках родственных слов, а именно близости значения, наличия общей части корня;
- составе слова – корне, суффиксе, приставке, окончании, основе;
- правописании суффиксов и приставок;
- частях речи;
- согласовании существительных с прилагательными, глаголов и числительных;
- главных и второстепенных членах предложения;

- сложном предложении и его составе, видах связи в сложном предложении;

- видах связи в словосочетании (смысловых, логических).

К концу года дети должны приобрести такие умения как:

- распознавание частей речи и их основных признаков;

- изменение слов по числам, родам, падежам;

- определение рода, числа, падежа, существительных и прилагательных;

- произведение разбора слов по составу;

- различение понятий словоизменение и словообразование;

- выделение из текста слов, словосочетаний, предложений;

- установление связей между словами в словосочетании, предложении и между предложениями в тексте;

- установление связей между частями сложного предложения;

- составление и анализ сложного предложения (23).

Е.В. Мазанова предлагает проводить работу в тетради, где логопед имеет возможность формировать практические представления у младших школьников о словосочетании, предложении, тексте, а также развить умения и навыки узнавать существенные признаки связного текста путем сравнения его с набором слов, предложений, различных вариантов его искажений (пропуск начала, середины, конца текста, добавления слов и предложений, раскрывающих смысл содержания). В результате определения темы и основной мысли рассказа, определения последовательности и связности предложений в тексте, составления плана связного высказывания, установления смысловой зависимости между предложениями происходит тренировка анализа текста. Автор рекомендует конструировать последовательные сообщения, анализировать текст: составлять текст по плану, рассказ по его началу, текст по опорным словам, по данному концу (23).

Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева рекомендуют систему воздействия по преодолению аграмматической дисграфии, проводящейся с учетом следующих направлений:

- дифференциация речевых единиц (форма слова, структура предложения);
- автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи;
- закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

Осуществление коррекционной работы происходит с учетом закономерностей нормального онтогенеза в развитии лексической, морфологической и синтаксической системы языка, а также постепенного усложнения форм речи, заданий и речевого материала. Закрепление навыков словоизменения осуществляется на уровне словосочетания, предложения, затем – в связной речи. Начальным этапом является работа по формированию навыка словоизменения в устной речи, а далее – по закреплению навыка словоизменения в письменной речи. Содержаний коррекционной работы осуществляется согласно трем этапам.

Первый этап связан с обучением связности высказывания, закреплением наиболее продуктивных словообразовательных моделей, формированием наиболее продуктивных и простых по семантике форм. Обучение связности высказывания включает следующее: соблюдать порядок слов в предложениях; овладевать навыком дифференциации связного текста от набора слов, словосочетаний, предложений и т.д.; строить высказывания без пропуска членов предложения и излишних повторений; составлять высказывания из 2-3 фраз, соединенных между собой цепным способом с использованием в качестве «скрепов» лексических повторов, личных местоимений и наречий. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей заключается в том, что научить образовывать уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами; образовывать и дифференцировать возвратные и невозвратные глаголы; образовывать притяжательные прилагательные с

суффиксом. Формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм состоит в том, чтобы научить дифференцировать именительный падеж единственного и множественного числа имен существительных, отрабатывать беспредложные конструкции существительных единственного числа, согласовывать существительные и глаголы настоящего времени третьего лица в числе (15).

Второй этап связывается с формированием языковых средств межфразовой связи, работой над словообразованием менее продуктивных моделей, формированием наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения. Усвоение языковых средств межфразовой связи включает усвоение грамматических моделей словосочетаний и предложений; знакомство с грамматическими признаками частей речи. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей: уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами; образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида; притяжательные прилагательные и т.д. Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения подразумевает понимание и употребление предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах; закрепление беспредложных форм существительных множественного числа; дифференциацию 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.

На третьем этапе реализуется работа по овладению более сложными видами средств межфразовой связи, уточнению значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей, закреплению более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения. Овладение более сложными видами средств межфразовой связи связано с закреплением системы языковых средств, реализующих связность речи. Уточнение значения и звучания непродуктивных

словообразовательных моделей заключается в образовании названий животных; притяжательных и относительных прилагательных. Закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения значит закреплять навыки употребления предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах; согласовывать прилагательные и существительные в косвенных падежах (15).

Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева определяют следующую последовательность в дифференциации каждой грамматической формы:

1. Сравнивать предметы, признаки, действия по картинкам, в реальной ситуации и выделять различия.
2. Выделять общее грамматическое значение ряда словоформ.
3. Соотносить выделенное значение с флексией.
4. Производить фонематический анализ выделенной флексии.
5. Письменно обозначать флексии.
6. Закреплять связь грамматического значения и флексии в словосочетаниях.
7. Закреплять формы словоизменения в предложениях и связной речи (15).

Учитель-логопед Е.П. Сироткина делится своим опытом по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников. Автор рекомендует проводить логопедическую работу по следующим направлениям: уточнение и усложнение структуры предложения; развитие функции словоизменения; формирование навыков словообразования; развитие умений морфологического анализа слова; работа над однокоренными словами; закрепление грамматических форм в письменной речи. В структуру логопедического занятия включаются задания, упражнения и игры, которые направлены на развитие грамматического строя речи. Также развивать грамматический строй речи следует на уроках русского языка, чтения, что представляет собой профилактику возникновения аграмматической дисграфии у детей.

Логопедические занятия по коррекции аграмматической дисграфии проводятся в трех формах: групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. Основной формой являются групповые занятия, проводимые во внеурочное время с учетом режима работы общеобразовательного учреждения (31).

Работа по преодолению предпосылок возникновения дисграфии проходит в два этапа. Первый этап связывается с развитием фонематического анализа и синтеза, а также преодолению лексико-грамматического недоразвития речи. На втором этапе проводятся работы по преодолению лексико-грамматического недоразвития где в центр обучения ставится реализация задач формирования полноценных морфологических обобщений.

Автор предлагает следующий план для работы над предложением:

1. Двусоставные предложения, которые включают существительные в именительном падеже и глагол третьего лица настоящего времени.
2. Другие двусоставные предложения.
3. Распространенные предложения, состоящие из 3-4 слов: существительное, глагол и прямое дополнение.

При построении предложения большое значение отводится опоре на внешние схемы, идеограммы. С помощью значков и стрелок графические схемы помогают символизировать предметы и отношения между ними. Педагог рекомендует:

- подбирать предложения по предложенной графической схеме;
- записывать предложения под соответствующей схемой (предлагаются две схемы);
- самостоятельно придумывать предложения по данной графической схеме;
- составлять обобщенное представление о значении предложений, которые соответствуют одной графической схеме.

При коррекции аграмматической дисграфии используются письменные упражнения «Вставить пропущенные флексии, суффиксы, приставки в

предложениях», «К названию одного предмета дописать названия двух, пяти предметов», «Преобразование единственного числа во множественное» и т.п. (31).

Таким образом, преодоление аграмматической дисграфии требует от логопеда соблюдения комплексности и поэтапности работы. Основными задачами работы по преодолению данного вида дисграфии являются помощь в усвоении основных смысловых значений конкретной грамматической формы, обучение самостоятельному образованию грамматических форм, в том числе и малознакомых словах, по заданному образцу, воспитание прочного навыка правильного употребления грамматических форм. Выделяются направления следующие работы: дифференциация речевых единиц, автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи, закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

### **Выводы к первой главе**

Анализ проблемы коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи привел нас к следующим выводам.

Письменная речь представляет собой одну из форм существования языка, противопоставленной устной речи. Письменная речь состоит из полных, грамматически организованных развернутых структур, почти не использующих форм прямой речи. Письмо представляют как особую форму речи, при которой ее элементы фиксируются на бумаге путем начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи. Условиями формирования письменной речи являются владение фонематическим анализом и синтезом, сформированность графомоторных навыков, функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, сформированность зрительного и слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной

координации, сформированность устной речи, восприятия, абстрактных способов деятельности и т.д.

Характеризуя психоречевые особенности младших школьников с общим недоразвитием речи, отметили нарушения вербальных и невербальных психических функций. Особенности невербальных функций у детей с ОНР являются неустойчивость внимания, трудности запоминания, трудности словесно-логического мышления и т.д. Своеобразие речевого развития выражается в нарушении фонетико-фонематического развития, лексико-грамматического строя речи, связной речи. Так, это проявляется, прежде всего, в виде нарушений произношения ряда звуков, недоразвитии фонематического восприятия, анализа и синтеза, ограниченным словарным запасом, нарушениями грамматического оформления выражений, фрагментарностью, нарушением последовательности, логичности связных высказываний и т.д.

Дисграфия представляет собой стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершением. Среди причин, вызывающих дисграфию, выделяют задержку в формировании важных для письма функциональных систем, трудности становления функциональной асимметрии полушарий, нарушения восприятия пространства и времени и др. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. При аграмматической дисграфии распространены следующие типы ошибок: трудности при согласовании имен существительных с прилагательными, неправильное употребление падежных окончаний, неверное употребление числа имен существительных, нарушение синтаксического оформления речи и т.п.

Анализ методического аспекта коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием позволяет прийти к выводу, что сегодня существует ряд исследований, посвященных данной проблеме, раскрывающих особенности организации работы учителя-логопеда, основные направления и этапы работы. Однако, выявляется недостаточность раскрытия в

современных исследованиях организационно-методического аспекта коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием.

## **ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **2.1. Изучение особенностей письма у младших школьников с общим недоразвитием речи**

Цель констатирующего этапа – исследование особенностей письма и соотнесение их с особенностями грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 27 г. Белгорода». В исследовании приняли участие 10 младших школьников с логопедическим заключением «Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи» 2 класса, которые составили экспериментальную группу, а также 10 учащихся 2 класса без речевых нарушений, они составили контрольную группу (см. приложение 1).

Для исследования грамматического строя речи у младших школьников мы использовали задания из тестовой методики Т.А. Фотековой (39):

- повторение предложения;
- верификация предложений;
- составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме;
- добавление предлогов в предложение;
- образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах (см. приложение 2).

Для выявления специфических ошибок на письме у младших школьников нами было организовано два вида письменных работ: списывание, диктант. Тексты взяты из сборника контрольных диктантов и изложений по русскому

языку 1-4-й классы под редакцией О.В. Узоровой, Е.А. Нефёдовой (36) (см. приложение 3).

Диктант и списывание были проведены среди всех учащихся 2 класса, после чего отобраны письменные работы тех детей, в которых отражены типичные ошибки, характерные для аграмматической дисграфии.

Проанализировав проблему исследования в первой главе, определили перечень ошибок при аграмматической дисграфии, на который мы будем опираться при анализе письменных работ учащихся:

- рассогласованность в роде (словоизменение);
- рассогласованность в числе (словоизменение);
- рассогласованность в падеже (словоизменение);
- замена форм ед. ч. существительными мн.ч.;
- замена окончаний слов;
- замена приставок (словообразование);
- замена суффиксов (словообразование);
- нарушение согласования;
- пропуск членов предложения;
- нарушение последовательности слов в предложении.

В табл. 2.1 и рис. 2.1 даны результаты исследования грамматического строя речи у младших школьников (по тестовой методике Т.А. Фотековой) (см. приложение 4).

Таблица 2.1

Результаты исследования грамматического строя речи у младших школьников  
(по методике Т.А. Фотековой)

Экспериментальная группа				Контрольная группа		
№	Список учащихся	Баллы	Уровень	Список учащихся	Баллы	Уровень
1	Андрей П.	14	Низкий	Андрей А.	20	Средний
2	Борис И.	15	Низкий	Анна О.	24	Высокий
3	Виктория М.	14	Низкий	Варвара И.	21	Средний
4	Егор И.	17	Средний	Глеб Д.	26	Высокий
5	Ирина Т.	13	Низкий	Дмитрий К.	19	Средний
6	Марина О.	20	Средний	Елена Р.	25	Высокий

7	Никита Л.	18	Средний	Кирилл Д.	27	Высокий
8	Полина Р.	19	Средний	Ольга Н.	20	Средний
9	Руслан М.	14	Низкий	Петр О.	25	Высокий
10	Яна К.	16	Средний	Ярослав С.	28	Высокий

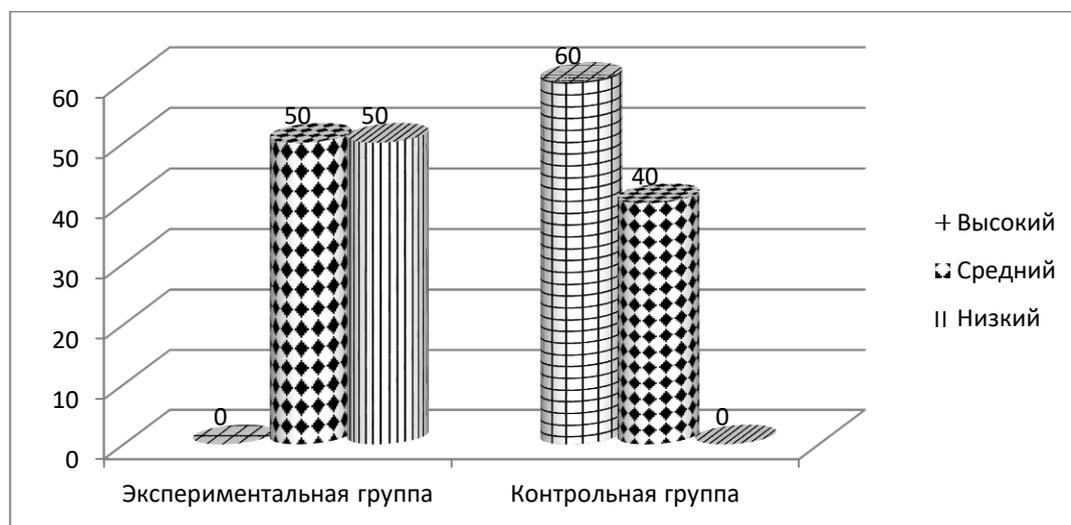


Рис. 2.1 Результаты исследования грамматического строя речи у младших школьников (по тестовой методике Т.А. Фотековой)

Исходя из полученных данных исследования грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, можем сказать, что у 50% учеников наблюдается средний уровень и 50% детей имеют низкий уровень.

Характеризуя ошибки учащихся с ОНР, отметим наиболее частые и типичные:

- при повторении предложений чаще всего дети точно и правильно воспроизводили более короткие предложения, при повторении длинных предложений дети пропускали отдельные слова или целые части предложения (На зеленом лугу паслись лошади; Дети катали и делали снежную бабу);

- исправляя предложения, учащиеся выявляли ошибки и исправляли их с незначительными неточностями, а именно с пропусками, перестановкой, заменой слов, нарушением порядка слов (Под деревом глубокая яма; Мальчик нарисовал);

– при составлении предложений из слов, предъявленных в начальной форме, ученики пропускали слова (Мальчик открывал, Витя косил траву), а также заменяли их (Дима косил траву кроликам, Петя купил желтый шар маме), отмечались аграмматизмы (Мальчик открывала дверь; Синичка сидеть на ветке);

– в процессе добавления предлогов в предложение младшие школьники чаще всего допускали такие ошибки как: Лена наливает чай из чашки; почки распустились в деревьях; щенок спрятался над крыльцом, пес сидит из (в) конуры;

– при образовании существительных множественного числа в именительном и родительном падежах были такие ошибки: стул – стулы, стулов, ухо – уши, ухов; окно – окнов.

Для 40% учащихся без нарушений речи характерен средний уровень сформированности грамматического строя речи, у 60% испытуемых отмечается высокий уровень.

Анализ ответов младших школьников контрольной группы показал, что для этих детей не составляло никаких затруднений повторение предложения, верификация предложений, составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме. Некоторые ошибки допускались при добавлении предлогов в предложение (птенец выпал с гнезда, Лена наливает чай из чашки), но после помощи экспериментатора самостоятельно исправляли их. Также допускались неточности при образовании существительных множественного числа в именительном и родительном падежах (стул – стулов, ухо – ухов, ух), правильный ответ учащиеся давали после стимулирующей помощи взрослого.

Сравнивая результаты исследования грамматического строя речи у младших школьников (по тестовой методики Т.А. Фотековой), можем сказать, что грамматический строй речи младших школьников с ОНР явно отличается своеобразием от грамматического оформления речи учащихся без нарушений речи. Так, у детей с ОНР отмечаются типичные, стойкие, повторяющиеся ошибки, которые они самостоятельно не могут исправить, у школьников без

речевых нарушений таких трудностей не возникает. Количество ошибок у детей с ОНР значительно больше, чем у детей без нарушений речи.

Далее мы организовали два вида письменных работ: списывание текста «Весна», диктант «Первые дни весны». Нами выделены и проанализированы ошибки, характеризующие нарушения грамматического строя речи у младших школьников. В приложении в качестве примера предлагаются тексты письменных работ младших школьников с ОНР и без речевых нарушений (см. приложение 5-6).

В табл.2.2 представлены результаты анализа списывания текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа).

Таблица 2.2

Анализ списывания текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа)

№	Ошибки	Андрей П.	Борис И.	Виктория М.	Егор И.	Ирина Т.	Марина О.	Никита Л.	Полина Р.	Руслан М.	Яна К.	Общее количество ошибок
1	Рассогласованность в роде (словоизменение)	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2	Рассогласованность в числе (словоизменение)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
3	Рассогласованность в падеже (словоизменение)	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
4	Замена форм ед. ч. существительными мн.ч.	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
5	Замена окончаний слов	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1	4
6	Замена приставок (словообразование)	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
7	Замена суффиксов (словообразование)	-	2	-	-	1	-	-	-	1	-	4
8	Нарушение согласования	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2

9	Пропуск членов предложения	1	-	-	-	-	-	-	1	1	1	4
10	Нарушение последовательности слов в предложении	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	3
Общее количество ошибок		3	4	3	1	3	2	1	2	4	2	25

Анализ списывания текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи показал, что всего испытуемые допустили 25 ошибок, указывающих на несформированность грамматического строя речи. Наиболее частыми ошибками были такие как замена окончаний слов, замена суффиксов, пропуск членов предложения, а также нарушение последовательности слов в предложении.

Приведем пример типичных ошибок учащихся с ОНР, допускаемых при списывании текста:

- рассогласованность в роде: показался земля, земля покрыт;
- рассогласованность в числе: журчат ручей;
- рассогласованность в падеже: под снег, с горке;
- замена форм ед. ч. существительными мн.ч.: ручьи,
- замена окончаний слов: снегам, тропом, песна;
- замена приставок: пакрыта, показалась;
- замена суффиксов: солнишко, разнеслась;
- нарушение согласования: бурый земля, светлое ручей;
- пропуск членов предложения: Под снегом журчит (светлый) ручей,

Песня (птиц) разнеслась по глухим тропам, В (полях и) лесах бродит зима.

- нарушение последовательности слов в предложении:

В табл.2.3 представлены результаты анализа написания диктанта младших школьников с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа).

Таблица 2.3

Анализ написания диктанта младших школьников с общим недоразвитием речи  
(экспериментальная группа)

№	Ошибки	Андрей П.	Борис И.	Виктория М.	Егор И.	Ирина Т.	Марина О.	Никита Л.	Полина Р.	Руслан М.	Яна К.	Общее количество ошибок
1	Рассогласованность в роде (словоизменение)	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	2
2	Рассогласованность в числе (словоизменение)	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
3	Рассогласованность в падеже (словоизменение)	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
4	Замена форм ед. ч. существительными мн.ч.	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	3
5	Замена окончаний слов	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1	4
6	Замена приставок (словообразование)	-	2	-	-	2	1	-	-	-	-	5
7	Замена суффиксов (словообразование)	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
8	Нарушение согласования	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	3
9	Пропуск членов предложения	2	-	-	-	-	-	-	2	1	1	6
10	Нарушение последовательности слов в предложении	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	3
Общее количество ошибок		5	3	4	2	3	3	2	3	4	2	31

Подводя итоги, можем сказать, что общее количество ошибок в диктантах учащихся с ОНР составило 31. Более часто встречающимися ошибками были замена окончаний слов, замена приставок, пропуск членов предложения.

Отметим стойкие ошибки, которые часто повторялись в диктантах учащихся с ОНР:

- рассогласованность в роде: сел ворона;
- рассогласованность в числе: звенят капель, распустился кустики;
- рассогласованность в падеже: у крыльце, на ветке;
- замена форм ед. ч. существительными мн.ч.: галки, гнёзда, вороны;
- замена окончаний слов: весни, солнышка, лучы, клену;
- замена приставок: ностали, нобухли, распустились, роспустились;
- замена суффиксов: кустеки;
- нарушение согласования: первый дни, теплый лучи, душистая почки;
- пропуск членов предложения: Настали (первые) дни весны, Тёплые лучи рушат (снежные) крепости, На ветках набухли (душистые) почки, Распустились кустики (ивы), На ветку (клёна) села ворона, Галка ищет (место) для гнезда,
- нарушение последовательности слов в предложении: На ветку клена ворона села, Галка ищет для место гнезда, На ветках душистые набухли почки.

В табл.2.4 представлены результаты анализа списывания текста младшими школьниками без нарушений речи (контрольная группа).

Таблица 2.4

Анализ списывания текста младшими школьниками без нарушений речи  
(контрольная группа)

№	Ошибки	Андрей А.	Анна О.	Варвара И.	Глеб Д.	Дмитрий К.	Елена Р.	Кирилл Д.	Ольга Н.	Петр О.	Ярослав С.	Общее количество ошибок
1	Рассогласованность в роде (словоизменение)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
2	Рассогласованность	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2

	в числе (словоизменение)											
3	Рассогласованность в падеже (словоизменение)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
4	Замена форм ед. ч. существительными мн.ч.	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	2
5	Замена окончаний слов	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
6	Замена приставок (словообразование)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
7	Замена суффиксов (словообразование)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
8	Нарушение согласования	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
9	Пропуск членов предложения	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
10	Нарушение последовательности слов в предложении	1	0	0	0	1	1	1	2	0	0	6
Общее количество ошибок												

У младших школьников без нарушений речи общее количество ошибок при списывании текста составило 6. Отмечались единичные ошибки рассогласованности в числе (ветер сдули, показались земля), в замене форм ед. ч. существительными мн.ч. (звоны, земли), в замене окончаний слов (глухым), нарушения согласования (светлое ручей).

В табл.2.5 представлены результаты анализа диктанта младших школьников без нарушений речи (контрольная группа).

Таблица 2.5

Анализ диктанта младших школьников без нарушений речи (контрольная группа)

№	Ошибки	Андрей А.	Анна О.	Варвара И.	Глеб Д.	Дмитрий К.	Елена Р.	Кирилл Д.	Ольга Н.	Петр О.	Ярослав С.	Общее количество ошибок
1	Рассогласованность в роде	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1

	(словоизменение)											
2	Рассогласованность в числе (словоизменение)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3	Рассогласованность в падеже (словоизменение)	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2
4	Замена форм ед. ч. существительными мн.ч.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
5	Замена окончаний слов	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
6	Замена приставок (словообразование)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
7	Замена суффиксов (словообразование)	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
8	Нарушение согласования	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
9	Пропуск членов предложения	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
10	Нарушение последовательности слов в предложении	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Общее количество ошибок		2	0	1	0	2	1	1	1	0	1	9

Анализ диктанта младших школьников без нарушений речи позволяет сделать вывод о том, что всего ошибок было 9. В данном случае не отмечается какой-либо повторяемости и стойкости ошибок, они единичные. Приведем пример некоторых из них: рассогласованность в роде (руспустился ивы) рассогласованность в падеже (для гнезду, на ветку), замена окончаний слов (солнышка, ищит), замена суффиксов (распустился), нарушение согласования (теплый лучи, снежный крепости), нарушение последовательности слов в предложении (На ветках душистые набухли почки).

Обобщая результаты проведенного анализа письменных работ младших школьников экспериментальной и контрольной группы, можем говорить о недостаточной сформированности грамматического строя речи у учащихся с общим недоразвитием речи, ошибки этих детей отличаются стойкостью и повторяемостью, чем у учащихся без речевых нарушений, у которых наблюдаются единичные ошибки, не имеющие такой частотности и стойкости.

Таким образом, у младших школьников с общим недоразвитием речи отмечаются стойкие и повторяющиеся ошибки, которые указывают на несформированность грамматического строя речи. В устной речи наблюдаются аграмматизмы, пропуски слов, замены слов, неправильное употребление предлогов, ошибки при образовании существительных множественного числа в именительном и родительном падежах и пр. В письменных работах учащихся с общим недоразвитием речи отмечаются рассогласованность в роде, числе и падеже, замены форм единственного числа существительными множественного числа, окончаний, приставок и суффиксов, нарушения согласования, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении.

## **2.2. Методические рекомендации по организации работы учителя-логопеда логопеда при коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников**

Результаты констатирующего этапа указывают на необходимость разработки методических рекомендаций по организации работы учителя-логопеда логопеда при коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.

Логопедическая работа при коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников должна строиться с учетом основных принципов:

– патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения) предполагает корректировать нарушенный механизм, формировать нарушенные функции, обеспечивающие нормальное функционирование операций процесса письма; в процессе коррекции аграмматической дисграфии необходимо развивать грамматический строй речи, формировать морфологические и синтаксические обобщения, служащие основой грамматически правильного письма;

- принцип учета «зоны ближайшего развития» подразумевает, что коррекция аграмматической дисграфии должна быть поэтапной, учитывая ближайший уровень развития ребенка, т.е. тот уровень, при котором выполнять задание можно, опираясь на незначительную помощь логопеда;

- принцип комплексности означает активное взаимодействие всех участников коррекционного процесса – учитель-логопед, учителя начальных классов, родители, дети, другие специалисты;

- принцип системности предполагает формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы.

Эффективность коррекционной работы определяется тесным сотрудничеством логопеда с учителем начальных классов и родителями учащихся. Следует точно понимать задачи, стоящие перед каждым из них. Поэтому выделим первостепенные задачи, которые стоят перед логопедом, учителем начальных классов и родителями.

Основной целью учителя-логопеда является максимальная коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников, устранение речевого нарушения, развитие устной и письменной речи ребенка до такого уровня, на котором он бы смог успешно осваивать школьную программу. Логопедом решаются следующие задачи:

- определить структуру и степень тяжести нарушения;
- проводить как профилактические, так и коррекционные мероприятия по устранению аграмматической дисграфии;

- осуществлять методическую помощь всем участникам образовательного процесса (учителям начальных классов, родителям, другим специалистам);

- оказывать консультативную помощь родителям детей.

Нами определены направления работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников:

- развитие навыков словообразования;

- развитие навыков словоизменения;
- развитие навыков согласования слов;
- развитие навыка грамматического оформления предложений и текста.

В табл. 2.6 предлагается план работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников, в котором представлены тема и содержание работы, согласно которому следует учитель-логопед, учитывая выделенные направления логопедической работы.

Таблица 2.6

## План работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников

Тема	Содержание работы
Развитие навыков словообразования	
1. Родственные слова	Знакомство с понятием «родственное слово». Подбор родственных слов. Знакомство с однокоренными словами. Дифференциация однокоренных и родственных слов. Пополнение словаря и развитие навыков словообразования
2. Корень слова	Знакомство с понятием «корень». Дифференциация однокоренных и родственных слов. Соотнесение слов со схемой. Выделение единого корня и правописание родственных и однокоренных слов
3. Приставка	Знакомство с приставками. Тренировка в нахождении приставки в словах. Графическое обозначение приставки. Правописание приставок. Развитие временных и пространственных представлений. Развитие зрительного и слухового внимания. Образование новых слов при помощи приставок. Работа с антонимами
4. Суффикс	Знакомство с суффиксами. Объяснение значений различных суффиксов. Обогащение словаря по теме «Профессии». Образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением. Выбор суффикса
5. Морфологический состав слова	Закрепление знаний о корне, приставке, суффиксе и окончании. Формирование навыка разбора слов по составу. Уточнение значений слов. Работа с антонимами, синонимами. Развитие неречевых процессов
6. Предлоги	Закрепление понятий о предлоге как о целом слове. Развитие временно-пространственных представлений. Выбор того или иного предлога
Развитие навыков словоизменения	
7. Слова-предметы	Знакомство со словами-предметами. Обозначение изучаемых слов при помощи схемы.
8. Практическое употребление существительных в форме единственного и множественного числа	Знакомство с понятием числа. Словоизменение. Устранение аграмматизма в устной речи. Формирование навыка образования форм единственного и множественного числа имен существительных. Развитие восприятия (зрительного, слухового). Развитие внимания (слухового, зрительного)
9. Практическое	Знакомство с понятием рода. Тренировка в постановке вопроса к

употребление существительных разного рода	существительным различного рода, в разборе слова по составу. Обогащение словаря. Развитие Логического мышления
10. Употребление существительных в косвенных падежах	Знакомство с падежными формами имен существительных. Дифференциация именительного и винительного, родительного и винительного падежей. Формирование навыка словоизменения. Преодоление аграмматизма в устной речи
Развитие навыков согласования слов	
11. Слова-признаки	Развитие словаря признаков. Подбор признаков к предмету. Работа по словоизменению и словообразованию. Развитие навыка постановки вопроса к словам-признакам. Соотнесение слов, обозначающих признаки предметов, со схемой
12. Согласование прилагательных с существительными в роде и числе	Развитие словаря признаков. Работа по словоизменению и согласованию имен прилагательных с именами существительными в роде и числе. Работа с антонимами, синонимами
13. Согласование прилагательных с существительными в падеже	Согласование существительных с прилагательным в роде. Согласование имен прилагательных с именами существительными в падеже. Преодоление аграмматизма в устной речи
14. Слова-действия	Знакомство с действиями предметов. Обогащение глагольного словаря. Развитие навыков словоизменения. Подбор действия к предмету. Соотнесение слов, обозначающих действия предмета, с графической схемой
15. Согласование глагола с существительным в числе	Работа по словоизменению. Согласование имен существительных с глаголами в числе. Обогащение словаря действий. Преодоление аграмматизма в устной речи. Развитие внимания, мышления и восприятия
16. Согласование глагола с существительным в роде	Согласование глагола с существительным в роде. Работа по словоизменению. Соотнесение слов-действий с графической схемой. Работа с антонимами, синонимами
17. Согласование глагола с существительным во времени	Знакомство с категорией времени глагола. Развитие навыка постановки вопроса к глаголам. Изменение глагола по временам. Развитие пространственно-временных отношений
18. Имя числительное	Знакомство с числительными. Согласование числительных с существительными в роде и падеже. Правописание числительных. Работа по словоизменению. Устранение аграмматизма в устной речи
Развитие навыка грамматического оформления предложений и текста	
19. Предложение	Соотнесение предложений с графическими схемами. Знакомство со словосочетанием и предложением. Виды связи в словосочетаниях и предложениях. Построение сложных предложений различных типов. Установление в сложных предложениях причинно-следственных связей. Дифференциация понятий: предложение — словосочетание — текст
20. Состав предложения	Виды связи слов в предложении. Постановка вопроса к отдельным словам в предложении. Наблюдение за изменением смысла предложения в зависимости от перестановки слов, изменения количества слов. Преодоление устного аграмматизма. Работа с деформированными предложениями.
21. Работа над текстом	Установление смысловых связей между предложениями в составе текста. Знакомство с понятием текст, его признаками: смысловой

	целостностью, законченностью. Выделение логико-смысловых частей текста
--	--

Нами составлен комплекс коррекционно-развивающих упражнений по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников. Данный комплекс упражнений может быть использован на логопедических занятиях логопедом, а также учителем начальных классов на уроках (см. приложение 7).

Основной целью учителя начальных классов является продолжение речевого развития ребенка на уроках, опираясь на усвоенные им умения и навыки. Перед учителем начальных классов стоят такие задачи как:

- создавать мотивационную установку на чистую и красивую речь;
- развивать грамматическую строй речи учащихся на уроках русского языка;
- использовать предложенные логопедом упражнения.

Выделим направления работы логопеда и учителя начальных классов в работе по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников:

- ознакомление учителя начальных классов с видами нарушений письменной речи у младших школьников, в частности с аграмматической дисграфией, и их влиянии на усвоение программы по русскому языку;
- обучение учителя отличать специфические ошибки от ошибок, которые обусловлены тем, что учащийся не усвоил то или иное правило грамматики;
- ознакомление учителя с направлениями логопедической работы с целью согласования определенных тем, которые изучаются по программе русского языка;
- выработка единых требований к ученикам со стороны учителя и логопеда с учетом изучаемой программы;
- ознакомление учителя с методами и приемами логопедической работы с целью их использования на уроках русского языка;

– доведения до сведения учителя начальных классов об особенностях организации работы на школьном логопедическом пункте, ознакомление с расписанием занятий.

Рекомендуется использовать такие формы работы логопеда с учителями начальных классов:

– систематические выступления учителя-логопеда на объединениях учителей начальных классов, по вопросам коррекции письменной речи у младших школьников;

– выступления учителя-логопеда на педагогических советах;

– проведение индивидуальных консультаций (см. приложение 8);

– лектории для учителей начальных классов («Формирование грамматического строя речи в младшем школьном возрасте», «Грамматические ошибки младших школьников на письме», «Устранение грамматических ошибок в устной и письменной речи у учащихся начальной школы»);

– открытые занятия учителя-логопеда для учителя начальных классов и родителей;

– разработка и проведение совместных уроков, внеклассных занятий по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников (см. приложение 9);

– обзор литературы по коррекции нарушений письменной речи.

Таким образом, происходит интеграция логопедической работы и образовательного процесса.

Логопед рекомендует учителю соблюдать ряд требований в работе с учащимися, имеющими дисграфию, в том числе аграмматическую:

– в течение всего урока ученикам необходим режим благоприятствования;

– на уроках русского языка следует просить школьника проговаривать шепотом слова и предложения, которые он пишет;

- оценивая письменные работы детей желательнее не засчитывать ошибки, которые ребенок находит и исправляет самостоятельно;
- проверяя тетради учащихся с дисграфией, желательнее на время отказаться от исправлений красным цветом;
- детям с дисграфией рекомендуется не давать неоткорректированные тексты (поиск ошибок);
- объемные домашние задания по русскому языку этим ученикам следует выполнять с перерывами, разбив текст на части.

Основными задачами работы с родителями являются:

- приобщить родителей к логопедической работе, познакомить их с приемами обучения и развития речи;
- помочь родителям увидеть актуальную проблему ребенка, или наоборот;
- убедить в успешности освоения им определенных знаний и умений;
- убедить родителей в необходимости закрепления изученного материала в домашних условиях.

Формами работы с родителями являются следующие:

- беседы («Особенности письма младшего школьника», «Успехи ребенка», «Трудности ребенка в письменной речи»);
- консультации («Рекомендации по выявлению и преодолению ошибок на письме у младших школьников») (см. приложение 10);
- общие и групповые родительские собрания («Упражнения для развития грамматического строя речи детей», «Типичные ошибки на письме и их устранение»);
- родительские пятиминутки («Успехи моего ребенка», «Трудности письменной речи», «Игровые упражнения в домашних условиях для устранения ошибок на письме»);
- наглядная демонстрация: оформление стендов, тематических выставок и т.д. («Пишем без ошибок», «Грамматика и я»);

- показ открытых логопедических занятий;
- выпуск журнала для родителей;
- домашние задания;
- домашние игротеки;
- размещение информации на сайте дошкольного учреждения;
- праздники и развлечения.

Таким образом, коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников требует от логопеда методически грамотного подхода к организации логопедической работы. Эффективность логопедической работы напрямую зависит от взаимодействия логопеда, учителя начальных классов и родителей, так как такое комплексное воздействие позволяет решать поставленные задачи детально. В логопедическую работу следует включать коррекционно-развивающие упражнения, направленные на коррекцию аграмматической дисграфии у младших школьников. Также использовать коррекционно-развивающие упражнения на уроках по предметам общеобразовательной школы.

### **Выводы ко второй главе**

Проведенное исследование, посвященное изучению особенностей грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, позволяет сделать ряд заключительных выводов. Так, исследование грамматического строя речи у младших школьников по методике Т.А. Фотековой показало, что эти дети имеют трудности воспроизведения прослушанного предложения с сохранением его грамматического оформления, затруднения в выявлении ошибок, при составлении предложений из слов, не предъявленных в начальной форме, наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, добавление предлогов в предложение характеризуется неправильным их подбором, не соответствием контексту

предложения, неправильно образуют существительные множественного числа в именительном и родительном падежах.

В письменных работах младших школьников с ОНР наблюдаются стойкие, повторяющиеся ошибки, выражающиеся в несогласованности в роде, числе и падеже, заменах форм единственного числа существительными множественного числа, окончаний, приставок и суффиксов, нарушении согласования, пропусках членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

Логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников должна быть комплексной, включать работу как логопеда на логопедических занятиях, так и учителя начальных классов на уроках, и активное сотрудничество с родителями. Для эффективности работы следует составить и реализовывать как на логопедических занятиях, так и на уроках в общеобразовательной школе комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленный на коррекцию аграмматической дисграфии у младших школьников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сегодня проблема формирования письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи является весьма актуальной в логопедии. Сформированность процесса письма выступают одним из компонентов успешного обучения в школе.

Письменная речь состоит из полных, грамматически организованных развернутых структур, почти не использующих форм прямой речи. Письмо представляет собой особую форму речи, при которой ее элементы фиксируются на бумаге путем начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи. К условиям формирования письменной речи, в частности письма, относятся овладение навыком фонематического анализа, владение синтаксическим членением речевого потока, сформированность графомоторных навыков, сформированность психических процессов и т.д.

Психоречевые особенности младших школьников с общим недоразвитием речи характеризуются спецификой развития невербальных и вербальных психических функций. Своеобразие невербальных функций выражается неустойчивым вниманием, сниженным процессом запоминания, низкой продуктивностью запоминания, отсутствием абстрактного мышления и др. Особенности вербальных функций характеризуются трудностями звукопроизношения, ограниченным словарным запасом, преобладанием пассивного словаря над активным, затруднениями фонематического анализа и синтеза, нарушением грамматического оформления высказывания, отсутствием последовательности, логичности связных высказываний и др.

Дисграфия представляет собой стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи, ошибки которой выражаются в искажении морфологической структуры слова, нарушении предложных конструкций, согласования, синтаксического оформления речи и др.

В методическом аспекте по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием дан анализ исследований, раскрывающих особенности работы по преодолению данного вида дисграфии. Выделены задачи, направления, этапы работы. К задачам работы коррекционной по преодолению данного вида дисграфии относятся помощь в усвоении основных смысловых значений конкретной грамматической формы, обучение самостоятельному образованию грамматических форм, в том числе и малознакомых словах, по заданному образцу, воспитание прочного навыка правильного употребления грамматических форм. Направления работы следующие: дифференциация речевых единиц, автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи, закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

Цель констатирующего этапа – исследование особенностей письма и соотнесение их с особенностями грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Для исследования грамматического строя речи у младших школьников мы использовали задания из тестовой методики Т.А. Фотековой: повторение предложения, верификация предложений, составление предложений из слов, не предъявленных в начальной форме, добавление предлогов в предложение, образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах. Также для исследования особенностей грамматического строя речи у младших школьников и выявления специфических ошибок на письме нами было организовано три вида письменных работ: списывание, диктант, изложение. Тексты взяты из сборника контрольных диктантов и изложений по русскому языку 1-4-й классы под редакцией О.В. Узоровой, Е.А. Нефёдовой.

Результаты исследования грамматического строя речи у младших школьников по методике Т.А. Фотековой показали, что у 50% учеников наблюдается средний уровень и 50% детей имеют низкий уровень; для 40%

учащихся без нарушений речи характерен средний уровень сформированности грамматического строя речи, у 60% испытуемых отмечается высокий уровень.

В процесс списывания текста и диктанта был отмечен ряд стойких и повторяющихся ошибок у младших школьников с общим недоразвитием речи: рассогласованность в роде, числе и падеже, замены форм единственного числа существительными множественного числа, окончаний, приставок и суффиксов, нарушения согласования, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении.

Полученные результаты на констатирующем этапе исследования позволяют сравнить состояние грамматического строя речи у школьников с ОНР и без речевых нарушений. Так, мы выяснили, что грамматической строй речи у младших школьников с ОНР отличается своеобразием, по сравнению с учащимися без нарушений речи. У учеников с ОНР отмечается большее количество ошибок как в устной, так и в письменной речи, ошибки являются часто повторяющимися и стойкими, чем у детей без речевых нарушений.

Логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников должна проходить во взаимодействии учителя-логопеда, учителя начальных классов, родителей (законных представителей). В работу логопеда следует включать комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленный на коррекцию аграмматической дисграфии у младших школьников. Для учителя начальных классов также рекомендуется в структуру уроков по предметам общеобразовательной школы включать такой же комплекс коррекционно-развивающих упражнений.

Таким образом, поставленные перед нами задачи исследования полностью решены, цель исследования достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям. – М.: Просвещение, 2002. – 13 с.
2. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001546273>
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие. – М.: Детство-Пресс, 2004. – 144 с
4. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001065374>
5. Голубец О.Д. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с ОНР /О.Д. Голубец // Логопед. – №9. – 2013. – С.17-18.
6. Головин Б.Н. Введение в языкознание [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/62513/>
7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 320с.
8. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Астрель, 2007. – 224 с.
9. Колповская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/5799932/page:26/>
10. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб., 1997. – 2003. – 243 с.
11. Корнев А.Н. Особенности интеллектуального развития детей с моторной алалией // Методы изучения и преодоления речевых расстройств [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/1668601/page:53/>

12. Корнев А.Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : автореферат дис. ... д-ра психол. наук. – Спб., 2006. – 45 с.
13. Кривовязова, Н. Д. Методика обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи учеб пособие для студентов Н. Д. Кривовязова. – Минск: Зорны верасень, 2007. – 215 с
14. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие. – СПб.: Союз. 2002. – 224 с.
15. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: Феникс, СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
16. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. – М, 2005. – 222 с.
17. Левченко И.Ю., Дубровина Т.И. Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 144 с
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
19. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
20. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Лб9 заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
21. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р.Лурия. – М.: Академия, 2013. – 384 с
22. Лурия А.Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е. Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 2013. – 320 с.
23. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М.: Гном и Д, 2007. – 128 с.

24. Мисаренко Г.Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 4-10.
25. Мисаренко Г.Г. Типологические трудности овладения письменной речью // Логопед. – 2005. – № 3. – С. 12-17.
26. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / ред. Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.
27. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб., 2001. – 125 с.
28. Прищепова И.В. Особенности лексикона младших школьников с общим недоразвитием речи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – С.144-153.
29. Разживина Н. В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией// Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М., 2004. – С. 187-194.
30. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1997. – 145 с.
31. Сироткина Е.П. Предотвращение и коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://pdf.knigi-x.ru/21pedagogika/423863-1-predotvraschenie-korreksiya-agrammaticheskoy-disgrafii-mladshih-shkolnikov-uchitel-logoped-mbou-sosh-4.php>
32. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.,2003. – 135 с.
33. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001007535>
34. Тараканова А.А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М., 2004. – С. 246-253.

35. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С. Ляпидевского [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/5799932/page:27/>
36. Триггер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2000. – 80 с.
37. Узорова О.В. Сборник контрольных диктантов и изложений по русскому языку: 1-4-й классы / О.В. Узорова, Е.А. Нефёдова. – М.: Издательство АСТ, 2017. – 286 с.
38. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии. Методическое пособие. – М.: Сфера, 2008. – 64 с.
39. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: Аркти, 2000. – 56 с
40. Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. – М.: Владос, 2009. – 272 с.
41. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 2005. – 256 с.
42. Щукин А.В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол.наук. – Спб., 2006. – 150 с.
43. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: автореферат дис. ... канд.. пед.. наук [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000045163>
44. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0143/2-0143-1.shtml>
45. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0327/>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## Список учащихся экспериментальной работы

Экспериментальная группа			Контрольная группа
№	Список учащихся	Логопедическое заключение	Список учащихся
1	Андрей П.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Андрей А.
2	Борис И.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Анна О.
3	Виктория М.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Варвара И.
4	Егор И.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Глеб Д.
5	Ирина Т.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Дмитрий К.
6	Марина О.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Елена Р.
7	Никита Л.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Кирилл Д.
8	Полина Р.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Ольга Н.
9	Руслан М.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Петр О.
10	Яна К.	Нарушения письменной речи, обусловленные общим недоразвитием речи	Ярослав С.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2****Диагностика для изучения грамматического строя речи****1. Повторение предложения.**

Инструкция: послушай предложение и постарайся повторить его как можно точнее.

Птичка свила гнездо.

В саду много красных яблок.

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу

Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.

На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Предложение читается до первого воспроизведения (1-2 раза).

Оценка: 1 балл – правильное и точное воспроизведение; 0,5 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения; 0,25 балла – пропуск частей предложения; 0,25 балла – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, замена на прямую речь, предложение не закончено; 0 баллов – не воспроизведение. Максимальное количество баллов – 5.

**2. Верификация предложений**

Инструкция: я буду называть предложения, и если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

Собака вышла в будку.

По морю плывут корабль.

Дом нарисован мальчик.

Хорошо спится медведь под снегом.

Над большим деревом была глубокая яма.

Оценка: 1 балл – выявление и исправление ошибки; 0,5 балла – выявление ошибок и исправление их с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов); 0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена, или предпринята аграмматичная попытка

исправления ошибки; 0 баллов – ошибка не выявлена. Максимальное количество баллов – 5.

### 3. Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме.

Инструкция: я назову слова, а ты постарайся составить из них предложение.

мальчик, открыть, дверь

сидеть, синичка, на, ветка

груша, бабушка, внучка, давать

Витя, косить, трава, кролики, для

Петя, купить, шар, красный, мама

Слова предъявляются до первого ответа.

Оценка: 1 балл – предложение составлено верно; 0,5 балла – нарушен порядок слов; 0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности; 0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания. Максимальное количество баллов – 5.

### 4. Добавление предлогов в предложение.

Инструкция: сейчас я прочитаю предложение, а ты постарайся вставить слово, которое в нем пропущено.

Лена наливает чай ... чашки.

Почки распустились ... деревьях.

Птенец выпал ... гнезда.

Щенок спрятался ... крыльцом.

Пес сидит ... конуры.

Оценка: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – правильный ответ после помощи второго вида; 0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида. Максимальное количество баллов – 5.

5. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах

Инструкция: один – дом, а если их много, то это – дома.

один – стол, а много – это...

стул –

окно –

звезда –

ухо –

Инструкция: один –дом, а много чего? – Домов.

Один – стол, а много чего? - ...

стул –

окно –

звезда –

ухо –

Оценка: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – форма образована неверно; 0 баллов – невыполнение. Максимальное количество баллов – 10.

Обобщая данные по всем диагностическим заданиям определим уровни сформированности грамматического строя речи у младших школьников:

высокий уровень – 24-30 баллов. Для данного уровня характерно правильное и точное повторение предложений, выявление и исправление ошибок, правильно составленные предложения и с редкими случаями нарушения порядка слов, правильный подбор предлогов для предложения, возможно применение стимулирующей помощи, правильное образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах;

средний уровень – 16-23 балла. При повторении предложения чаще всего наблюдается пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения, характерно выявление ошибок и исправление их с незначительными неточностями, наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности или

нарушен порядок слов, правильный ответ после стимулирующей помощи, правильный ответ после стимулирующей помощи;

низкий уровень – 15 баллов и менее. Повторение предложения характеризуется пропуском частей предложения, искажением смысла и структуры предложения, заменой на прямую речь, незавершенностью предложения, ошибка в предложении выявлена, но не исправлена, или предпринята аграмматичная попытка исправления ошибки, ошибка не выявлена, наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности, смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания, неэффективное использование помощи, форма образована неверно.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3****Тексты для обследования (2 класс)****Списывание****Весна**

Земля покрыта снегом. В полях и лесах бродит зима. С горки ветер сдул белый наряд зимы. Показалась мёрзлая бурая земля. Вот и солнышко. Тихий звон капли будит лес. Под снегом журчит светлый ручей. Песня птиц разнеслась по глухим тропам.

*Слова для справок: показалась, разнеслась.*

**Диктант****Первые дни весны**

Настали первые дни весны. Солнышко светит и греет. Тёплые лучи рушат снежные крепости. У крыльца лужи. Всюду звенит капель. На ветках набухли душистые почки. Распустились кустики ивы. На ветку клёна села ворона. Она хрипло кричит. Галка ищет место для гнезда.

*Слова для справок: крепость, звенит, кричит, ищет.*

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

**Результаты исследования грамматического строя речи у младших школьников (по тестовой методике Т.А. Фотековой)**

**Экспериментальная группа**

№	Список учащихся	1	2	3	4	5	Количество баллов	Уровень
1	Андрей П.	3,5	3	3	2,5	2	14	Низкий
2	Борис И.	4	3	3	3	2	15	Низкий
3	Виктория М.	4	3	3	2	2	14	Низкий
4	Егор И.	4	3,5	3,5	3	3	17	Средний
5	Ирина Т.	3	3	3	2	2	13	Низкий
6	Марина О.	4	4	4	3	5	20	Средний
7	Никита Л.	4,5	4	3,5	3	3	18	Средний
8	Полина Р.	4,5	4	3,5	3	4	19	Средний
9	Руслан М.	3	3	2	1	5	14	Низкий
10	Яна К.	4	3	2	2	5	16	Средний

**Контрольная группа**

№	Список учащихся	1	2	3	4	5	Количество баллов	Уровень
1	Андрей А.	4	4	4	3	5	20	Средний
2	Анна О.	5	5	4	4	6	24	Высокий
3	Варвара И.	4	4	4	3	6	21	Средний
4	Глеб Д.	5	5	5	5	6	26	Высокий
5	Дмитрий К.	4,5	4	3,5	3	5	19	Средний
6	Елена Р.	5	5	4,5	4,5	6	25	Высокий
7	Кирилл Д.	5	5	5	5	7	27	Высокий
8	Ольга Н.	5	4	4	3	5	20	Средний
9	Петр О.	5	5	5	5	5	25	Высокий
10	Ярослав С.	5	5	5	5	8	28	Высокий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

## Примеры текстов младших школьников экспериментальной группы

## СПИСЫВАНИЕ

Списывание  
Весна

Земля покрыта снегом.  
В полях и лесах бродит зима.  
С горы ветер сдул  
белый парок зими. Пока-  
залась мёрзлая бурая земля.  
Вот слышишь, тихий звон  
капель будет лет. Под снегом  
журчат светлой ручей. Песня  
птиц разлилась по гудам  
тротуарам.

Весна

Земля покрывается снегом. В полях и  
лесах бродит зима. Пока-  
залась мёрзлая бурая земля. Вот и слышишь.  
Тихий звон капель будет лет.  
Под снегом журчат светлой  
ручей. Песня птиц разлилась  
по гудам тротуарам

## ДИКТАНТ

Диктант

Первые дни весны  
настали первые дни весны.

Солнышко светит и греет. Тёплые  
лучи уюта стелются крепост,  
Укрылась лужи. Везде звенит  
капель. На ветках набухли душистые  
почки. распустились кустики ивы на  
ветку кива села варапа. Она крик-  
но кричат галка ищет места для  
гнезда.

Диктант

Первые дни весны  
настали первые дни весны солнышко  
светит и греет первые лучи у-  
ютат незачье крепосты,  
Укрылась лужи. Везде  
звенит капель  
на ветках набухли душистые  
почки. распустились кустики ивы  
на ветку кива села варапа. она  
кричат кричат галка  
ищет место для гнезда.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

## Примеры текстов младших школьников контрольной группы

## СПИСЫВАНИЕ

Весна  
 Земля покрыта снегом.  
 В полях и лесах бродит зима. С  
 горы ветер сдул белый наряд зима  
 Показалась мёрзлая бурая земля  
 Вот и солнышко. Тихий звон  
 капель будит нас. Под снегом  
 журчит светлый ручей. Песня  
 птиц разнеслась по глухим  
 тропам.

Весна  
 Земля покрыта снегом. В  
 полях и лесах бродит  
 зима. С горы ветер сдул белый  
 наряд зима. Показалась  
 мёрзлая бурая земля. Вот и  
 солнышко. Тихий звон капель  
 будит нас. Под снегом журчит  
 светлый ручей. Песня птиц  
 разнеслась по глухим тропам.

## ДИКТАНТ

Первые дни весны  
 Настояли первые дни весны. Солнышко  
 светит и греет. Тёплые лучи рождают  
 снежные крепости. У крыльца музыки. В саду  
 звенит капель. На ветках набухли душистые  
 почки. Распустились кустики ивы. На вет-  
 ку клёна села ворона. Она хрипло кричит.  
 Талка ищет место для гнезда.

Первые дни весны  
 Настояли первые дни весны. Солнышко  
 светит и греет. Тёплые лучи рождают  
 снежные крепости. У крыльца музыки. В саду  
 звенит капель. На ветках набухли душисте  
 тые почки. Распустились кустики ивы. На  
 ветку клёна села ворона. Она хрипло  
 кричит. Талка ищет место для гнезда.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

**Комплекс коррекционно-развивающих упражнений по коррекции  
аграмматической дисграфии у младших школьников**

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ**

1. Прочитай слова, записанные на упавших листочках, и скажи, что между ними общего? Запиши все слова и отметь общую часть.



2. Прочитай слова и соедини их линиями с нужным корнем. Какие слова остались? Почему?

СНЕЖОК	СНЕЖНАЯ	-СНЕГ(Ж)-
СИЛУШКА	СИЛАЧ	-СИЛ-
СИЛЬНЫЙ	НОСИТЬ	-НОС-
СИНИЙ	НОСИК	

3. Эту девочку зовут Приставка. Она принесла приставки и просит образовать с ними новые слова. Помоги девочке образовать новые слова от корней -ЕЗД-, -ХОД- по образцу. Образец: поездка, переход.

**4. ПРИСТАВКА**

1. Это девочку зовут Приставка. Она принесла приставки и просит образовать с ними новые слова. Помоги девочке образовать новые слова от корней -ЕЗД-, -ХОД- по образцу. Образец: поездка, переход...

по-	в-	под-	на-	с-
от-	ис-	у-	пере-	при-

-ЕЗД- \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-ХОД- \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

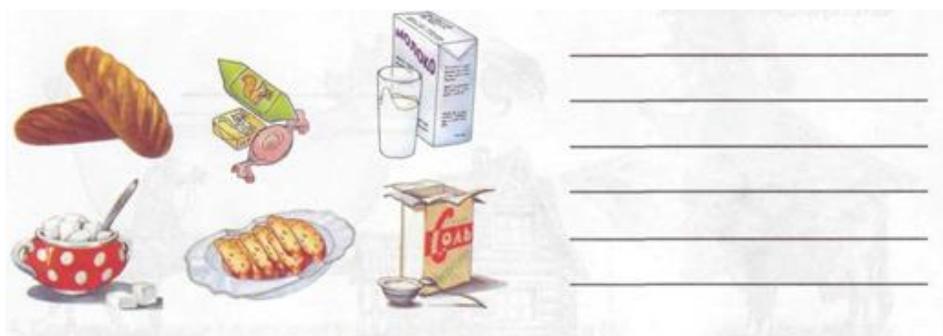
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Назови изображенных животных. Запиши названия их детёнышей.

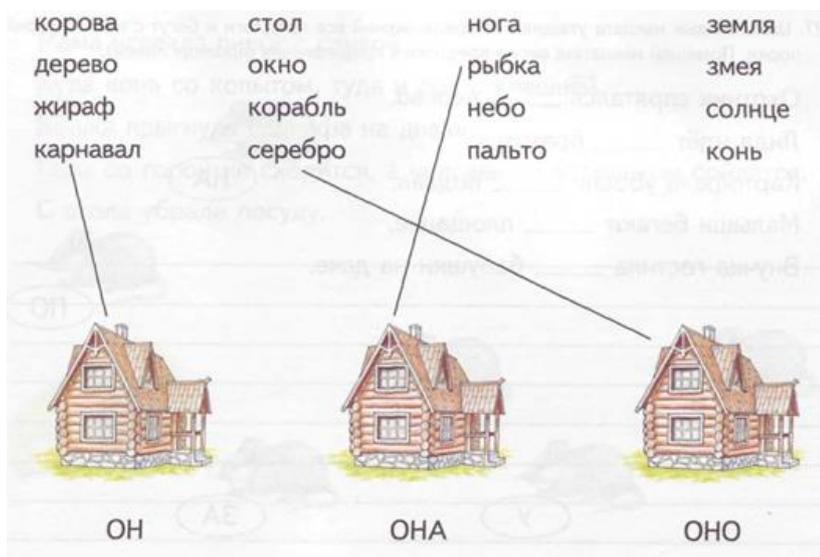


5. Посмотри на картинки. Назови предметы посуды, в которых хранятся или подаются на стол эти продукты. Запиши названия этих предметов, выделены суффиксы, с помощью которых они образованы.

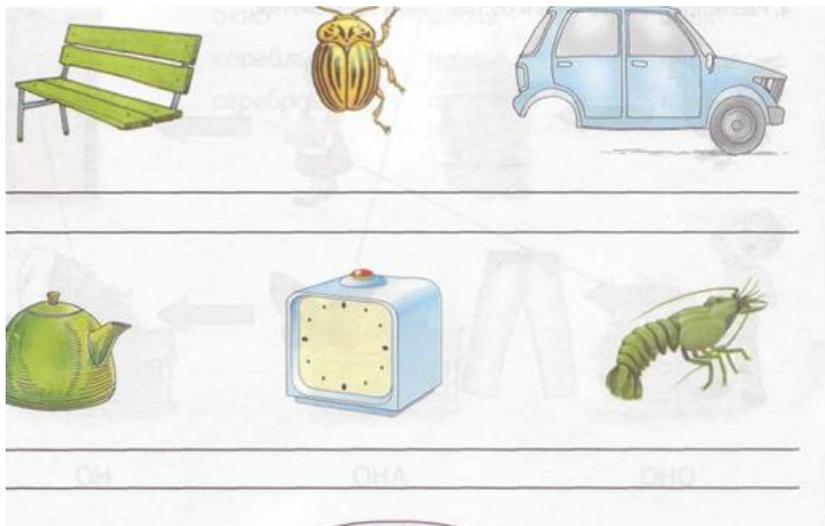


## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ

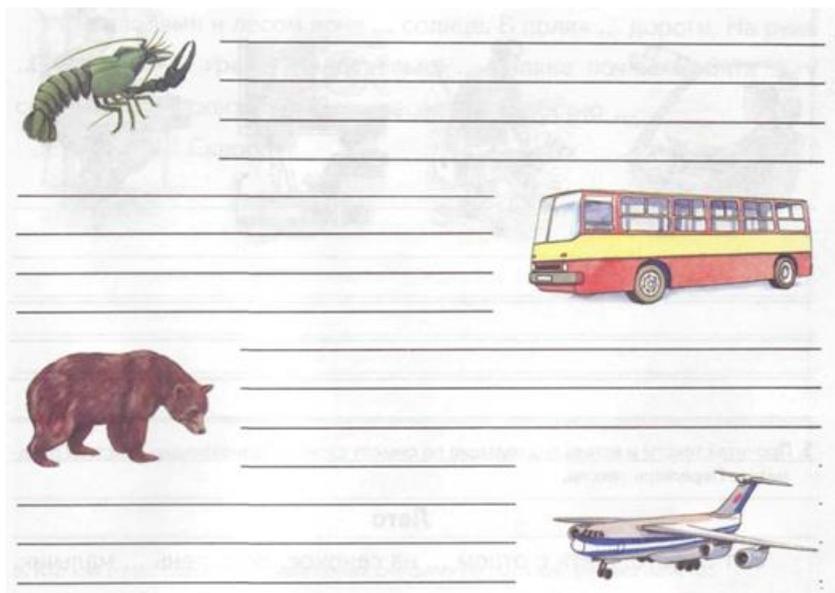
1. Рассели слова в домики – проведи от слов к домикам стрелки по образцу.



2. Рассмотрите картинки и ответьте на вопросы: кто без чего? Что без чего?  
Запиши свои ответы.



3. Подбери как можно больше действий к предметам, ответив на вопрос: что делает?



4. Кто как голос подает. Запиши словосочетания по образцу: собака лает.



5. Прочитай предложения и вставь слова-действия, подходящие по смыслу.

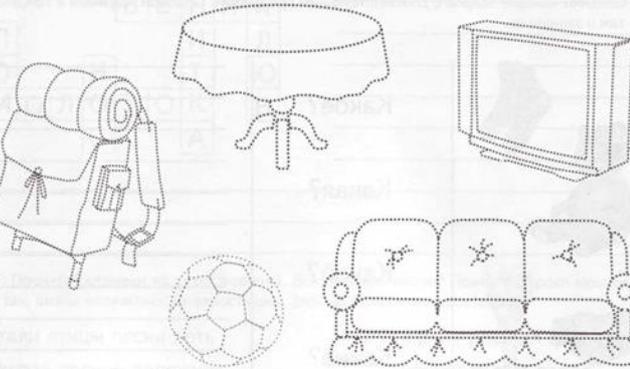
Всю неделю \_\_\_\_\_ дождь.  
 Ночью на небе \_\_\_\_\_ яркие звёзды.  
 Мальчик \_\_\_\_\_ на плиту чайник.  
 Лист \_\_\_\_\_ с березы.  
 Паша \_\_\_\_\_ на трамвае.  
 Котёнок \_\_\_\_\_ за осой.  
 Пчела \_\_\_\_\_ в улей мёд.  
 Над городом \_\_\_\_\_ тяжёлые серые тучи.

### РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОГЛАСОВАНИЯ СЛОВ

1. Соедини каждый вопрос с соответствующим предметом. Подбери признак к предметам и запиши их.

	Какое?	_____
	Какая?	_____
	Какой?	_____
	Какие?	_____

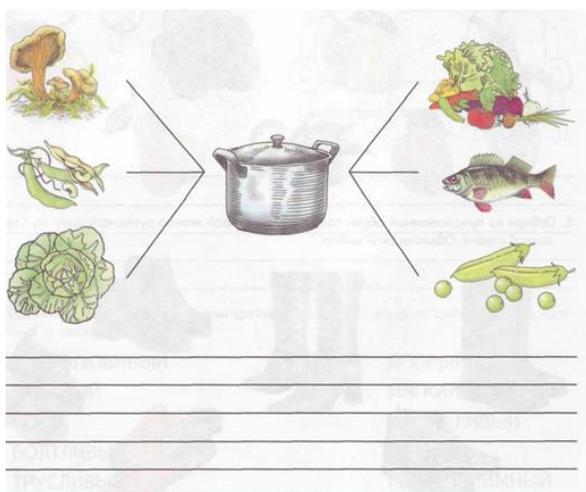
2. Рассмотрите точечные изображения предметов. Назови их. Обведи по контуру предметы, необходимые в походе. Подбери по одному признаку к каждому из нарисованных предметов и запиши словосочетания.

	_____
_____	_____
_____	_____

3. Рассмотрите овощи и фрукты и запишите название сока и варенья по образцу. Из чего не готовят сок или варенье и почему? Образец: вишневый, вишневое.



4. Подумай и скажи, какой суп может находиться в кастрюле. Запиши названия супов и задай к каждому слову словосочетания вопрос.



5. Собери цепочку из слов-предметов и слов-признаков, используя картинки и вопросы. Запиши получившиеся цепочки слов.

	Какое?	МОКРЫЙ	БЕЛЫЙ
		ПУШИСТЫЙ	ЖЁЛТОЕ
	Какая?	ГОРЯЧЕЕ	ТЁПЛОЕ
		ХОЛОДНЫЙ	ЯРКОЕ
	Какой?	КРУГЛОЕ	СОЧНАЯ
		ТРЕУГОЛЬНАЯ	
	Какие?	ЛАСКОВОЕ	

## РАБОТА С ПРЕДЛОЖЕНИЕМ И ТЕКСТОМ

1. Помоги Винни-Пуху: составь предложение из слов, которые принесли пчелки. Запиши получившиеся предложения.



2. Раскрой скобки и запиши верно словосочетание.

(на)рисовал (на)доске — \_\_\_\_\_  
 (в)летел (в)окно — \_\_\_\_\_  
 (за)дел (за)пенёк — \_\_\_\_\_  
 (по)бежал (по)дороге — \_\_\_\_\_  
 (у)знал (у)друга — \_\_\_\_\_  
 (со)скочил (со)стола — \_\_\_\_\_  
 (от)магазина (от)ехал — \_\_\_\_\_

3. Исправь логические ошибки и запиши предложение верно.

Мальчик стеклом разбил мяч.  
 Брат потерял библиотеку из книги.  
 Коза принесла девочке сено.  
 Телёнок ведёт девочку на верёвочке.  
 Весной луга затопили речку.  
 Коза напоила девочку водой.  
 После лета пришла долгожданная весна.




---

---

---

---

---

---

---

---



**ПРИЛОЖЕНИЕ 8****Проведение индивидуальных консультаций с учителями начальных классов****Ошибки, обусловленные несформированностью лексико-грамматической стороной речи:**

- аграмматизм – «Саша и Лена собираит цветы. Дети сидели на большими стулья. Пять желтеньки спиленачки» (пять желтеньких цыплят);
- слитное написание предлогов и отдельное написание приставок – «вкармане», «при летели», «в зела» (взяла), «подороге».

**Правила написания диктантов для дисграфиков.**

1. Чрезвычайно медленно.
2. Текст прочитывается целиком.
3. Предложение диктуется по частям и записывается с проговариванием вслух всех особенностей произношения и знаков препинания.

**Логопед и учитель начальных классов должны предъявлять единые требования к ученику с речевыми отклонениями. При этом необходимы:**

- учет структуры нарушения и подбор соответствующего речевого материала для каждого школьника (как на логопедических занятиях, так и на уроках);
- учет возрастных особенностей детей;
- предъявление программных требований к учащимся с учетом возможных специфических (речевых) ошибок и оказание опережающей помощи для их предупреждения;
- осуществление индивидуального подхода на фоне коллективной деятельности;
- закрепление знаний, умений и навыков, приобретенных как на логопедических занятиях, так и на уроках;
- всестороннее развитие личности учащегося.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 9****Интегрированный урок по коррекции нарушений письменной речи у младших**

**Тема:** Состав слова.

**Задачи:**

Коррекционно-образовательные: уточнение представлений о морфемном составе слова; совершенствование словаря через развитие умения подбирать родственные слова и образование новых слов с помощью приставок, суффиксов.

Коррекционно-развивающие: развитие языкового чутья, зрительного, слухового внимания, мышления;

Воспитательные: воспитание доброго отношения к природе

Оборудование: предметные картинки, графические карточки, рабочие тетради.

**Ход:**

**I. Оргмомент**

Логопед. Приветствие. Дыхательные упражнения. Мы ещё раз вспомним, что такое приставка, корень, суффикс, окончание; какую роль они выполняют в слове.

**II. Основная часть**

Учитель: 1. Закрепление знаний о родственных словах.

- Какая часть слова самая главная? (Корень). Почему?

- Что называется корнем? У чего еще бывает корень? Может ли без корня жить растение? Почему? Так и слова не обходятся без корня.

Корень – это главная часть слов, в которой заключено общее значение однокоренных (родственных) слов.

- Какие слова называются родственными?

Слова, которые имеют что – то общее по смыслу и одинаковый корень, называются родственными или однокоренными.

Учитель:

2. А теперь запишите в тетрадь предложение.

Зимой стволы молодых берёз стали белее.

- Выделите во всех словах корень, подберите к каждому слову родственное.

3. Из каждого ряда слов уберите лишнее, которое не является родственным.

Ветрище, ветхий, безветренный. Ручей, ручеёк, ручка. Речка, речь, речушка.

4. Развитие умения выделять на слух родственные слова.

Логопед выразительно читает стихотворение, затем читает снова, уже медленно, дети должны запомнить родственные слова.

Поплясали по снегам

У заснеженной реки

Снежные метели.

В снежном переулке

Снегири снеговикам

Звонко носятся снежки,

Песню просвистели

Режут лёд снегурки.

Молодцы, ребята, вы успешно справились с заданиями.

Физминутка (Снегирёк).

### 5.Образование слов с помощью приставок.

Учитель: Приступаем к выполнению следующего задания.

- Прочитайте слова:

Наступила, поступила, выступила, уступила, заступила, подступила.

- С помощью чего они образованы?

- Что называется приставкой?

Приставка – это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов.

- Выделите в этих словах приставки. Составьте предложение с каждым словом.

Логопед. 6.Перекидывая мяч, назовите слова, противоположные по смыслу, заменив в слове только приставку.

Молодцы, ребята, вы успешно справились с заданиями.

Учитель. 7. Суффиксальный способ образования слов.

- Отгадайте, о какой части слова я говорю?

Он стоит после корня перед окончанием. Если его заменить, получится другое слово.

- Вспомните правило, что называется суффиксом?

- Прочитайте слова, образуйте новые слова с помощью суффиксов, уменьшив этот предмет или назвав его ласково. Сделайте это устно.

снег - поляна -

зима - ветер -

дом - берёза -

8. Составьте словосочетания, подобрав к словам из первого столбика подходящие по смыслу слова из второго столбика.

зимушка            лесная

домик              снежная

полянка           маленький

берёзка            тоненький

ледок              северный

ветерок            молоденькая

Запишите словосочетания в тетрадь, выделив во всех словах суффикс.

9. Выберите правильное утверждение.

- Окончание служит для образования новых слов.

- Окончание служит для связи слов в предложении.

Логопед. 10. Прочитайте текст. Есть ли в этом тексте ошибки?

Исправьте их.

Наступило зима. На молоденьком берёзке нахохлились от холода воробьи и синицы. Дети зашли из дома покормить птиц.

Если дети успевают выполнить задание письменно, то исправленный вариант заносится в тетрадь.

**III. Подведение итогов.** Что было сложным? Почему? Что оказалось легким? Что больше понравилось?

**ПРИЛОЖЕНИЕ 10****Консультация для родителей «Рекомендации по выявлению и преодолению ошибок на письме у младших школьников»**

Обучение грамоте является ответственным периодом в жизни ребенка, благополучность протекания которого зависит от терпимости и доброжелательности Вас, родителей. Поэтому, проявляя настоящий интерес к тому, что связано с Вашим ребенком, можете обеспечить ему полноценное гармоничное развитие.

Формирование полноценных навыков письменной речи осуществляется за счет систематичности и целенаправленности работы. Следовательно, с ребенком рекомендуется заниматься ежедневно, 10-15 минут вполне достаточно. Важным аспектом при занятии с ребенком является положительный настрой. Следует убедить ребенка в том, что эти занятия важны для него, они помогут быть умным, грамотным и успешным в будущей жизни. Вы можете начать работы с одного-двух заданий. Важно! Не перегружать ребенка! Обязательно хвалить его за правильно выполненные задания. Давать уверенность в том, что в следующий раз будет еще лучше, чем сегодня.

Выполняя какие-либо письменные работы, рекомендуется придерживаться следующих правил:

– Проговаривание вслух во время письма. У взрослого рефлекс «проговаривания про себя» во время письма уже является сформированным, поэтому, не замечая этого, взрослый пишет, выполняя движение языком. У ребенка такой рефлекс является не сформированным, что обуславливает важность и необходимость написания с проговариваем слова в слух.

– Прочтение всего предложения. Следует посчитать количество слов в предложении.

– Определение наличия предлогов. Взрослым следует сделать акцент на отдельном написании предлогов от слов. Обязательным условием является понимание оформления предложения, т.е. предложение начинается с заглавной буквы, в конце предложения ставится точка.

– Постановка точек од гласными буквами, что является профилактикой пропуска гласных, деление слова на слоги, постановка ударения.

– Выделение орфограмм. Важным аспектом является умение ребенка самостоятельно находить ошибки, отмечать их на полях строчки карандашом – одна галочка представляет собой одну ошибку. При условии не нахождения ребенком ошибки, взрослый самостоятельно ставит ее над словами с ошибками.

– Правильное написание слова на отдельном листочке. Обратить внимание ребенка на него и дать сверить с образцом.

Поскольку младшие школьники с дисграфией способны к восприятию устной речи, поможет усвоить новый материал по другим предметам могут оказать взрослые, прочитывая ему заданный материал вслух.

Следует приучать ребенка в конце дня (недели) подводить итоги, анализировать, что у него получилось лучше, чем вчера (неделю, месяц назад). При этом самим не сравнивать его с другими детьми.

Полезными занятиями являются те, которые направлены на развитие мелкой моторики, активизирующие работу разных участков мозга. Поэтому рекомендуется активно заниматься рисованием, вырезанием из бумаги, созданием аппликаций из круп (фасоль, горох, скорлупки орехов), выкладыванием узоров из мозаики, спичек, лепкой.

Также следует применять языковые игры, представленные придумыванием слов на одну букву, подборением рифм к словам, чтением шепотом и медленно чистоговорок, скороговорок, пословиц, поговорок.

Можно попросить ребенка угадывать буквы, написанные взрослым у него на спине или ладони, при ощупывании пластмассовых букв или вылепленных из пластилина, вырезанных из наждачной бумаги.

Моторную память можно развивать с помощью печатания на компьютере в программе Word, где ребенком видит напечатанное слово с ошибкой.

Важно чередовать интеллектуальные и речевые нагрузки с физическими и подвижными играми.

Не забывать гулять с ребенком, благодаря чему мозг насыщается кислородом, что способствует улучшению работоспособности.

**Чего делать нельзя:**

– Если ребенок плохо читает, не наказывайте его чтением. Читайте вместе с ним. Можно по очереди, хором, по 1 предложению. Для совместного чтения подберите книги с небольшими рассказами с крупным шрифтом, в которых много картинок.

– Не мучайте ребенка бесконечным писанием диктантов и безумным списыванием текстов. Механическое выполнение упражнений не дает положительного результата.

– Не пытайтесь устранить все ошибки одновременно. Если поставлена цель научить ребенка писать без ошибок, то пока не обращаете внимание на некрасивый почерк.

– Не стремитесь наращивать скорость чтения.

– Не раздражайтесь, не ругайте и тем более, не наказывайте ребенка, если он ошибается. Исправлению дислексии и дисграфии это не поможет, а желание учиться отобьет окончательно. Но и хвалить без причины тоже не стоит.

**Между делом:**

– Многие родители жалуются на отсутствие свободного времени. Но ведь очень многие качества и способности ребенка можно развивать между делом. И развитие фонематического восприятия, звуко-буквенного анализа, памяти, внимания, мышления – все это можно делать в любой обстановке, стоит только проявить фантазию

– Очень удобно между делом заниматься развитием речи. Когда вы с ребёнком (идете из школы, магазина, поликлиники), читайте стихи, называйте предметы и обобщайте их по группам, развивая слуховое внимание. Попросите ребёнка 1 минуту помолчать, не объясняя причину, а затем спросите, что он услышал в это время, какие звуки, голоса.

– Полезно придумывание слов, которые начинаются на определённый звук. Звук можно выбирать в середине или конце слова. Поиграйте в игру «Наоборот» (подбор антонимов).

– Во время прогулок или других домашних дел играйте в «Цепочку». Произнесите слово и просите ребенка придумать слово, которое начинается на последнюю букву вашего слова, постепенно усложняйте задачу, пусть ребенок придумывает слова на предпоследнюю или третью от конца букву вашего слова. Слова можно подбирать на одну тему. Полезна и другая игра: в предложенных словах ребенок должен заменить первый звук так, чтобы получилось новое слово.

– Во время поездки на автомобиле предложите ребёнку назвать все, что он видит за окном. Это развивает словарь ребёнка и улучшает звукопроизношение.

– Когда вы собираетесь печь пироги или печенье, дайте ребенку кусочек теста, чтобы он вылепил из него буквы. Попросите найти на полке предметы с заданным звуком.

– Вы делаете уборку, ребенок вертится рядом. Предложите ему назвать не меньше 10 предметов с определённым звуком. Занимаясь домашними делами, прослушивайте вместе с ребёнком записи сказок, стихов в исполнении актёров и чтецов, дикция которых безупречна.

Желаем Вам оптимизма и больших успехов в достижении намеченной цели!