

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П.
Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Желудкова Надежда Викторовна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по преодолению аграмматической дисграфии у обучающихся 3
класса с общим недоразвитием речи III уровня
Направление 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой:

к.п.н., доцент Беляева О. Л.

20.11.2020

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:

к.п.н., доцент Брюховских Л. А.

20.11.2020

(дата, подпись)

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Проглядова Г. А.

20.11.2020

(дата, подпись)

Обучающийся Желудкова Н. В.

20.11.2020

(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, состоящего из 72 источников, четырех приложений. Работа проиллюстрирована шестью рисунками. Объем работы составляет 136 страниц.

Во введении обосновывается актуальность исследования, формулируются его цели и задачи, описываются предмет, объект, гипотеза исследования, а также методы, используемые в работе.

В первой главе работы рассматриваются теоретические основы проблемы исследования: специфические особенности нарушений письменной речи при аграмматической дисграфии, способы диагностики и коррекции нарушений письменной речи при аграмматической дисграфии.

Во второй главе представлен процесс изучения особенностей письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, представлен процесс проведения специальных упражнений по формированию лексико-грамматического строя речи.

В заключении приводятся краткие выводы, к которым пришел автор в результате анализа данных экспериментальной работы.

Цель исследования: выявить особенности нарушения письменной речи у обучающихся 3 классов с общим недоразвитием речи III уровня и составить методические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии.

Объект исследования: нарушение письма у младших школьников.

Предмет исследования: особенности проявления аграмматической дисграфии у обучающихся 3 классов с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретической основой исследования являются научные теории о структуре процесса письма и его психофизиологических механизмах (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, и другие), труды по проблеме нарушений письменной речи (Р.Е. Левина, Т.П. Бессонова, Л.Н. Ефименкова).

Новизна исследования состоит в том, что были составлены методические рекомендации, направленные на коррекцию аграмматической дисграфии у обучающихся 3 класса с ОНР III уровня, разработана грамматическая тетрадь, которая представляет собой сборник заданий и упражнений, которые соответствуют тематическому планированию коррекционного курса.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе и обобщении научных данных по проблеме аграмматической дисграфии, систематизации методических подходов к коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста.

Практическая значимость:

- подобран диагностический комплекс обследования сформированности лексико-грамматической стороны речи у обучающихся 3 классов с общим недоразвитием речи III уровня;
- представлено поэтапное и дифференцированное содержание логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у учащихся начальной школы.

Констатирующий эксперимент проводился на основе модифицированных диагностик аграмматической дисграфии у младших школьников. Модификация диагностики коснулась содержания заданий, была дополнена методикой предъявления заданий, разработаны протокол логопедического обследования, критерии оценивания и «Протокол фиксации данных». Диагностика состояла из двух серий: 1 серия – «Обследование навыков письма»; 2 серия – «Определение уровня сформированности грамматической стороны устной речи».

Констатирующий эксперимент показал, что дети с общим недоразвитием речи значительно отстают по уровню сформированности лексико-грамматического строя речи по сравнению с возрастными нормами.

Количественный и качественный анализ показал, что возникновению аграмматической дисграфии способствует недоразвитие или нарушение грамматической стороны устной речи.

С целью коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся 3 класса с общим недоразвитием речи III уровня нами была составлена рабочая программа коррекционного курса «Преодоление аграмматической дисграфии» и разработана грамматическая тетрадь, которая представляет собой сборник заданий и упражнений, которые соответствуют структуре рабочей программы коррекционного курса.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практической конференции (Красноярск, 2020);
- Публикации основных положений и результатов исследования в сборниках: материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и международном научно-практическом журнале (Красноярск, 2020; Москва, 2020).

The structure of Graduation qualification work: it includes the introduction, two chapters, the conclusion, the bibliographical list consisting of 72 literature sources and 4 attachments. The entire work consists of 136 pages.

In the introduction there is justification of the relevance of the study, formulation of goals and objectives, description of the subject, object and hypothesis of the research and the methods used in the work.

In the first Chapter of the work, the theoretical foundations of the research problem are considered: the specific features of writing disorders in agrammatic dysgraphia, methods for diagnosing and correcting writing disorders in agrammatic dysgraphia.

The second Chapter presents the process of studying the features of written speech of primary school children with General underdevelopment of speech level III, the process of conducting special exercises for the formation of the lexical and grammatical structure of speech.

In the conclusion, there are brief conclusions reached by the author as a result of the analysis of the experimental data.

The purpose of the study: to identify the features of writing disorders among students of 3rd grade with General speech underdevelopment level III and make methodological recommendations for the correction of agrammatic dysgraphia.

Object of research: violation of writing among primary school children.

Subject of research: features of the manifestation of agrammatic dysgraphia among students of 3rd grade with General speech underdevelopment level III.

The theoretical basis of the research is scientific theories about the structure of the writing process and its psychophysiological mechanisms (B.G. Ananyev, L.S. Vygotsky, and others), works on the problem of writing disorders (R.E. Levina, T.P. Bessonova, L.N. Efimenkova).

The novelty of the study consists in the fact that methodological recommendations were compiled aimed at correcting agrammatic dysgraphia among students of 3rd grade general underdevelopment of speech level III, and a grammar notebook, which includes a collection of tasks and exercises consistent with the thematic planning of the correctional course, was developed.

The theoretical significance of the research consists in the analysis and generalization of scientific data on the problem of agrammatic dysgraphia and systematization of methodological approaches to the correction of agrammatic dysgraphia among primary school students.

Practical significance:

- a diagnostic complex was selected in order to examine the formation of the lexical and grammatical side of speech among students of 3rd grade with General speech underdevelopment level III;
- stepwise and differentiated content of speech therapy work on correction of agrammatic dysgraphia among primary school students is presented.

The ascertaining experiment was conducted on the basis of modified diagnostics of agrammatic dysgraphia among primary school children. The

modification of diagnostics concerned the content of tasks and was supplemented by the method of presenting tasks; protocol of speech therapy examination, evaluation criteria and "Data recording protocol" were developed. Diagnostics consisted of two series: series 1 - "Examination of writing skills"; series 2 - "Determination of the level of formation of the grammatical side of oral speech".

The ascertaining experiment showed that children with General speech underdevelopment significantly lag behind in the level of formation of the lexical and grammatical structure of speech in comparison with age norms.

To correct agrammatic dysgraphia among 3rd grade students with General speech underdevelopment level III, we have compiled a work program of the correctional course "Overcoming agrammatic dysgraphia" and developed a grammar notebook, which includes a collection of tasks and exercises that correspond to the structure of the work program of the correctional course.

Approbation of the research results was carried out through:

- Participation in the scientific and practical conference (Krasnoyarsk, 2020);
- Publication of the main features and research results in collections of: the materials of the scientific and practical conference of students, masters, postgraduates and the international scientific and practical journal (Krasnoyarsk, 2020; Moscow, 2020).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по исследуемой теме.....	7
1.1. Понятие и структура письма как вида письменной речи.....	7
1.2. Классификация и симптоматика дисграфии.....	16
1.3. Пути диагностики и коррекции нарушений письма при аграмматической дисграфии.....	26
Выводы по первой главе.....	36
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	38
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	38
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	49
2.3. Методические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии.....	55
Выводы по второй главе.....	66
Заключение.....	69
Библиография.....	72
Приложения.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

В последние годы, в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО), ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, учителя начальных классов, учителя-логопеды, родители учеников, бьют тревогу, так как происходит увеличение числа детей с трудом овладевающих письмом. В связи с этим, невозможен процесс полноценного овладения грамотой. Одним из основных аспектов коррекции письменной речи обучающихся является преодоление дисграфии.

На современном этапе развития логопедии проблема изучения и коррекции дисграфии у обучающихся начальной школы является одной из наиболее острых проблем логопедии, так как согласно отечественным исследованиям, количество детей младшего школьного возраста с этим синдромом увеличивается, несмотря на то, что многие российские исследователи-логопеды (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, Л.С. Волкова и др.), и не только, занимались и занимаются данной проблемой. Таким образом, требуется изучение причин этого явления и поиск новых эффективных подходов к профилактике и коррекции дисграфии у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах.

Сложность данной проблемы заключается и в том, что в специальной литературе рассматривается многообразие патогенетических факторов и разных механизмов нарушения письменной речи. Это объясняет наличие различных классификаций дисграфий. Но стоит отметить, что терминология, содержание понятий во многом совпадает.

В своих работах Л.Г. Парамонова, А.В. Ястребова, А.Н. Корнев, С.Б. Яковлев отмечают, что при проведении исследований дисграфические ошибки встречаются у 25-45% обучающихся младших классов общеобразовательных школ, а предпосылки развития различного вида

дисграфии имеют место от 10,5% до 55,5% детей старшего дошкольного возраста.

Наш опыт работы в общеобразовательной школе показывает, что даже после дошкольной подготовки, большинство детей поступают в первый класс с различными речевыми нарушениями, в том числе с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, что может отразиться в аграмматизмах на письме.

Аграмматическая форма дисграфии проявляется в несформированности грамматического, лексического и фонематического уровней речи ребенка, которая проявляется на письме большим количеством специфических ошибок, что приводит к снижению качества не только письма, но и чтения. Ребенок не может грамотно составлять грамматические конструкции, неправильно согласовывает различные части речи, не может выразить свою мысль распространенным предложением, рассказать об увиденном или услышанном, в итоге не способен написать изложение или сочинение.

Актуальность исследования в том, что именно в начальных классах особое внимание необходимо уделять проблемам нарушения письменной речи, своевременной коррекционной работе.

Проблема исследования состоит в том, что для педагогов недостаточно практических методов и приемов, методических рекомендаций по преодолению аграмматической дисграфии у обучающихся.

Объект исследования: нарушение письма у младших школьников.

Предмет исследования: особенности проявления аграмматической дисграфии у обучающихся 3 классов с ОНР III уровня.

Гипотеза исследования: 1. Под аграмматической дисграфией нами понимается вид дисграфии, в основе которого лежит несформированность лексико-грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста.

2. Мы предполагаем, что у обучающихся 3 класса с ОНР III уровня будут проявляться такие нарушения письма, как: неправильное употребление

падежных окончаний; неверное употребление числа существительных; трудности согласования прилагательных с существительными; нарушение связи в словосочетаниях; нарушения предложно-падежных конструкций.

Цель исследования: выявить особенности нарушения письменной речи у обучающихся 3 классов с ОНР III уровня и составить методические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности нарушения письменной речи у обучающихся начальных классов.
3. Составить методические рекомендации, направленные на коррекцию аграмматической дисграфии у обучающихся 3 класса.

Методологической базой и теоретической основой исследования являются:

- научные теории о структуре процесса письма и его психофизиологических механизмах (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и другие);
- труды по проблеме нарушений письменной речи (Р.Е. Левина, Т.П. Бессонова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова);
- программно-методические материалы, разработанные Е.В. Мазановой, Л.Н. Ефименковой, А.В. Ястребовой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и др.

Методы исследования: – теоретические: - изучение и анализ литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение педагогического опыта по преодолению нарушений письма у младших школьников;

– эмпирические: - педагогический эксперимент; наблюдение, анализ продуктов деятельности детей (письменных работ учеников третьего класса

по русскому языку); статистическая обработка результатов эксперимента; качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе и обобщении научных данных по проблеме аграмматической дискографии, систематизации методических подходов к коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в поиске адекватных методов и средств логопедической работы, способствующих более эффективной коррекции аграмматической дисграфии у учащихся начальной школы. Полученные данные могут быть полезны для учителей начальной школы с целью профилактики и коррекции дисграфических ошибок в письменных работах.

База экспериментального исследования: Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Ястребовская средняя школа» с. Ястребово Ачинского района Красноярского края, обучающиеся 3 классов.

Апробация результатов. Результаты исследования были представлены на следующих научно-практических мероприятиях:

- международного уровня: на XIV Международной научно-практической конференции «Научный форум: педагогика и психология» (Москва, 2020);
- регионального уровня: на региональной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья» (Красноярск, 2020).

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Работа содержит 4 приложения.

Глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ИССЛЕДУЕМОЙ ТЕМЕ

1.1. Понятие и структура письма как вида письменной речи

Если устная речь является звуковым оформлением языка, то письменная речь является его графическим оформлением, передачей языковой информации посредством букв, звуков, слов, фраз.

Письменность – это особая знаковая система, которая формируется в условиях целенаправленного обучения во время обучения грамоте и совершенствуется в ходе дальнейшего обучения.

Письменная речь – это сложная форма общения. Она осознанная, регламентированная, с точки зрения языкового оформления детализированная и абстрактная, поскольку в ней отсутствует видимый контакт с собеседником. Понятие письменной речи включает в себя компоненты (типы речевой деятельности), такие как чтение и письмо.

Трудность освоения письменной речи состоит не только с тем фактом, что оно является символами второго порядка (символическое обозначение слов, которые являются символами первого порядка), но также с высокой степенью произвольности в процессе написания и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Чтобы овладение письмом было возможным, лингвистические и когнитивные навыки ребенка должны достичь определенного минимально уровня зрелости.

Не может не сказаться на психологических различиях устной и письменной речи и то, что органами первой являются слух и речевой аппарат, а органами второй – рука и зрение [70].

Письмо является предметом большого внимания ученых из различных областей научного знания: психологии, нейролингвистики, психолингвистики, коррекционной педагогики.

Психофизиологические основы письменного процесса как формы письменной речи рассматривали Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.С. Волкова, А.Н. Корнев и другие.

Письмо представляет собой сложную по структуре и функциональной организации психической деятельности, которая включает в себя ряд последовательных операций, которые образуют целостную самоорганизующуюся функциональную систему [17].

По словам А.А. Леонтьева, в мозгу грамотного человека есть две языковые системы, в лингвистическом коллективе два стандарта: устно-языковой и письменно-языковой. А.А. Леонтьев с точки зрения психолингвистического подхода отмечает, что письменная речь рассматривается с точки зрения целостности, согласованности языковых средств и грамотности. Сущность письменной речи рассматривается как система процессов, которая генерирует связное письменное высказывание. Результатом, материальным продуктом письменности, является текст как воплощение мысли [39].

Как отмечает Л.Р. Зиндер, данная точка зрения имеет целый ряд доказательств. Письменная речь имеет свои правила, которые по аналогии с фонеморфологическими правилами устного языка можно определить как графоморфологические. В качестве иллюстрации этого Л.Р. Зиндер приводит следующий пример: «С графоморфологической точки зрения падежные окончания, например, в твердом «стол» и мягком «пень», будут различаться не только в именительном и родительном падеже множественного числа, как это происходит в звуковом языке, но во всех падежах единственного числа, за исключением предложного». Сравним: «пня – стола». С устноязыковой точки зрения окончания одинаковы [пн'а] и [стола], а на письме буквенные окончания разные: пня и стола.

Согласно Л.Р. Зиндеру, термин «письмо» фактически объединяет три различные категории явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный и особую форму общения. Эти три явления представляют языковые его аспекты.

Кроме того, правомерно выделять как особое явление навык письма, то есть психомоторный, а не языковой феномен [25].

А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова говорят, что в письменной речи, как особой форме общения используется система конкретных графических символов. Звуковая структура слова, временная последовательность звуков, в свою очередь переводится в пространственную последовательность графических изображений, то есть букв.

Письменная речь является видом умственной деятельности. Ее усвоение и ее реализация требуют участия таких компонентов, как память, внимание, мышление, обеспечивающие действия анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции. Ключевыми элементами организации навыков письма являются мотивация, добровольные усилия и добровольная саморегуляция.

Формирование перечисленных компонентов (психических процессов) в соответствии с возрастом развития ребенка, их взаимодействие и регуляция необходимы для овладения всеми школьными навыками, включая письмо [42;66].

По мнению И.В. Дубровиной, письменная речь – это сложный умственный процесс, который включается в речь в любую психологическую классификацию, которая имеет разные виды и формы [19].

По мнению И.Н. Садовниковой, письменная речь является одной из форм существования языка и противопоставляется устной речи. Это вторичная, более поздняя форма существования языка. Если устная речь отличает человека от животного мира, то письмо следует считать самым крупным из всех созданных человеком изобретений. Письмо – это знаковая система записи речи, которая позволяет человеку использовать графические элементы для передачи информации на расстоянии и записи ее во времени [55].

В статье Ю.Е. Голубихиной и О.Ю. Стужук отмечается, что письменная речь является вторичной, более поздней формой существования языка, которая формируется только в условиях целенаправленного процесса обучения, а затем совершенствуется [16].

Л.С. Волкова отмечает, что письмо представляет собой многоуровневый процесс, сложную форму речевой деятельности. Оно тесно связано с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня развития устной речи [12].

Как вид деятельности, в утверждении А.Н. Леонтьева, письмо включает в себя три основных операции:

- а) символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;
- б) моделирование звуковой структуры слова с использованием графических символов;
- в) графо-моторные операции.

Каждая из них является, так сказать, самостоятельной способностью (подсистемой) и имеет соответствующую психологическую поддержку [39].

По словам Р.Е. Левиной, навык символизации, то есть буквенное обозначение фонем, формируется на основе способности ребенка к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и т.д. Кроме того, требуется достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания [38].

Д.Б. Эльконин и Л.Е. Журова считают, что реализация навыка моделирования звуковой структуры слова с применением букв на начальном этапе обучения чтению происходит в два этапа: во-первых, выполняется фонологическое структурирование звуковой стороны слова, то есть определяется временная последовательность фонем, из которых оно состоит, а затем временная последовательность фонем преобразуется в пространственную последовательность букв [24].

Нарушению фонематического анализа (фонологического структурирования), многие исследователи отводят главную роль в механизме дисграфий [5].

Л.В. Щерба считает, что в русском языке фонетический принцип является если, если не решающим, то ведущим в правописании. Поэтому,

чтобы овладеть русским письмом, важно знать, как правильно произносить слово и уметь анализировать его звуковую сторону [68].

По мнению Д.Б. Эльконина, наиболее успешным развитием навыков письма является наличие у ребенка сформированных предпосылок:

- хорошее владение устной речью, звуко - буквенным анализом и синтаксическим составом речи;
- сформированность зрительного, слухового, тактильного восприятия и пространственного представления;
- достаточный уровень развития мелкой моторики рук;
- владение абстрактными способами деятельности;
- формирование саморегуляции, самоконтроля, произвольности действий [70].

Графо-моторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, из которых состоит письмо. Таким образом, они могут влиять не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Например, наличие трудностей в изображении букв иногда так сильно загружает внимание ребенка, что нарушает все предыдущие операции.

Вопросам психологии формирования навыков правописания посвящен ряд книг, большинство из которых относится к 1950-1960-м годам. Эти работы в основном посвящены обучению техническим навыкам письма, то есть правописанию, а не письменной речи как средству общения [61;22].

Л.С. Выготский в те же годы высказывал несколько соображений о причинах трудностей в освоении письменной речи:

1. Письменная речь более абстрактна, чем устная, так как не имеет интонации, а значит, требует другого подхода к ее усвоению.
2. Письменная речь совершенствуется без собеседника, это не диалог, и человек не реагирует на чьи-то слова соответствующими ответами.
3. В письменной речи человек действует более произвольно, то есть создает произвольную мотивацию сам для себя [14].

Процесс письма состоит из многоуровневой структуры и включает в себя большое количество операций. При освоении письма операции представляются в развернутом виде. Взрослый человек их сокращает. Л. С. Волкова отмечает, что заключительным этапом процесса перевода устной речи в письменную являются автоматизированные движения руки.

О.А. Токарева отмечает, что процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, зрительного, речеслухового и двигательного.

Нарушение одного из анализаторов создает отклонения в нормальном процессе письма. О.А. Токарева отмечает, что роль полноценного речеслухового анализатора в акте письма очень важна. Для правильного написания необходимо иметь четко дифференцированную фонему и ее прочную связь с буквой. Во всех случаях, когда фонематический слух ребенка нарушен, это влияет на чтение и особенно на письмо. Если ребенок не может выделить на слух продиктованный звук или серию звуков, он записывает слышимое случайными буквами. В письме такого ребенка наблюдается смешение близко звучащих фонем, искажения, пропуски и перестановки. Типичные трудности в обучении письму и специфические ошибки в письме обучающихся часто связаны с дефектами в акустическом анализе и синтезе.

Акустический анализатор тесно связан с двигательным и речедвигательным (кинестетическим) анализаторами. Значение двигательного анализатора в различных произвольных действиях чрезвычайно важно. У детей недостаточное развитие или ослабление активности двигательного анализатора по разным причинам может сопровождаться развитием своего рода патологической инертности в формировании двигательных рефлексов, что отражается на формировании навыков письма. Однако письмо не является узкомоторным актом, который связан только с движением руки. Письмо – своеобразное выражение устной речи. Звуковой состав записываемого слова в процессе письма должен быть уточнен. Это уточнение осуществляется путем произнесения записанного слова [59].

Исследования нарушений письменной речи вследствие локального повреждения головного мозга у взрослых позволили А.Р. Лурия дать описание психофизиологической структуры процесса письма:

1. Возникает мотив, побуждение к письменной речи, задача. Зачем человек пишет: для сохранения информации, записывает, передачи ее другому человеку и т. д.

2. Создается замысел (о чем и что писать?). Во время операции планирования мысленно составляются план письменного высказывания, смысловая программа, с выделением главной мысли, общая последовательность мыслей.

3. Соотношение исходной мысли с определенной структурой предложения. Предложение в процессе письма разбивается на слова, т.е. при написании человек должен сориентироваться, что он уже написал и что следует написать, чтобы сохранить нужный порядок написания фразы.

4. Анализ звуковой структуры слова – сложнейшая операция процесса письма. Для правильного написания слова определяется последовательность и место каждого звука в слове. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов.

5. Соотнесение выделенной из слова фонемы с определённым зрительным образом буквы (перевод фонем (слышимых звуков) в графемы), которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно сходных графически. Для точного различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

6. Моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного [42].

Письменная речь в норме осуществляется на основе достаточного уровня формирования определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного произношения, анализа и синтеза речи, сформированности лексической и грамматической стороны речи, визуального анализа и синтеза, пространственных представлений.

Л.С. Цветкова выделяет два уровня организации письма:

1. Сенсомоторный уровень, отвечающий за технику письма;
2. Письмо, как речевая деятельность.

Сенсомоторный уровень письма обеспечивает следующие операции:

- Звуковой анализ слов:
- установление последовательности звуков;
- уточнение слышимых вариантов звуковой фонемы;
- перевод фонем в графемы;
- перевод зрительных образов букв (графем) в двигательные образы.

На более высоком уровне можно выделить два аспекта:

- Психологический, который включает в себя:
 - мотив;
 - замысел;
 - общий смысл содержания письменной речи;
 - регуляцию письменной деятельности и осуществление контроля над выполняемыми действиями.
- Лингвистический:
 - лингвистическая организация (средства, которыми осуществляется письмо);
 - перевод внутреннего смысла в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтетические единицы (слова и предложения). При этом используется парадигма языковых средств [66].

В осуществлении процесса письма обязательно задействованы высшие психические функции: произвольное внимание, логическая память, смысловое восприятие, отвлеченное мышление и т. д.

А.Н. Корнев выделяет три уровня функциональной структуры письма:

3-й уровень (нижний):

- интеллектуальное развитие;
- развитие условных рефлексов;
- развитие сукцессивных способностей;
- развитие пальцевого праксиса.

2-й уровень:

- способность к символизации;
- фонематическое восприятие и представления;
- операции фонологического структурирования слов;
- операции трансформации временной последовательности звуков;
- пространственная последовательность букв;
- зрительно-моторная координация.

1-й уровень:

- навык звукобуквенной символизации;
- навык моделирования звуковой структуры слов;
- графомоторные навыки [25].

Таким образом, письменная речь представляет собой сложный вид речевой деятельности, многоуровневый процесс, в реализации которого принимают участие четыре основных анализатора, между которыми в процессе письма устанавливается тесное скоординированное взаимодействие:

- речедвигательный (помогает осуществлять артикулирование (произношение));
- речеслуховой (помогает произвести отбор нужной фонемы);
- зрительный (подбор соответствующей графемы);
- двигательный (перевод графемы в кинему).

Письменная речь тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня её развития, функционирует в отсутствии собеседника, более полно реализует содержание

сообщения, порождается иными мотивами и обладает большой произвольностью, чем устная и внутренняя речь.

1.2. Классификация и симптоматика дисграфии

В разное время определение термина «дисграфия», его содержание, определялось по-разному.

Например, М.Е. Хватцев считает, что дисграфиями называются расстройства письменной речи, которые возникают при неправильном или незаконченном развитии устной речи, или вследствие поражений специфических механизмов письма, или по причине других психофизических нарушений пишущего (плохое внимание, болезненная торопливость, повышенная возбудимость, плохая память на зрительные и звуковые образы и т.п.) [65].

О.А. Токарева определяет дисграфию, как специфические затруднения в овладении навыками письменной речи, которые чаще всего сопутствуют недоразвитию устной речи при дислалиях, дизартриях, алалиях, тугоухости, но могут возникать и проявляться самостоятельно [59].

По мнению Л.С. Волковой: «Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма» [12].

По определению Р.И. Лалаевой: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [34].

И.Н. Садовникова дает определение понятия «дисграфия», как частичного расстройства процесса письма, при котором основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых не связано с нарушением зрения и слуха, со снижением интеллектуального развития [55].

А.Л. Сиротюк дает следующее определение: дисграфия – частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [56].

А.Н. Корнев говорит о том, что дисграфия – стойкая неспособность овладения навыками письма по правилам графики при достаточном уровне интеллектуального и речевого развития и отсутствии грубых нарушений зрения и слуха. Также, А.Н. Корнев отмечает, что систематика дисграфий разработана недостаточно и представлена в основном ее педагогическими вариантами [33].

Е.А. Логинова связывает дисграфию со стойким нарушением у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным [41].

В отечественной логопедии дисграфия рассматривается как специфическое языковое нарушение. Т. Бессонова, Л. Ефименкова, Р. Левина, Л. Парамонова и другие считают, что трудности в овладении письмом и чтением связаны с выраженными нарушениями устной речи (несформированность произносительных навыков, фонематических процессов, морфологических и синтаксических обобщений).

Л.Г. Парамонова считает, что отсутствие своевременной логопедической помощи у детей с различными нарушениями речи приводит к тому, что у обучающихся возникают значительные трудности в освоении программы русского языка [47].

В то же время В. Брагинский отмечает, что до сих пор нет четкого представления о том, какое влияние на возникновение дисграфии вызывают нерезко выраженные речевые нарушения, несформированность отдельных речевых функций и может ли измениться значимость сформированности речи на разных этапах формирования письменной речи [6].

Эта неоднозначность определений дисграфии может быть объяснена разными научными подходами к ее изучению.

Разнообразие патогенетических факторов и различных механизмов нарушения письма предполагают сложность исследуемой проблемы, что объясняет создание исследователями множества классификаций дисграфии, которые осуществляются на основе различных критериев: с учетом

нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Р.И. Лалаева при дисграфии выделяет речевую (искажения и замены букв, звукослоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов и предложений, аграмматизмы на письме) и неречевую (неврологические нарушения, нарушения познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психические нарушения) симптоматику, которая проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма [34].

По мнению Л.Ф. Спировой ошибки при письме подразделяются на две группы:

1. Специфические дисграфические ошибки (замены, смешения букв, искажение слов, находящиеся в тесной зависимости от характера нарушения произношения).
2. Ошибки, связанные с недоразвитием фонематического восприятия (пропуски букв, слогов, перестановки, добавления, которые наблюдаются и у детей с нормальным произношением, но в гораздо меньшем количестве).

По мнению автора, нарушения письменной речи у учащихся возникают вследствие недоразвития устной речи (фонетической и лексико-грамматической речи) [57].

В своих работах А.Н. Корнев определяет два вида дисграфий: дисфонологические (ведущий механизм – фонологические нарушения), и метаязыковые (нарушение металингвистических процессов) [32].

Дисграфия рассматривается с точки зрения психофизиологического, нейропсихологического и психолингвистического подходов.

С точки зрения психофизиологического подхода (О.А. Токарева, М.Е. Хватцев) дисграфия считается следствием нарушения аналитической и синтетической деятельности анализаторов. Чтобы овладеть письмом, ребенок должен усвоить графические образы букв, уметь соотносить их с соответствующими акустическими и речедвигательными характеристиками.

У ребенка должны быть сформированы навыки звукового и кинестетического анализа, развиты процессы зрительно-пространственного восприятия, психофизиологической основой которых являются как полноценное развитие анализаторов, так и установление координированных связей между ними.

На основании нарушения того или иного анализатора О.А. Токарева выделяет следующие виды дисграфии:

1. Акустическая (смешение, пропуск, замена букв, обозначающих звуки, сходных по артикуляции и звучанию).
2. Оптическая (неустойчивые зрительные впечатления и представления).
3. Моторная (трудности движения руки во время письма) [59].

В своей классификации, на основе психофизиологического подхода, М.Е. Хватцев выделяет пять видов дисграфии:

1. Дисграфия на почве расстройств устной речи (неправильное звукопроизношение).
2. Оптическая дисграфия.
3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма (пропуск гласных).
4. Дисграфия на почве акустической агнозии (звуковой состав слова на слух не воспринимается)
5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии (искажение структуры слова) [65].

В данной классификации автором рассматриваются не только психофизиологические механизмы нарушения письменной речи, но и расстройства речевой функции и операций письма.

Классификации М.Е. Хватцева отводится важная роль в развитии учения о дисграфии, несмотря на то что она не соответствует современным представлениям о нарушениях письменной речи.

Методологической основой нейропсихологического подхода изучения дисграфии у детей являются фундаментальные теоретические положения

Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о системном строении высших психических функций.

С точки зрения психофизиологического (анализаторного) подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности речеслухового, речезрительного, речедвигательного анализаторов. Первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей ведет к недостаточности анализа и синтеза разномодальной и перцептивной информации и к нарушениям перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (звук переходит в букву) [45].

Трудности в формировании письма, с точки зрения нейропсихологического подхода, рассмотрены и описаны Л.С. Цветковой. Она связывает функциональную систему, которая обеспечивает нормальный процесс письма, с различными участками коры головного мозга (задержка созревания мозговых структур или нарушение их функционирования) и анализаторными системами (акустической, оптической, моторной и др.).

Т.В. Ахутина, с позиции нейропсихологического подхода, выделяет следующие виды дисграфии:

- Регуляторная (несформированность произвольной регуляции действий, проявляющаяся в трудности при переключении с одного задания на другое, удержания внимания, инертном повторении букв, слов, слогов; пропуске букв и слогов);
- Акустико-артикуляторная (фонематическая) дисграфия по левополушарному типу (недостаточная сформированность фонематического восприятия, проявляющаяся в трудности выбора среди близких слуховых и кинестетических единиц, удержания слухоречевой информации);
- Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу (трудность оперирования пространственной информацией, проявляющаяся в сложности ориентирования на листе бумаги, нахождении и удержании начала строки, использовании необычных способов написания букв, в устойчивой

зеркальности при написании букв) [3].

В рамках нейропсихологического подхода А.Л. Сиротюк разработала следующую классификацию дисграфии:

- Речевая (моторная и сенсорная);
- Неречевая (гностическая);
- Дисграфия как нарушение (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированности мотивов [41].

По мнению А. Леонтьева, психолингвистический аспект изучения дисграфии рассматривает механизмы нарушения письма как нарушение операций порождения письменной речи: внутреннее программирование связного текста, внутреннее программирование одного предложения, грамматическое структурирование, операции выбора фонем и т. д.

Т.Б. Филичева определяет дисграфию в лингвистическом аспекте как специфическое нарушение письма, которое включает следующие виды ошибок: 1) особые фонетические замены; 2) нарушение слоговой структуры слова; 3) грамматические ошибки [60].

На сегодняшний день среди специалистов коррекционной педагогики наиболее обоснованной является классификация дисграфии на основе психолингвистического подхода, которая была разработана Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена (г.Санкт-Петербург), в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Согласно данной классификации, выделяются пять видов дисграфии:

1. Артикуляторно - акустическая дисграфия.

Механизмы: обусловлена дефектами звукопроизношения, которые находят свое отражение на письме. Ребенок пишет так, как говорит.

Симптоматика:

- смешения, замены, пропуски букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (акустическая).

Механизмы: обусловлена фонематическими нарушениями. Ребенок плохо различает на слух сходные по звучанию и месту образования звуки.

Симптоматика:

- замена звуков фонетически близкими по звучанию (свистящие и шипящие, звонкие и глухие);
- затруднения при различении твердых и мягких звуков;
- искажение структуры слова, пропуски, перестановки, добавления букв и слогов.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Механизмы: обусловлена нарушением форм языкового анализа и синтеза. Ребенок не может определить количество и последовательность звуков в слове, а также место каждого звука по отношению к другим звукам слова.

Симптоматика:

- искажения звукобуквенной структуры слова;
- пропуски букв и слогов, слов, добавления букв в словах, вставки, перестановки, недописывания;
- неправильное обозначение границ предложения;
- раздельное написание частей слова;
- слитное написание слов в предложении.

4. Аграмматическая дисграфия.

Механизмы: обусловлена несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений.

Симптоматика:

- может проявиться во втором или третьем классе, когда ребенок, уже овладел грамотой, приступает к изучению грамматических правил.

Проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста:

- искажение морфологической структуры слова;

- ошибки в словоизменении и словообразовании (замена приставок, суффиксов, окончаний);
- рассогласованность в роде, числе, падеже (сущ. + прил., сущ. + числ.);
- изменение падежа местоимений;
- нарушение предложных конструкций;
- пропуски значимых членов предложения;
- нарушение последовательности слов в предложении;
- нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями;
- неправильное употребление предлогов;
- пропуск служебных слов.

5. Оптическая дисграфия.

Механизмы: обусловлена недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Ребенок не узнает и с трудом запоминает графический образ.

Симптоматика:

- замены и искажения букв, недописывания или, дописывания лишних элементов букв, искажения структуры слова;
- зеркальное написание.

Следует отметить, что все вышеперечисленные виды дисграфии в чистом виде встречаются редко и в различных сочетаниях могут наблюдаться у одного ребенка. Эти случаи относят к смешанной дисграфии [51].

В настоящее время нет единого мнения о причинах возникновения нарушений письменной речи.

Причины, которые способствуют возникновению дисграфии, разнообразны. Этиология дисграфии связана с воздействием органических, функциональных, биологических и социальных факторов. Органические поражения зон коры головного мозга, принимающие участие в процессе письма, запаздывание созревания этих систем и нарушения их функционирования, могут привести к нарушению письма. Нарушения

чтения и письма могут быть вызваны задержкой формирования определенных функциональных систем в пренатальный, натальный и постнатальный периоды, важных для овладения письменной речью. Также к нарушению письменной речи могут привести внутренние (длительные соматические заболевания и др.) и внешние (двуязычие, нерегулярность обучения, неправильная речь окружающих и др.) факторы.

В этиологии дисграфии А.Н. Корнев выделяет следующие группы факторов:

1. К конституциональным предпосылкам относятся: индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие письменных нарушений у родителей, психические заболевания у родственников.

2. К энцефалопатическим нарушениям, которые обусловлены вредоносными факторами в периоды пренатального, натального и постнатального развития: аномалии развития подкорковых структур, отклонения в развитии мозговых систем, неравномерность развития мозговых структур [32].

А.Н. Корнев с патогенезом нарушений письма связывает три варианта дезонтогенеза:

- задержка развития психических функций;
- неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- парциальное недоразвитие ряда психических функций.

К неблагоприятным социальным и средовым факторам автор относит: несоответствие фактической зрелости с началом обучения грамоте, не соотнесенные с возрастными и индивидуальными возможностями ребенка объема и уровня требований, несоответствие методов обучения индивидуальным особенностям ребенка [33].

Т.Г. Визель указывает на наследственную предрасположенность к возникновению нарушений письменной речи [9].

Т.В. Ахутина отмечает, что расстройства письменной речи носят различный характер из-за слабости функций левого и правого полушария. Таким образом, слабость функций правого полушария проявляется в зрительно-пространственных затруднениях и дефиците слухового гнозиса. Недостаточное развитие функций левого полушария выражается, в свою очередь, в трудностях обработки слухоречевой и кинестетической информации в сочетании с трудностями в программировании и контроле, нарушается способность к вербализации пространственных представлений, отмечается слабость вербально-логического мышления, дефицит сукцессивных навыков [3].

Изучение причин возникновения дисграфии, по словам И.Н. Садовниковой, осложняется тем фактом, что к началу школы факторы, вызвавшие расстройство, заслоняются новыми, более серьезными, вновь возникающими проблемами.

И.Н. Садовникова выделяет следующие причины дисграфии:

- задержка в формировании функциональных систем, которые важны для письма из-за вредного воздействия или наследственной предрасположенности;
- нарушение устной речи органического происхождения;
- сложность формирования функциональной асимметрии полушарий у ребенка;
- задержка осознания ребенком схемы тела;
- нарушение восприятия пространства и времени, а также анализ и воспроизведение пространственных и временных последовательностей [55].

Таким образом, в настоящее время проблема дисграфии изучается в психолого-педагогическом, клиническом, психолингвистическом, нейропсихологическом и психофизиологическом аспектах.

Многие авторы подчеркивают, что этиология дисграфии выявляет большой симптомокомплекс причин, условий и предпосылок, которые вызывают сложную и изменчивую структуру дефекта.

Возникновение дисграфии связывают с воздействием органических, функциональных, биологических и социальных факторов.

1.3. Пути диагностики и коррекции нарушений письма при аграмматической дисграфии

Аграмматическая дисграфия, как вид нарушения письменной речи, представлена в работах таких авторов как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, С.Ф. Яковлев, А.В. Ястребова, И.К. Колпаковская, Л.Г. Парамонова.

Данный вид дисграфии характерен для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и обычно проявляется, начиная с третьего класса, с началом изучения грамматических правил, когда выясняется, что ребенок никак не может освоить правила изменения слов по числам, падежам, родам. Ребенок пишет неправильные окончания слов, не умеет согласовывать слова между собой в соответствии с грамматическими нормами языка, т.е. пишет аграмматично, как бы вопреки правилам грамматики («на солнцу», «спортсмены бегают» и т.п.) [21].

Е.В. Мазанова отмечает, что недоразвитие лексико- грамматического уровня речи проявляется в письме ребенка множеством специфических ошибок, которые могут привести к снижению качества не только письма, но и чтения. В устной речи и письме у детей аграмматизмы проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене частей слова, в нарушениях при составлении предложных конструкций, в согласовании и словоизменении. При такой форме дисграфии отмечаются также трудности при построении сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении [43].

Аграмматическая дисграфия, по мнению С.Б. Яковлева, Р.И. Лалаевой, связана с расстройством у детей грамматической стороны речи, нарушением морфологических и синтаксических обобщений

Аграмматическая дисграфия является системным нарушением речи и выражается на письме на уровне слова, словосочетания, предложения и текста [35].

С.Б. Яковлев, опираясь на психолингвистический подход, классифицировал следующие группы аграмматизмов:

– аграмматизмы, связанные с недоразвитием внутреннего программирования связного текста (нарушение смысла и неточность анализа и синтеза изображаемой ситуации, сложность выделения семантических связей, пропуск смысловых звеньев, нарушение структуры текста, логической последовательности события);

– синтаксические аграмматизмы, которые являются следствием нарушения внутреннего программирования на уровне определенного предложения (пропуск значимых элементов предложения, расстройство логической последовательности слов);

– морфологические аграмматизмы возникают при неправильном грамматическом структурировании (нарушения в словоизменении и словообразовании) [70].

По утверждению Л.Г. Парамоновой более ярко аграмматизмы на письме проявляются в 3-4 классах, т. е. тогда, когда наиболее значимым является морфологический принцип письма:

– смысловые и грамматические связи не соответствуют последовательности описываемых событий;

– в предложении проявляется нарушение морфологической структуры слова, замена суффиксов и префиксов, изменение падежных окончаний, изменение падежа местоимений, нарушение предложно-падежных конструкций, пропуск членов предложения [47].

А.В. Ястребова проанализировала письменные работы учащихся и выявила свойственные для учеников аграмматические ошибки, в частности неправильное построение письменного высказывания, в котором отсутствуют смысловые части (в изложениях). Она сделала вывод о том, что у учеников, допускающих аграмматизмы на письме, плохо развита связная речь. При составлении предложений ученики допускают много ошибок: незавершенность мысли; пропуск слов или неправильная

последовательность, повторение одних и тех же слов. А.В. Ястребова считает, что дети с аграмматической дисграфией специфично применяют предложения сложных синтаксических конструкций, которые отличаются неполнотой высказывания и незаконченностью мысли. В то же время, в письменных работах имеется большое количество ошибок, которые выражаются в неверном согласовании, использовании предлогов и союзов, применении видовых и залоговых форм [72].

В классификации О.А. Токаревой три группы специфических ошибок не соотносятся с какими-либо видами дисграфии, но им дается описание механизмов и условий их появления в письменной речи. Аграмматизмы включаются в две группы: ошибки на уровне слова и на уровне предложения [59].

М.С. Грушевская связывает аграмматизмы на уровне слова:

- со сложностями выделения вербальных единиц и их элементов из словесного потока:
- раздельное написание частей слова (приставок, слогов, которые напоминают предлог, союз, местоимение);
- слитное написание служебных слов со следующим или предыдущим словом, самостоятельных слов;
- с трудностями анализа и синтеза частей слова:
- ошибки в словообразовании (неверное написание приставок и суффиксов, неверный выбор формы глагола) [18].

Аграмматизмы на уровне предложения О.Г. Ивановская связывает с:

- недоразвитием лингвистических обобщений, которые не позволяют обучающимся «понять» категориальные различия между частями речи;
- нарушениями образования словосочетаний: в согласовании и управлении (ошибки изменения слов по числам, родам, падежам, временам) [27].

В отечественной логопедии разработанные методы коррекции дисграфий сосредоточены в первую очередь на те навыки устной речи, которые необходимы для письма.

Как уже было сказано выше, аграмматическая дисграфия обусловлена несформированностью у детей грамматического строя устной речи.

Несмотря на то, что аграмматическая дисграфия проявляется в 3 классе, ее предпосылки обнаруживаются уже в дошкольный период.

По мнению А.Н. Гвоздева, каждый дошкольник должен пройти так называемый «дограмматический период усвоения языка». После этого периода ребенок, который еще не знает никаких грамматических правил, постепенно начинает правильно использовать все грамматические формы в своей речи. Но поскольку одновременное усвоение всех разнообразных форм невозможно, до определенного возраста в речи детей возникают так называемые «детские аграмматизмы», которые являются совершенно нормальным явлением и постепенно исчезают с возрастом. Формирование системы словоизменения (по родам, числам, падежам и т.д.), примерно, заканчивается к четырем годам (ребенок уже не должен допускать ошибки типа «мало ложкав», «глазы» и т.п.), а системы словообразования – обычно, к семи-восемью годам (правильно образует одно слово от другого при помощи приставок и суффиксов, согласует слова) [15].

По утверждению А.В. Ястребовой в дошкольный период предпосылки аграмматической дисграфии проявляются следующим образом:

- фразовая речь появляется позже положенного срока;
- употребление в речи неправильных грамматических форм;
- неправильные грамматические формы могут постепенно сглаживаться, но обычно, полностью не исчезают [72].

Взрослые наличие аграмматизмов в устной речи детей зачастую не придают особого значения, так как звукопроизношение может быть в норме, что и дает повод считать их речь «нормальной». Такой ребенок в первом классе может не допускать буквенных замен на письме ни по артикуляторно-акустическому, ни по оптическому принципам и не искажать звуковую структуру слов, т.е. ребенок может овладеть фонетическим принципом письма, где написание полностью совпадает с произношением [46].

Только в 3 классе ребенок сталкивается трудностями, связанными с овладением морфологического принципа письма, с изучением грамматических правил. Только в этот момент, родители испытывают крайнее удивление, говоря о том, что их ребенок очень хорошо успевавал в 1 и во 2 классах, а тут «вдруг что-то случилось». Только вот, не «вдруг»! Все это было уже predetermined. Если ребенок употреблял в своей речи неправильные грамматические формы и считал это нормой, так же он и будет писать, так как грамматические элементы языка так и останутся у него несформированными [20].

Знание причин и особенностей проявления аграмматической дисграфии открывает путь не только к коррекции нарушений, но и к их предупреждению.

Сегодня в отечественной логопедии существуют методические разработки, которые посвящены предупреждению возникновения дисграфии. Практикующие логопеды разрабатывают и используют на практике программы для предотвращения и коррекции дисграфии, основываясь на работах известных ученых и на своем личном опыте.

По мнению Л.Г. Парамоновой, в преодолении аграмматической дисграфии особое внимание уделяется своевременному формированию грамматического строя речи детей: слуховой дифференциации, элементарным видам фонематического анализа, и как следствие, исчезновение «детских аграмматизмов» из устной речи ребенка [48].

Е.А. Логинова считает, что работа должна проводиться без излишнего употребления грамматических терминов. Работа по формированию грамматического строя речи проводится не путем механического обучения использованию различных форм, а путем сознательного различения, выделения и обобщения морфологических элементов слова, синтаксических конструкций, на которые направлено внимание детей. Подчеркивая определенную грамматическую категорию, форму или конструкцию предложения, учащиеся подводят к определенным грамматическим

обобщениям. Обучение основано на речевых образцах, основанных на аналогиях, с которыми будут далее составлены другие предложения. Использование метода моделирования позволяет объяснить учащимся понимание того, как составляются словосочетания и предложения. Для этого используются упражнения, которые предназначены для развития грамматических навыков на лексическом материале, известного детям [40].

Логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у учащихся начальных классов может проводиться в соответствии со следующими методическими подходами:

1. Коррекция дисграфии базируется на выявлении слабых лингвистических звеньев системы письма на основе анализа диагностики. При определении вида дисграфии, логопед опирается на известные методические рекомендации и проводит коррекционную работу.

Работа по коррекции аграмматической дисграфии наиболее подробно описана в работах Р.И. Лалаевой и Г.А. Климова, которые рекомендуют планировать и проводить работу по формированию грамматического строя у детей с ОНР по нескольким направлениям:

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

Работа реализуется на трех взаимосвязанных этапах.

На первом этапе проходит обучение связности высказывания (логический порядок слов в предложениях, различение связного текста от набора слов, словосочетаний и предложений, составление высказывания из 2-3 фраз без пропуска членов предложения), закрепление более продуктивных словообразовательных моделей (уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-, дифференциация возвратных и невозвратных глаголов, притяжательные прилагательные с суффиксом –ин-

) и формирование более продуктивных и простых по семантике форм (различение Им.п. ед. и мн. числа имен существительных, согласование имени существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе).

На втором этапе проходит работа, направленная на освоение языковых средств межфразовой связи (работа по освоению грамматических моделей словосочетания и предложения, знакомство с грамматическими признаками частей речи), работа над словообразованием (уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышк-, существительные с суффиксами -ниц-, -инк-, -ин-, различение глаголов совершенного и несовершенного вида, притяжательные прилагательные с суффиксом -и- без чередования, относительные прилагательные с суффиксами -н-, -ан-, -ян-, -енн-) и работа по формированию более сложных форм словоизменения (предложно-падежные конструкции с именами существительными в косвенных падежах, дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени, согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, роде и числе, согласование прилагательного и существительного в Им.п. ед. и мн. числа).

На третьем этапе ведется работа по формированию более сложных видов средств межфразовой связи (закрепление системы языковых средств, которые осуществляют связность речи), уточнение и конкретизация значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей (образование названий животных, притяжательные прилагательные с суффиксом -и- с чередованием, относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-) и закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению наименее продуктивных форм словоизменения (закрепление навыка использования предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах, согласование прилагательных и существительных в косвенных падежах, согласование местоимений с существительными).

Коррекционная работа по развитию лексической, морфологической и синтаксической системы языка должна осуществляться с учётом онтогенеза в норме. Постепенно формы речи, задания и речевой материал должны усложняться (формирование навыка словоизменения закрепляется вначале в словосочетаниях, потом в предложениях, в связной речи).

Вначале проходит работа по развитию навыка словоизменения в устной речи, потом – в письменной речи [28;35].

2. Коррекционно-развивающая работа строится на основе рекомендаций А.В. Ястребовой, в соответствии с которыми деятельность логопеда должна быть направлена на совершенствование устной речи детей (звуковая сторона речи и лексико-грамматический строй) начиная с 1 класса, с детьми, имеющими недоразвитие устной речи. Работа должна учитывать школьную программу по родному языку.

А.В. Ястребова выделяет следующие этапы работы:

- работа над пробелами в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; развитие навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов и т.д.);

- работа по восполнению пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (обогащение словаря, уточнение значения слов, накопление новых слов и совершенствование словообразования; уточнение значений синтаксических конструкций; грамматическое оформление связной речи путем овладения обучающимися связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

- работа по формированию связной речи (формирование умений построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления последовательности высказывания; отбора лингвистических средств, необходимых для построения высказывания) [72].

3. И.Н. Садовникова предлагает собственную методику диагностики нарушений письма, направления работы и упражнения по устранению данных нарушений.

Направления работы по И.Н. Садовниковой:

- развитие пространственных и временных представлений;
- формирование фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности слов, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и др. [55].

Л.Г. Парамонова считает, что работа по различению каждой грамматической формы должна быть построена в следующем порядке:

- сопоставление предметов, признаков, действий на основе иллюстраций, в реальной ситуации и выделение различий;
- вычленение общего грамматического значения ряда словоформ;
- соотнесение выделенного значения с флексией;
- фонематический анализ выделенной флексии;
- письменное обозначение флексии;
- закрепление связи грамматического значения и флексии в словосочетаниях;
- закрепление формы словоизменения в предложениях и связной речи [48].

Л.С. Цветкова рекомендует логопедам проводить работу по развитию словообразования глаголов с приставками - в-, под-, над-, от-, у-, про-, пере-; с временным - за-, по- (например, из слов выбрать и записать в первый столбик слова, которые обозначают приближение, во второй - удаление; образовать при помощи приставок новые слова, объяснив их значение). Так, отрабатывается изменение глаголов с приставками, обращается внимание на построение предложений с однокоренными глаголами, которые имеют

разные приставки. В процессе работы осуществляется морфологический анализ глаголов, а также выявляются значение приставок в изменении смысла предложения [66].

По утверждению Н.С. Жуковой, в процессе работы обучения детей тому, как образовывать слова с помощью суффиксов обращают внимание на конкретизацию значений слов, образованных с помощью суффиксов с оттенком уменьшительности, ласкательности, увеличения. Затем отрабатываются слова, которые содержат суффиксы, с помощью которых образуются разные части речи.

В то же время должен соблюдаться следующий логический порядок:

1. Работа с производящими и производными словами, сравнение слов и конкретизация различия в их значениях.
2. Привлечение внимания учащихся к суффиксам по сравнению со словом, написанным, например, на доске.
3. По аналогии с эталонами учащиеся образуют новые слова.
4. Самостоятельное образование нового слова с изученным суффиксом и объяснение значения нового слова [23].

Е.В. Мазанова разработала альбом и рабочую тетрадь по коррекции аграмматической дисграфии, в которых представлены задания и упражнения на распознавание признаков разных частей речи, определение изменений слов и согласование между ними, дифференциацию предлогов и приставок.

Этапы работы над словами образованными от глаголов приставочным способом, по мнению Е.В. Мазановой, следующие:

- выяснение лексического значения глагола, от которого образуется новое слово с приставкой;
- сравнение двух глаголов (данного и с приставкой);
- сравнение нескольких глаголов (с различными приставками и одним корнем);
- дифференциация предлогов и приставок.

В данных пособиях большое внимание уделяется формированию практических представлений у детей о словосочетании (задания на согласование и управление), предложении и тексте (задания на распространение и сокращение текстов, составление текста по плану, составление рассказа по данному началу и концу, по опорным словам) [43;44].

Таким образом, аграмматическая дисграфия обусловлена нарушением или недоразвитием грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений у детей с общим недоразвитием речи. Аграмматизмы при письме наблюдаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Ошибки при аграмматической дисграфии носят стойкий характер. Данный вид дисграфии проявляется в 3 классе, когда к возникновению ошибок приводит усложнение программного материала по русскому языку.

В процессе коррекционной работы по преодолению аграмматической дисграфии у детей формируются навыки и умения работы с разными частями речи, словообразования и словоизменения, составления предложений и текстов, расширяется словарный запас, развивается связная речь.

Выводы по первой главе

Письменная речь является осознанной, регламентированной, детализированной и абстрактной, сложной формой общения, которая включает в себя компоненты (типы речевой деятельности), такие как чтение и письмо. Она тесно связана со степенью сформированности всех сторон устной речи (звукопроизношением, фонематическим восприятием, лексико-грамматическим строем речи, связной речью) и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Таким образом, нарушения письменной речи связаны с недоразвитием устной речи.

Процесс письма осуществляется операциями, которые позволяют произвести перевод устной речи в письменную и обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательным,

зрительным, речеслуховым, общедвигательным, между которыми устанавливается тесное скоординированное взаимодействие.

Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, при котором специфические ошибки связаны не со знанием орфографических правил, а наоборот, это такие ошибки, которые не проверяются правилами.

Причины возникновения дисграфии многообразны, их связывают с воздействием функциональных, органических, биологических и социальных факторов.

Классификации дисграфии осуществляются на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, информированности операций письма.

Аграмматическая дисграфия характерна для детей с общим недоразвитием речи и обычно проявляется начиная с третьего класса, с началом изучения грамматических правил.

При аграмматической дисграфии ребенок допускает ошибки, обусловленные несформированностью грамматического строя устной речи: морфологические (в словоизменении и словообразовании), синтаксические (пропуск слов в предложении, неправильный порядок слов и т.д.), допускаются ошибки на уровне текста (пропуски частей текста и т.д.).

Данные ошибки самостоятельно не исчезают, поэтому необходимость проведения коррекционной работы очевидна. Основной задачей такой работы является формирование представлений о морфологической структуре слова и синтаксической структуре предложения.

В отечественной логопедии разработаны программы и методические рекомендации по предупреждению и коррекции аграмматической дисграфии у детей с ОНР.

Глава II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился с целью выявления аграмматической дисграфии у обучающихся 3 классов с общим недоразвитием речи (далее по тексту – ОНР) III уровня.

Для реализации цели эксперимента решались задачи:

1. Изучить и проанализировать анамнестические данные обучающихся экспериментальной группы (на основе медицинской документации), результаты общего логопедического обследования, полученные учителем-логопедом, занимающимся с обучающимися на базе общеобразовательного учреждения (в ходе обработки речевых карт и письменных работ детей).
2. Разработать диагностический комплекс для проведения исследования.
3. Провести констатирующий эксперимент.
4. Провести первичный анализ результатов экспериментальной работы.

Методологической базой и теоретической основой исследования являются:

- научные теории о структуре процесса письма и его психофизиологических механизмах (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и другие);
- труды по проблеме нарушений письменной речи (Р.Е. Левина, Т.П. Бессонова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова);
- программно-методические материалы, разработанные Е.В. Мазановой, Л.Н. Ефименковой, А.В. Ястребовой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и др.

База экспериментального исследования: Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Ястребовская средняя школа» Ачинского района Красноярского края; Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Большеулуйская средняя школа» Большеулуйского района Красноярского края; Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Усть-Ярульская средняя общеобразовательная школа» Ирбейского района Красноярского края.

Экспертная группа была сформирована из 15 обучающихся 3 класса с ОНР III уровня. Возраст обучающихся на момент проведения эксперимента составил 9,5-10 лет.

Педагогический констатирующий эксперимент проводился в два этапа:

1. Предварительный этап.
2. Основной этап.

На первом этапе на основе медицинской документации были изучены анамнестические данные, в ходе обработки речевых карт обучающихся проводилась беседа с учителем-логопедом, с целью выявления дисграфических ошибок был проведен анализ письменных работ (рабочие тетради, тетради для контрольных работ) обучающихся.

В результате проведенной работы на первом этапе была составлена характеристика участников экспериментальной группы.

При рассмотрении анамнезов было установлено, что 4 детей от первой беременности, 7 детей от второй, 4 детей от третьей. В анамнезе имелись сведения о неблагоприятном протекании беременности у 11 будущих матерей (токсикоз в первой половине беременности, роды путем кесарева сечения, простудные заболевания матери).

Все дети в раннем возрасте перенесли простудные и вирусные заболевания: ОРВИ, грипп, ветряная оспа.

Раннее речевое развитие (со слов родителей) у детей имеет следующие черты:

- нарушения в речевом развитии были выявлены в 3 года;
- аграмматизмы в речевой деятельности;
- занятия с логопедом в дошкольный период не проводились.

При изучении медицинских карт испытуемых было выявлено, что у всех учеников слух и зрение без особенностей.

В ходе общего логопедического обследования у 7 детей были выявлены различные нарушения звукопроизношения (сигматизм и парасигматизм, ротацизм), недоразвитие фонематического восприятия, словарный запас ниже условно-возрастной нормы, в свободных высказываниях преобладали простые нераспространенные предложения. У всех испытуемых детей недостаточно сформирован грамматический строй речи.

Анализируя письменные работы обучающихся можно сделать вывод о том, что все третьеклассники экспериментальной группы в той или иной мере допускали на письме дисграфические ошибки: нарушение фонематического восприятия (замены ш-ж, р-л, ч-ц), искажения звуко-слоговой структуры слова, аграмматизмы (нарушения в словообразовании и согласовании, в изменении падежных окончаний), неправильное обозначение границ предложения.

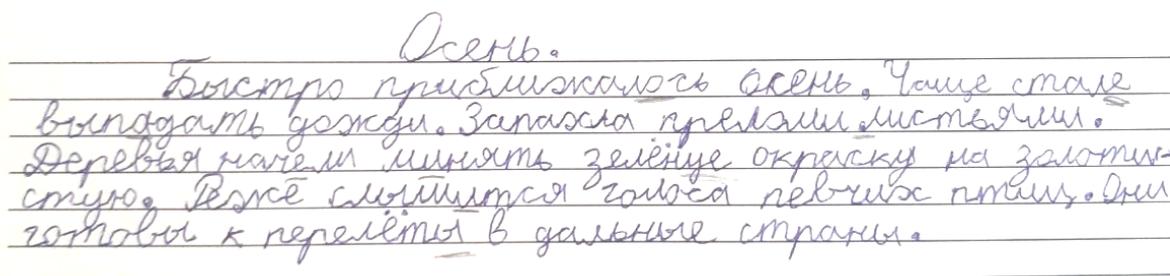


Рисунок 1 – Письменная работа Анастасии К., 9 лет. Нарушение чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи III уровня.

Для решения задач констатирующего эксперимента второй этап исследования проводился на основе модифицированных диагностик аграмматической дисграфии у младших школьников Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [63] и Е.В. Мазановой [45].

Модификация диагностики коснулась содержания заданий, была дополнена методикой предъявления заданий, разработаны протокол логопедического обследования (Приложение А), критерии оценивания и «Протокол фиксации данных».

Методики были направлены на выявление нарушений в словоизменении и словообразовании, в предложных конструкциях, употреблении предлогов, в изменении падежных окончаний, в согласовании.

Диагностика состояла из двух серий: 1 серия – «Обследование навыков письма»; 2 серия – «Определение уровня сформированности грамматической стороны устной речи».

При проведении 1 серии диагностики «Обследование навыков письма» было предложено 5 заданий.

Задание 1. Диктант.

Цель: проверка орфографической и пунктуационной грамотности, выявление ошибок аграмматического характера.

Процедура: слуховой диктант проводится согласно традиционной методике.

Белки.

В еловой чаще с утра до позднего вечера хлопочут ловкие белки.

В развилине дерева повесили сушить маленькие грибки. В лесных кладовых спрятали вкусные орешки. Осенью переменяют зверьки свои платяца на серые зимние шубки.

В вершинах густых ёлок устроены у белок тёплые гнёзда. Дно гнёздышка укрыто мягким мхом.

Проворна и весела умница белка.

Критерии оценивания:

5 баллов – диктант написан без ошибок;

4 балла – в работе допущены 2-3 орфографические ошибки;

3 балла – 3-4 орфографические ошибки на фоне дисграфических;

2 балла – стойкие ошибки в применении орфограмм различных принципов написания, сопровождающиеся многочисленными дисграфическими ошибками;

1 балл – письменная работа содержит более 6 орфографических ошибок, стойкие дисграфические ошибки в большинстве слов.

Задание №2. Работа с деформированными предложениями.

Инструкция: из слов каждой строчки составить предложение. Записать.

Учитель, учить, дети

Бегать, спортсмен, на, стадион

Яблоко, мама, красный, дочка, давать

Почтальон, посылка, нести

Сад, распускаться, красивый, цветы, в

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 2 ошибок;

3 балла – не более 3 ошибок, неправильный порядок слов;

2 балла – пропуск одного члена предложения, неправильный порядок слов, не более 4-5 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, пропуск нескольких членов предложения, необходимость развернутой помощи.

Задание 3. Дифференциация предлогов и приставок.

Цель: проверить сформированность навыка правописания слов с приставками и предлогами.

Инструкция: Запиши предложения, раскрывая скобки.

Петя (с)катился (с)горки.

Мама (про)читала книгу (про)обезьян.

Девочка (на)писала (на)конверте адрес.

Дети (по)бежали (по)дороге.

Бабушка оторвала (от)цветка (от)росток.

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 2 ошибок;

3 балла – не более 3 ошибок;

2 балла – не более 4-5 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи.

Задание 4. Образование имен существительных (мн.ч., Р.п. ед. и мн. числа)

Цель: исследовать способность обучающихся к словоизменению.

Инструкция: Выполни по образцу. Запиши.

Мост– мосты, моста, мостов.

Самолет – _____.

Автобус – _____.

Молоток – _____.

Море – _____.

Земля – _____.

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 2 ошибок;

3 балла – не более 3 ошибок;

2 балла – не более 4-5 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи.

Задание 5. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде и числе.

Инструкция: Допиши окончания.

Хорош__ погода

Красн__ блокнот

Вечерн__ заря

Жарк__ солнце

Весел__ игра

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 1 ошибки;

3 балла – не более 2 ошибок;

2 балла – не более 3 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи.

При проведении 2 серии «Определение уровня сформированности грамматической стороны устной речи» исследовались навыки словообразования и навыки словоизменения:

- образование слов при помощи суффиксов;
- образование глаголов при помощи приставок;
- образование качественных прилагательных;
- образование относительных прилагательных;
- образование притяжательных прилагательных;
- употребление предлогов;
- изменение имен существительных по падежам;

– понимание синтаксических конструкций.

Задание 1. Образование слов при помощи суффиксов

Цель: исследовать навык словообразования при помощи суффиксов

Инструкция: образуй однокоренные слова при помощи суффиксов

Название детенышей животных:

у медведя – ...медвежата (медвежонок),

а у лисы – ...(лисята);

льва – ...(львенок);

утки – ...(утята).

Образование уменьшительной формы существительного:

стол – ... столик;

стул –

дом –

снег –

дерево –

воробей –

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 2 ошибок;

3 балла – не более 3 ошибок;

2 балла – не более 4 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

Задание 2. Образование глаголов при помощи приставок

Цель: установить, понимает ли школьник значения префиксальных изменений глагольных форм

Оборудование: предметные картинки

Инструкция: посмотри на картинку и ответь на вопрос «Что делает мальчик?»

К дому ... подходит

В дом ... заходит

Из дома ...выходит

Через дорогу ...переходит

В гараж ...въезжает

Из гаража ...выезжает

Вокруг гаража ...объезжает

Через мост ...переезжает

Из-за дерева ...выходит

Из-под стола ...появляется

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 2 ошибок;

3 балла – не более 3 ошибок;

2 балла – не более 4 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

Задание 3. Образование качественных прилагательных

Цель: исследовать навык образования качественных прилагательных

Инструкция: скажи по образцу: лису за хитрость называют хитрой, а...

Волка за жадность –

Зайца за трусость –

Медведя за силу –

Льва за смелость –

Если днем жара, то день – жаркий, а если...

Мороз ...

Солнце ...

Снег ...

Дождь ...

Ветер ...

Холод ...

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 2 ошибок;

3 балла – не более 3 ошибок;

2 балла – не более 4 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

Задание 4. Образование относительных прилагательных

Цель: исследовать навык образования относительных прилагательных

Инструкция: скажи по образцу: стол из дерева - деревянный, а...

Мяч из резины – ...

Кораблик из бумаги – ...

Сок из апельсинов – ...

Шуба из меха – ...

Варенье из клубники – ...

Салат из свеклы – ...

Горка из льда – ...

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 2 ошибок;

3 балла – не более 3 ошибок;

2 балла – не более 4 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

Задание 5. Образование притяжательных прилагательных

Цель: исследовать навык образования притяжательных прилагательных

Инструкция: скажи по образцу: у собаки лапа собачья, а у...

Кошки – ...

Медведя –...

Волка –...

Льва –...

Зайца –...

Белки –...

Лисы –...

Гнездо орла –...

Клюв птицы –...

Ружье охотника –...

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 2 ошибок;

3 балла – не более 3 ошибок;

2 балла – не более 4 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

Задание 6. Употребление предлогов

Цель: установить, понимает ли школьник предлоги, выражающие некоторые пространственные взаимоотношения двух предметов

Оборудование: предметные картинки

Инструкция: посмотри на картинку и ответь на вопрос «Кто, что делает или сделал?», добавь предлоги в предложения.

Девочка наливает чай ... чашки.

Чайка летит ... водой.

Птенец выпал ... гнезда.

Щенок спрятался ... крыльцом.

Пес сидит ... конуре.

Кошка отбежала ... крыльца.

Мальчик выбежал ... дома.

Мальчик идет... другом.

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 2 ошибок;

3 балла – не более 3 ошибок;

2 балла – не более 4 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

Задание 7. Изменение имен существительных по падежам

Цель: исследование умения изменения существительных по падежам.

Инструкция: я буду читать стихотворение о камне, а ты добавляй последнее слово, изменяя слово «камень» по падежам.

И.п. На дороге лежал... (камень);

Р.п. Как туда попал-загадка ... (камня);

Д.п. Подошел я близко к ... (камню);

В.п. И запнулся я об ... (камень);

Т.п. Недоволен этим ... (камнем);

П.п. Впредь я буду помнить об этом ... (камне).

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 1 ошибки;

3 балла – не более 2 ошибок;

2 балла не более 3 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

Задание 8. Понимание синтаксических конструкций

Цель: исследовать понимание синтаксических конструкций

Оборудование: карточки с предложениями

Инструкция: исправить ошибки в предложениях:

Куклу нарисовал девочка. _____

Выросла высокий трава. _____

У лисы маленькие лисенок. _____

Сидит Маша на пенек. _____

По морю плывут корабль. _____

В глубокой лужа живет жабы. _____

Критерии оценивания:

5 баллов – задание выполнено без ошибок;

4 балла – не более 1 ошибки;

3 балла – не более 2 ошибок;

2 балла – не более 3 ошибок;

1 балл – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Максимальная оценка за все задания 1 серии – 25 баллов.

Максимальная оценка за все задания 2 серии – 40 баллов.

Максимальная оценка за выполнение диагностики – 65 баллов.

Проведённый педагогический констатирующий эксперимент позволил проанализировать результаты исследования.

При обработке «Протокола фиксации данных» (Приложение Б) полученные данные переводились в проценты (максимальный балл - 65 был принят за 100%), таким образом, результаты выполнения всей методики можно соотнести с одним из трех уровней успешности выполнения, представленных в Таблице 1. Распределение обучающихся по уровню успешности выполнения заданий показано на Рисунке 2.

Таблица 1 – Уровни успешности выполнения эксперимента

Уровень	Баллы по критериям оценивания	Доля от максимально возможного балла, %
высокий	55-65	85-100
средний	32,5-54	50-84
низкий	0 - 32,4	0-49,9

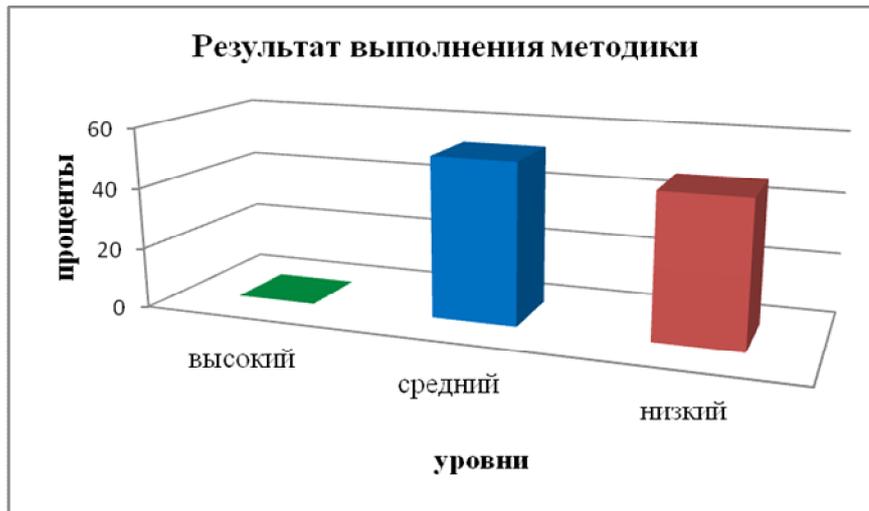


Рисунок 2 – Распределение обучающихся по уровню успешности выполнения заданий (%)

Из «Протокола фиксации данных» следует, что с заданиями 1 серии «Обследование навыков письма» обучающиеся справились:

- на высоком уровне – 0;
- на среднем уровне – 8 человек (53%);
- на низком уровне – 7 человек (47%).

Анализ результатов диктанта показал, что:

- справился с диктантом без ошибок, либо допустив 2-3 орфографические ошибки – нет;
- 8 чел. (53%) допустили в диктанте 3-4 орфографические ошибки на правописание парных звонких и глухих согласных в середине слова и безударной гласной в корне на фоне дисграфических;
- 7 чел. (47%) выполнили работу на низком уровне, допустив множественные орфографические ошибки (безударная гласная в корне, правописание предлогов и приставок, парная согласная в корне), сопровождающиеся многочисленными стойкими дисграфическими ошибками:
 - пропуски слов, отдельное написание частей слова, перестановка слов, вставка букв и слогов, смешения букв по кинетическому и оптическому сходству;
 - аграмматизмы:

- нарушение порядка слов в предложении;
- слитное написание слов (дногнездышка);
- нарушение границ предложений, отсутствие в предложении заглавной буквы, неуместное написание заглавной буквы в середине предложения;
- нарушение согласования и управления (в еловаяя чаще, ловкие белка);
- ошибки при использовании предлогов и приставок (ввершинах);
- нарушение в правописании падежных окончаний (зимние шубкай).

При работе с деформированными предложениями:

- справились без ошибок - нет;
- 5 чел. (33,3%) допустили 2 ошибки и 5 чел. (33,3%) допустили 3 ошибки при установлении порядка слов в предложении;
- 5 чел. (33,3%) справились с заданием на низком уровне при восстановлении порядка слов для понимания логико-грамматической конструкции предложения, допустив ошибки в грамматическом оформлении связи слов в предложении (согласование прилагательного с существительным, исправление грамматической формы глагола).

Пример 1. Никита Ш., 9,5 лет. Нарушение чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи III уровня: «Учитель, учить, дети – Учитель учит; Бегать, спортсмен, на, стадион - Спортсмен бегать стадион; Яблоко, мама, красный, дочка, давать - Дочка дала мама яблоко».

Навык правописания слов с приставками и предлогами не сформирован у 11 обучающихся (73%), из них 5 человек допустили 3-4 ошибки и 6 человек допустили 5 и более ошибок. Данные учащиеся допустили множественные ошибки при дифференциации предлогов и приставок.

(до)плыл (до)берега доплыл до берега.
 (по)ехал (по)дороге по ессам по дороге.
 (пере)шёл (через)мост перешёл через мост.
 (про)бежал (под)окном про бежал под окном.
 (от)летел (от)окна отлетел от окна.

Рисунок 3 - Письменная работа Вероники С., 10 лет. Нарушение чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи III уровня

В образовании имен существительных во множественном числе, в родительном падеже в единственном и множественном числе, все обучающиеся допустили ошибки:

- 1-2 ошибки допустили 3 человека (20%);
- 3 ошибки у 5 человек (33,3%);
- с заданием не справились 7 человек (46%).

Основная ошибка: в изменении в родительном падеже и числам допустили ошибки в словах «земля», «море» и «молоток» (молотоки, молота, молотав).

Нарушение в согласовании имени прилагательного с именем существительным допустили 3 и более ошибки 5 человек (33,3%).

Пример 2. Екатерина П., 9,5 лет. Нарушение чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи III уровня: «Хороший погода, жаркая солнце, веселый игра».

С заданиями 2 серии «Определение уровня сформированности грамматической стороны устной речи» обучающиеся справились:

- на высоком уровне – нет;
- на среднем уровне – 9 человек (60%);
- на низком уровне – 6 человек (40%).

С заданием «Образование слов при помощи суффиксов» справились:

- без ошибок - нет;
- допустили 1-2 ошибки – 4 чел. (26%);
- допустили не более 3 ошибок – 5 чел. (33,3%);
- допустили 4 и более ошибок – 6 чел. (40%).

Ошибки были допущены при назывании детенышей животных (утята – утятки), при образовании уменьшительной формы существительных (дерево – деревья, воробей – воробей).

В задании «Образование глаголов при помощи приставок» допустили 3 и более ошибок – 9 чел. (60%). Обучающиеся не понимают значения префиксальных изменений глагольных форм.

Из гаража ...выезжает
Вокруг гаража ...объезжает
Через мост ...переезжает
Из-за дерева ...выходит

едет
едет
едет
заходит

Рисунок 4 – Из протокола логопедического обследования Данила К., 9,5 лет. Нарушение чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи III уровня.

С заданиями «Образование прилагательных» (задания 3,4,5) на низком уровне справились 11 чел. (73%). Данными детьми ошибки были допущены при образовании качественных, относительных и притяжательных прилагательных (медведя за силу – силач, снег – снеговой, шуба из меха – мехная, салат из свеклы – винегрет, горка изо льда – льдовая, клюв птицы – клювинный, птицын, лапка кошки – кошкина).

4. Образование относительных прилагательных

Мяч из резины – ...
Кораблик из бумаги – ...
Сок из апельсинов – ...
Шуба из меха – ...
Варенье из клубники – ...
Салат из свеклы – ...
Горка изо льда – ...

+
+
очной
мехная
клубничное
свеклинной
льдовая

Рисунок 5 – Из протокола логопедического обследования Артема К., 9,5 лет. Нарушение чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи III уровня.

Неправильное употребление предлогов показали 11 чел. (73%), допустив 3 и более ошибок.

Пример 3. Андрей П., 9,5 лет. Нарушение чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи III уровня: «Чайка летит под водой; Птенец выпал в гнезда; Кошка отбежала из крыльца».

При изменении имени существительного «камень» по падежам испытывали трудности 11 чел. (73%), данные обучающиеся допустили ошибки в определении падежных окончаний.

7. Изменение имен существительных по падежам

И.п. На дороге лежал...(камень);	+
Р.п. Как туда попал-загадка ... (камня);	камень
Д.п. Подошел я близко к ... (камню);	камень
В.п. И запнулся я об ... (камень);	+
Т.п. Недоволен этим ... (камнем);	камень
П.п. Впредь я буду помнить об этом ... (камне).	камень

Рисунок 6 – Из протокола логопедического обследования Никиты Ш., 9,5 лет. Нарушение чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи III уровня.

В задании на понимание синтаксической структуры предложения 2 ошибки допустили 7 человек (47%), 3 и более ошибки у 4 человек (26%).

Таблица 2 – Соответствие уровней успешности выполнения диагностики

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Уровень сформированности навыков письма	-	8	7
Уровень сформированности грамматической стороны устной речи	-	9	6

Из таблицы соответствия уровней успешности выполнения диагностики, можно сделать вывод, что при письме под диктовку и при выполнении письменных заданий аграмматическая дисграфия у 7 обучающихся 3 класса с ОНР III уровня встречается во всех видах письма. Все ошибки, которые допускались в устной речи обучающихся, при проведении 2 серии диагностики, отразились и в письменных работах. У 8 обучающихся, показавших средний уровень, также наблюдались аграмматизмы, но в меньшей степени (при дифференциации предлогов и

приставок, при обозначении действий и признаков пользуются приблизительными значениями, допускают ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных существительных и образовании притяжательных прилагательных, допускаются лексические ошибки в заменах слов близких по ситуации, незначительно проявляются затруднения в согласовании прилагательных с существительными, затруднено использование сложных предлогов).

Количественный и качественный анализ показал, что возникновению аграмматической дисграфии способствует недоразвитие или нарушение грамматической стороны устной речи.

Констатирующий эксперимент показал, что дети с общим недоразвитием речи значительно отстают по уровню сформированности лексико-грамматического строя речи по сравнению с возрастными нормами.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что обучающиеся со средним уровнем и с низким уровнем допускают ошибки, обусловленные несформированностью лексико-грамматического строя речи. Поэтому необходимо проводить систематическую работу в этом направлении.

2.3. Методические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии

Констатирующий эксперимент показал, что в основе аграмматической дисграфии лежит несформированность лексико-грамматического строя речи у детей. Мы пришли к выводу, что у обучающихся 3 классов с ОНР III уровня симптоматика аграмматической дисграфии проявляется в аграмматизмах на письме не только на уровне слова, но и на уровнях предложения и текста:

- ошибки в словоизменении и словообразовании (замена приставок, суффиксов, окончаний);
- ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных существительных (утята – утятки, дерево – деревья, воробей – воробей);

- ошибки в изменении существительных по падежам и числам (молотоки, молота, молотав);
- ошибки при образовании качественных, относительных и притяжательных прилагательных (медведя за силу – силач, снег – снеговой, шуба из меха – мехная, салат из свеклы – винегрет, горка изо льда – льдовая, клюв птицы –клювинный, птицын, лапка кошки – кошкина);
- рассогласованность в роде, числе, падеже (в еловая чаще, ловкие белка);
- нарушение в правописании падежных окончаний (зимние шубкай);
- нарушение предложных конструкций;
- нарушение порядка слов в предложении;
- слитное написание слов (дногнездышка);
- нарушение границ предложений, отсутствие в предложении заглавной буквы, неуместное написание заглавной буквы в середине предложения;
- пропуски значимых членов предложения;
- нарушение последовательности слов в предложении;
- нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями;
- ошибки при употреблении предлогов, затруднено использование сложных предлогов.

Выявленные нарушения грамматического строя речи самостоятельно исчезнуть не могут и требуют проведения целенаправленной логопедической работы.

В основу логопедической работы по коррекции аграмматической формы дисграфии должны быть положены, как специфические, так и общедидактические, принципы коррекционной работы:

Принцип наглядности. Наглядность соответствует возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся с ОНР III уровня.

Принцип доступности. Учет речевых и моторных возможностей детей с ОНР III уровня.

Принцип систематичности и последовательности. Логопедическая работа проходит последовательно по этапам, которые характеризуются своими целями и задачами, методами и приемами коррекции. Занятия проводятся не от случая к случаю, а регулярно.

Этиопатогенетический принцип (принцип учета этиологии и механизма несформированности определенных операций процесса письма). В ходе преодоления аграмматической дисграфии формируется грамматическая сторона речи, развитие морфологических и синтаксических обобщений.

Принцип развития. Процесс коррекции нарушений письменной речи должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития ребенка, то есть того уровня, на котором предлагаемые задания выполняются им с минимальной помощью логопеда.

Принцип системности. Подразумевает формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы, не только письменной, но и устной. Коррекция определенного вида дисграфии представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта.

Принцип комплексного подхода. Логопедическое воздействие должно осуществляться на весь комплекс речевых нарушений.

Онтогенетический принцип. При коррекционно - логопедическом воздействии необходимо учитывать последовательность развития форм и функций речи в онтогенезе.

В настоящее время разными авторами, посвятившими свои исследования проблемам дисграфии (И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова и др.), предлагаются различные методики по ведению логопедической работы по коррекции дисграфии.

Большинство методик, направленных на преодоление дисграфии, основное внимание уделяет коррекции имеющихся нарушений устной речи

учащихся (И.Н. Садовникова, Т.П. Бессонова, Л.Ф. Спирина, Л.В. Венедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева и др.).

Некоторые авторы (А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина, Е.А. Соболева и др.) указывают на необходимость развития памяти и внимания, учета психологических особенностей детей с дисграфией.

Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева предлагают свою программу по коррекции дисграфии, выделяют принципы построения программы, дают методические рекомендации проведения логопедических занятий по устранению нарушений чтения и письма [35].

У И.Н. Садовниковой, темы занятий, содержание, формы работы определяются спецификой логопедических занятий по коррекции письменной речи учащихся начальных классов и соотносятся с основными темами программы по русскому языку в 1-4 классах [55].

Методика коррекционной работы А.В. Ястребовой в первую очередь посвящена совершенствованию устной речи детей (звуковой стороне речи и лексико-грамматическому строю), формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности и развитию речемыслительной деятельности [57].

В пособии Л.Н. Ефименковой изложены методические рекомендации по предупреждению дисграфии и исправлению устной и письменной речи младших школьников, имеющих элементы общего недоразвития речи, предлагаются упражнения для работы с учениками второго и третьего классов [21].

Е.В. Мазанова, при коррекции аграмматической дисграфии, предлагает «Альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии» и конспекты занятий для логопедов [44].

Для коррекции аграмматической дисграфии у учеников начальной школы необходимо проведение с ними целенаправленной коррекционно-развивающей работы в течение достаточно продолжительного времени. Коррекционно-логопедическая помощь заключается в устранении всех

видов аграмматизмов, как в устной речи, так и в письменной. Обучение организуется с постепенным усложнением материала. На занятиях по устранению дисграфии коррекция осуществляется параллельно по нескольким направлениям:

Схема 1 – Преодоление аграмматической дисграфии

Словообразование	Словоизменение	Предложение	Текст
<ul style="list-style-type: none"> - качественные прилагательные, образованные с помощью суффиксов -ив-, -чив-, -лив -оват-, -еньк-; - глаголы, образованные с помощью приставок; - подбор однокоренных слов; - существительные, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; - дифференциация в употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением «Очень большой»; - притяжательные прилагательные, образованные с помощью суффиксов -ин-, - 	<ul style="list-style-type: none"> - формы ед. и мн. числа существительных м.р., ж.р. и ср. р. в Им.п. и косвенных падежах (без предлога и с предлогом); - несклоняемые существительные; - употребление глаголов в форме изъявительного наклонения ед. и мн. числа настоящего времени, форм рода и числа глаголов прошедшего времени, глаголов совершенного и несовершенного вида; - согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного; 	<ul style="list-style-type: none"> - построение различных типов предложений; - построение простых распространенных предложений, предложений с однородными членами; - построение сложносочиненных предложений; - употребление сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов потому что, если, когда, так как; 	<ul style="list-style-type: none"> - выделение темы и основной мысли рассказа; - определение последовательности и связности предложений в тексте; - составление плана рассказа; - установление смысловой зависимости между предложениями; - составление текста по плану; - составление рассказа по началу, по опорным словам, по данному концу и т.д.

<p>и- (без чередования) и относительные прилагательные с суффиксами –ов, -ев-, -н-, -ан-, -енн-;</p> <p>- притяжательные прилагательные с суффиксом -и- (с чередованием);</p> <p>- существительные, образованные с помощью непродуктивных суффиксов (-ниц-, -инк-, -ник-, -ин-, -иц-, -ец);</p> <p>- прилагательные, образованные синтетическим (при помощи суффиксов -ейш-, -айш-) и аналитическим (при помощи слов самый, наиболее)</p> <p>- образование названий профессий м. р. и ж. р.</p>	<p>- словосочетания, включающие количественное числительное (два и пять) и существительное;</p> <p>- изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам</p> <p>- употребление предлогов (вначале отрабатываются предлоги в, на, под с ярко выраженным конкретным значением, а позднее – предлоги над, из, около, за, перед, между, по)</p>		
---	---	--	--

Далее закрепление грамматических форм осуществляется в письменной речи.

В нашем исследовании были выявлены обучающиеся 3 классов с ОНР III уровня со средним и низким уровнями успешности выполнения диагностики.

Поэтому и содержание письменных упражнений должно быть различным в зависимости от выявленного уровня успешности.

Таблица 3 – Упражнения на словообразование

Упражнения	Средний уровень	Низкий уровень
<p>Упражнение 1. Родственные слова Инструкция: Подумай, как появились такие слова. Тракторист, садовник, грибник, косарь, рыбак.</p>	<p>Предлагается самому ответить на вопрос.</p>	<p>Предлагается рассмотреть картинки (трактор, сад, гриб, коса, рыба) и подумать, как появились такие слова. Если ребенок затрудняется, то логопед задает наводящие вопросы.</p>
<p>Упражнение 2. Сложные слова Инструкция: Составь и запиши сложные слова. Выдели корни. Подчеркни соединительную гласную. Овце кат Сено нос Птице пад Само ход Водо кос Утко вод Море лов</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно.</p>	<p>Ученик читает сложные слова, подчеркивает в них соединительные гласную «О» или гласную «Е», выделяет корни. Сенокос, птицелов, утконос, самокат, мореход, водонос. Ученик выполняет задание совместно с логопедом</p>
<p>Упражнение 3. Профессии Инструкция: Запиши названия профессий или занятия человека. Обозначь суффиксы. Картинки: повар, пианист, грузчик, вратарь, танкист, дворник, косарь, гитарист, сварщик</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно.</p>	<p>Ученик выполняет задание совместно с логопедом</p>
<p>Упражнение 4. Состав слова Инструкция: Соедини слово и схему. перебежка</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно.</p>	<p>Ученик выполняет задание совместно с логопедом</p>

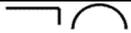
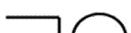
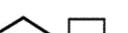
<p>бегун </p> <p>побег </p> <p>беговой  </p> <p>  </p>		
<p>Упражнение 5. Предлог Инструкция: Спиши предложения, раскрывая скобки. (На)дулись (на)деревьях почки. Зайчик быстро (по)бежал (по)тропинке. Ребята весело (с)катились (с)горки.</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно. Если ребенок затрудняется, то логопед оказывает помощь.</p>	<p>Ученик выполняет задание совместно с логопедом</p>
<p>Упражнение 6. Сложные предлоги Инструкция: Придумай и запиши предложения так, чтобы в них были предлоги ИЗ-ЗА и ИЗ-ПОД</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно. Если ребенок затрудняется, то логопед предлагает выполнить задание с опорой на картинки.</p>	<p>Ученик выполняет задание с опорой на картинки.</p>

Таблица 4 – Упражнения на словоизменение

Упражнения	Средний уровень	Низкий уровень
<p>Упражнение 1. Слова, отвечающие на вопросы «Кто?» или «Что?» Инструкция: Выпиши слова в два столбика. Фигурист, аквариум, девочка, ученик, самолет, летчик, кукла, таблетка, врач, коньки, аквалангист, книга. Кто? Что?</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно.</p>	<p>Если ребенок затрудняется, то логопед задает наводящие вопросы.</p>
<p>Упражнение 2. Изменение имен существительных по падежам. Инструкция: Составь предложения из данных слов. Изменяй, где нужно, окончания имен</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно.</p>	<p>Если ребенок затрудняется, то логопед задает наводящие вопросы.</p>

<p>существительных. Обозначь окончания.</p> <p>Ёлка, на, сидел, дрозд. Пришла, бабушка, поляна, на. Белка, пушистый, у, хвост, был. Играет, с, мальчик, машинка. Дала, конфета, мама, сын. Добежал, до, Петя, река. Спешит, больной, врач, к. Девочка, карандаш, рисовала.</p>		
<p>Упражнение 3. Имя прилагательное. Инструкция: Запиши признаки предметов по цвету, вкусу, форме, размеру. Картинки: яблоко. Лимон, банан, лук, тыква, огурец, клубника.</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно.</p>	<p>Ученик выполняет задание совместно с логопедом</p>
<p>Упражнение 4. Согласование имен прилагательных с именами существительными Инструкция: Вставь в предложения нужные по смыслу имена прилагательные. Определи и подпиши падеж прилагательных, ориентируясь на падеж имен существительных, с которыми эти прилагательные согласованы.</p> <p>В саду расцвел (какой?) _____ цветок. Все лето за ним ухаживал (какой?) _____ садовник. Цветку помогало расти (какое?) _____ солнце. Однажды на цветок села (какая?) _____ бабочка.</p> <p>Прилетела (какая?) _____ пчела и собрала нектар.</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно.</p>	<p>Ученик выполняет задание совместно с логопедом</p>
<p>Упражнение 5. Глагол Инструкция: Кто как голос подает? Ответь на</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно.</p>	<p>Ученик выполняет задание самостоятельно.</p>

вопрос ЧТО ДЕЛАЕТ? Картинки: лягушка, собака, воробей, кошка, поросенок, корова, петух, мышка.		
Упражнение 6. Слова, обозначающие количество предметов. Инструкция: Запиши ответ на вопрос: Какой по счету? Какая по счету? задание выполняется с опорой на картинку	Ученик выполняет задание самостоятельно.	Если ребенок затрудняется, то логопед задает наводящие вопросы.

Таблица 5 – Упражнения на тему «Предложение. Текст»

Упражнения	Средний уровень	Низкий уровень
Упражнение 1. Словосочетание. Инструкция: Из данных слов составь и запиши словосочетания с предлогами. отойти, дорога записать, тетрадь зайти, товарищ войти, дом гулять, поле въехать, двор прыгать, вышка выйти, лес сходить, завод работать, утро говорить, труд	Ученик выполняет задание самостоятельно.	Если ребенок затрудняется, то логопед задает наводящие вопросы.
Упражнение 2. Предложение. Инструкция: Составь предложения из слов. лес, стоит, над, высокий, рекой кузнечики, в, трещат, траве красиво, липа, на, леса, цветет, краю цветами, мотыльки, красивые, над, летают цветут, в, фиалки, тени под, ландыш, кустом, серебристый, светится	Ученик выполняет задание самостоятельно.	Если ребенок затрудняется, то логопед задает наводящие вопросы.

легкий, шумит, над, ветерок, деревьями		
Упражнение 3. Текст. Инструкция: Прочитай. Исправь ошибки. Спиши. Сережа был на берегу. Моря на морском берегу много разных камушков. И ракушек Сережа нашел большую красивую. Ракушку он принес ракушку домой и положил. На полку иногда Сережа брал ракушку и прикладывал ее. К уху в ракушке слышался шум это. Шумело море.	Ученик выполняет задание самостоятельно. Если ребенок затрудняется, то логопед задает наводящие вопросы.	Ученик выполняет задание совместно с логопедом

С целью коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся 3 класса с ОНР III уровня, с учетом методических рекомендаций Р.И. Лалаевой [36], Е.В. Мазановой [45] нами была составлена рабочая программа коррекционного курса «Преодоление аграмматической дисграфии» для обучающихся 3-х классов по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (далее по тексту – АООП НОО) обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее по тексту – ТНР), вариант 5.1 (Приложение В) и разработана грамматическая тетрадь (Приложение Г), которая представляет собой сборник заданий и упражнений, которые соответствуют структуре рабочей программы коррекционного курса.

Актуальность данного коррекционного курса обусловлена результатами констатирующего эксперимента.

Данный коррекционный курс направлен на:

- уточнение морфологической структуры слова (приставка, суффикс, корень, окончание);
- развитие навыков словоизменения и словообразования;

- развитие навыков использования в речи различных видов связи в словосочетаниях (управления и согласования);
- развитие навыка правильного использования предложно-падежных конструкций;
- установление логических и языковых связей между предложениями;
- обучение синтаксически правильному оформлению предложения.

Задания, представленные в грамматической тетради, составлены в соответствии с ФГОС НОО обучения русскому языку в начальной школе. Содержание упражнений направлено на проведение поэтапной коррекционно-развивающей работы, в процессе которой у обучающихся формируются навыки работы с разными частями речи, словообразования и словоизменения, составления предложений и текстов, расширяется словарный запас, развивается связная речь. Задания могут быть использованы учителями-логопедами, учителями начальных классов, родителями.

Выводы по II главе

Педагогический констатирующий эксперимент проводился в два этапа.

На первом этапе, предварительном, была сформирована группа из 15 обучающихся 3 класса с ОНР III уровня, изучена медицинская документация, обработаны речевые карты обучающихся, проведена беседа с учителем-

логопедом, был проведен анализ письменных работ (рабочие тетради, тетради для контрольных работ) обучающихся.

На втором этапе исследования, основном, проводилась диагностика, которая состояла из двух серий: 1 серия – «Обследование навыков письма»; 2 серия – «Определение уровня сформированности грамматической стороны устной речи». Методики были направлены на выявление нарушений в словоизменении и словообразовании, в предложных конструкциях, употреблении предлогов, в изменении падежных окончаний, в согласовании.

Результаты исследования показали, что при письме под диктовку и при выполнении письменных заданий аграмматическая дисграфия у 7 обучающихся 3 класса с ОНР III уровня встречается во всех видах письма. Все ошибки, которые допускались в устной речи обучающихся, при проведении 2 серии диагностики, отразились и в письменных работах. У 8 обучающихся, показавших средний уровень, также наблюдались аграмматизмы, но в меньшей степени.

Количественный и качественный анализ показал, что возникновению аграмматической дисграфии способствует недоразвитие или нарушение грамматической стороны устной речи. Поэтому необходимо проводить систематическую работу в этом направлении.

С целью коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся 3 класса с ОНР III уровня нами была составлена рабочая программа коррекционного курса «Преодоление аграмматической дисграфии» для обучающихся 3-х классов по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и грамматическая тетрадь, которая представляет собой сборник заданий и упражнений, которые соответствуют структуре рабочей программы коррекционного курса.

Таким образом, представленная нами программа логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии направлена на уточнение морфологической структуры слова, развитие навыков словоизменения и

словообразования, использования в речи различных видов связи в словосочетаниях, правильного использования предложно-падежных конструкций, установление логических и языковых связей между предложениями, обучение синтаксически правильному оформлению предложения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного нами исследования была проведена теоретическая и экспериментальная работа по выявлению дисграфических ошибок у обучающихся 3 класса с ОНР III уровня.

В теоретической части была проанализирована психолого-педагогическая и логопедическая литература по проблеме нарушений письма. Были сделаны выводы о том, что письменная речь тесно связана со степенью сформированности всех сторон устной речи (звукопроизношением, фонематическим восприятием, лексико-грамматическим строем речи, связной речью) и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Таким образом, нарушения письменной речи связаны с недоразвитием устной речи.

Аграмматическая дисграфия характерна для детей с ОНР III уровня и обычно проявляется, начиная с третьего класса, с началом изучения грамматических правил.

При аграмматической дисграфии обучающийся допускает ошибки, обусловленные несформированностью грамматического строя устной речи: морфологические (в словоизменении и словообразовании), синтаксические (пропуск слов в предложении, неправильный порядок слов и т.д.), допускаются ошибки на уровне текста (пропуски частей текста и т.д.).

Для подтверждения теоретических положений, с целью выявления аграмматической дисграфии у обучающихся 3 классов с ОНР III уровня, нами был проведен констатирующий эксперимент, состоящий из двух этапов.

На первом этапе была изучена медицинская документация, обработаны речевые карты обучающихся, проведена беседа с учителем-логопедом, был проведен анализ письменных работ (рабочие тетради, тетради для контрольных работ) обучающихся.

На втором этапе исследования была проведена диагностика, которая состояла из двух серий: 1 серия – «Обследование навыков письма»; 2 серия – «Определение уровня сформированности грамматической стороны устной речи». Методики были направлены на выявление нарушений в словоизменении и словообразовании, в предложных конструкциях, употреблении предлогов, в изменении падежных окончаний, в согласовании.

Результаты исследования показали, что при письме под диктовку и при выполнении письменных заданий аграмматическая дисграфия у 7 обучающихся 3 класса с ОНР III уровня встречается во всех видах письма. Все ошибки, которые допускались в устной речи обучающихся, при проведении 2 серии диагностики, отразились и в письменных работах. У 8 обучающихся, показавших средний уровень, также наблюдались аграмматизмы, но в меньшей степени.

Анализ полученных результатов показал, что возникновению аграмматической дисграфии способствует недоразвитие или нарушение грамматической стороны устной речи.

Мы пришли к выводу, что у обучающихся 3 классов с ОНР III уровня симптоматика аграмматической дисграфии проявляется в аграмматизмах на письме не только на уровне слова, но и на уровнях предложения и текста.

В нашем исследовании были выявлены обучающиеся 3 классов с ОНР III уровня со средним и низким уровнями успешности выполнения диагностики, что указывает на необходимость проведения не только целенаправленной коррекционной работы, но и использование дифференцированного подхода.

Данные ошибки самостоятельно не исчезают, поэтому необходимость проведения коррекционной работы очевидна. Основной задачей такой работы является формирование представлений о морфологической структуре слова и синтаксической структуре предложения.

Далее нами были составлены методические рекомендации, направленные на коррекцию аграмматической дисграфии у обучающихся 3 класса с ОНР III уровня, составлена рабочая программа коррекционного курса «Преодоление аграмматической дисграфии» и разработана грамматическая тетрадь, которая представляет собой сборник заданий и упражнений, которые соответствуют тематическому планированию коррекционного курса.

Таким образом, гипотеза нашего исследования получила подтверждение, цель исследования достигнута, задачи решены.

Библиография

1. Азова, О.И. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи / О.И. Азова. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Издательство МСГИ, 2004.
2. Архипова, Е.Ф. Преодоление некоторых видов нарушений письма у учащихся начальных классов / Е.Ф. Архипова // Начальная школа [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_13002592_44492623.pdf
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы обследования. – М.: Сфера, 2015.
4. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М., 2001.
5. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р.А. Белова-Давид // Нарушения речи у дошкольников. / Сост. Р.А. Белова-Давид. –М.: «Просвещение», 1972.
6. Брагинский, В.А. Почему не каждому дается грамота? // Начальная школа, 2015. –№4. –С.20–22.
7. Буйко, В.М., Таращенко, Л.В. Русский язык в кроссвордах. Родственные слова – Екатеринбург: «ЛИТУР», 2006.
8. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман // Дефектология, 2001. –№ 2. –С. 89 – 96.
9. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Уч.-метод. пособие / Т.Г. Визель. М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005.
10. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. – М.: АСТ Астрель, 2005.
11. Власенко, И.Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи / И.Т. Власенко // Дефектология, 1988. –№ 4. –С. 3 – 11.

12. Волкова, Л.С. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ.дефектол.фак.пед.вузов / Под ред. Л.С.Волковой. Кн. IV. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2007.
13. Воробьева, Т.А. Составляем рассказ по серии сюжетных картинок. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2010.
14. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959.
15. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч.1. –М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.
16. Голубихина, Ю. Е. Взаимосвязь психолога и логопеда при коррекции нарушений письменной речи у учащихся младших классов / Ю. Е. Голубихина, Ю. О. Стужук // Логопед, 2006. –№5. –С. 91-99.
17. Горбунова, Е.Н. Исследование письменной речи / Е.Н. Горбунова // Образование и педагогические науки, 2015, УДК:8
18. Грушевская, М.С. Нарушения письма у младших школьников / М.С. Грушевская // Начальная школа, 2014. –№ 6. –С. 12–19.
19. Дубровина, И.В. Особенности формирования навыков чтения и письма. – М.: Просвещение, 1996.
20. Елецкая, О.В., Горбачевская, Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Методическое пособие. – СПб.: Речь, 2006.
21. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015.
22. Жуйков, С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников) / Акад. пед. наук РСФСР. – Москва: Просвещение, 1965.
23. Жукова, Н.С. Учимся писать без ошибок / Н.С. Жукова – М.: ЭКСИМО - Пресс, 2011.

24. Журова, Л. Е., Эльконин, Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. – В кн. Сенсорное воспитание дошкольников. – М., 1963.
25. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма. – Л.: Наука, 1987.
26. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников / С.Ф. Иваненко // Дефектология, 1984. –№ 1. –С. 52 – 55.
27. Ивановская, О.Г. Дисграфия и дизорфография / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко. – СПб.: КАРО, 2010.
28. Климов, Г.А. Дислексия и дисграфия у детей / Г.А. Климов. – СПб.: Акцидент, 2015.
29. Козырева, Л.М. Как образуются слова. Тетрадь для логопедических занятий. Ярославль: Академия Развития, 2001.
30. Козырева, Л.М. Путешествие в страну падежей. Тетрадь для логопедических занятий. –Ярославль: Академия Развития, 2001.
31. Козырева, Л.М. Секреты прилагательных и тайны глаголов. Тетрадь для логопедических занятий. –Ярославль: Академия Развития, 2001.
32. Корнев, А.Н. Нарушение письменной речи у детей. – М., 1997.
33. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. –2-е изд.– СПб.: Гиппократ, 2008.
34. Лалаева, Р.И. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003.
35. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.
36. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. –СПб.: Изд-во «Союз», 2001.

37. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. –М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
38. Левина, Р.Е. Недостатки письма и чтения в детском возрасте. - М., 1940
39. Леонтьев, А.А. Психологические единицы и порождение языкового высказывания / Леонтьев А.А. –М.: Просвещение, 1969.
40. Логинова, Е.А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации ее диагностики и коррекции / Е.А. Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. –М.: Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 167- 173.
41. Логинова, Е. А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития. – С.-Пб.: Детство –Пресс, 2004.
42. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 1950.
43. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е.В.Мазанова. – М.: «Гном», 2012.
44. Мазанова, Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009.
45. Мазанова, Е.В. Учусь работать со словом. Альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2013
46. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления// Логопед, 2004. –№ 4.
47. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
48. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011.

49. Парамонова, Л.Г. "Хвост", который тянется из дошкольного детства до старших классов / Л.Г. Парамонова // Директор школы, 2000. –№ 7.
50. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. –М.: Педагогика-Пресс, 1994.
51. Поваляева, М.А. Настольная книга логопеда. / М.А.Поваляева. – М.: Астрель, 2010.
52. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. –СПб.: КАРО, 2006.
53. Прищепова, И.В. Речевое развитие младших школьников с ОНР: Учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. –СПб.: КАРО, 2005.
54. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. –М.: Айрис-пресс, 2004.
55. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. –М., 1997.
56. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М., 2003.
57. Спирова, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р.Е.Левиной. – М., 1965.
58. Спирова, Л.Ф., Ястребова, А.В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ/ Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. // Дефектология, 1988. –№5. – С. 37–42.
59. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислалии и дисграфии) //Расстройства речи у детей и подростков /Под общ. ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1969.
60. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». –М.: Просвещение, 1989

61. Феофанов, М. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. – Москва: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1955.
62. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М., 2000.
63. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002.
64. Хватцев, М.Е. Аграмматизм / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 / Под ред. Л. С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2010.
65. Хватцев, М.Е. Логопедия. –М., 1959.
66. Цветкова, Л.С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей: методическое пособие для логопедов / Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение, 2011.
67. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 2009.
68. Щерба, Л. В. Теория русского письма / отв. ред. Л. Р. Зиндер; Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – Л.: Наука. Ленигр. отд-ние, 1983.
69. Щукин, А.В., Елецкая, О.В. Особенности интеллекта у младших школьников с дисграфией [Электронный ресурс] / А.В. Щукин, О.В. Елецкая // Современные научные исследования и инновации. 2012. –№ 2. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/02/7130>
70. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся /Под ред. В.В.Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998.
71. Яковлев, С.Б. К вопросу об аграмматизмах на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи / С.Б. Яковлев // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – СПб.: Акцидент, 2012.

72. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Протокол логопедического обследования

Дата обследования

Ф.И. ребенка

Возраст на момент обследования

1 серия «Обследование навыков письма»

1. Диктант

___ балл

2. Работа с деформированными предложениями.

Учитель, учить, дети

Бегать, спортсмен, на, стадион

Яблоко, мама, красный, дочка, давать

Почтальон, посылка, нести

Сад, распускаться, красивый, цветы, в

___ балл

3. Дифференциация предлогов и приставок.

Петя (с)катился (с)горки.

Мама (про)читала книгу (про)обезьян.

Девочка (на)писала (на)конверте адрес.

Дети (по)бежали (по)дороге.

Бабушка оторвала (от)цветка (от)росток.

___ балл

4. Образование имен существительных (мн.ч., Р.п. ед. и мн. числа)

Мост- мосты, моста, мостов.

Самолет –

Автобус –

Молоток –

Море –

Земля –

__ балл

5. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде и числе.

Хорош __ погода

Красн __ блокнот

Вечерн __ заря

Жарк __ солнце

Весел __ игра

__ балл

2 серия «Определение уровня сформированности грамматической стороны устной речи»**1. Образование слов при помощи суффиксов**Название детенышей животных:

у медведя – ...медвежата (медвежонок), _____

а у лисы – ...(лисята); _____

льва – ...(львеноч); _____

утки – ...(утята). _____

Образование уменьшительной формы существительного:

стол – ... столик; _____

стул – _____

дом – _____

снег – _____

дерево – _____

воробей – _____

__ балл

2. Образование глаголов при помощи приставок

К дому ... подходит _____

В дом ... заходит _____

Из дома ...выходит _____

Через дорогу ...переходит _____

В гараж ...въезжает _____

Из гаража ...выезжает _____

Вокруг гаража ...объезжает _____

Через мост ...переезжает _____

Из-за дерева ...выходит _____

Из-под стола ...появляется _____

__ балл

3. Образование качественных прилагательных

Волка за жадность – _____
 Зайца за трусость – _____
 Медведя за силу – _____
 Льва за смелость – _____

Если днем жара, то день - жаркий, а если...

Мороз ... _____
 Солнце ... _____
 Снег ... _____
 Дождь ... _____
 Ветер ... _____
 Холод ... _____

_ балл

4. Образование относительных прилагательных

Мяч из резины – ... _____
 Кораблик из бумаги – ... _____
 Сок из апельсинов – ... _____
 Шуба из меха –... _____
 Варенье из клубники –... _____
 Салат из свеклы –... _____
 Горка из льда –... _____

__ балл

5. Образование притяжательных прилагательных

Кошки –... _____
 Медведя –... _____
 Волка –... _____
 Льва –... _____
 Зайца –... _____
 Белки –... _____
 Лисы –... _____

Гнездо орла –... _____
 Клюв птицы –... _____
 Ружье охотника –... _____

__ балл

6. Употребление предлогов

Девочка наливает чай ... чашки.

Чайка летит ... водой.

Птенец выпал ... гнезда.

Щенок спрятался ... крыльцом.

Пес сидит ... конуре.

Кошка отбежала ... крыльца.

Мальчик выбежал ... дома.

Мальчик идет... другом.

__ балл

7. Изменение имен существительных по падежам

И.п. На дороге лежал... (камень);

Р.п. Как туда попал-загадка ... (камня);

Д.п. Подошел я близко к ... (камню);

В.п. И запнулся я об ... (камень);

Т.п. Недоволен этим ... (камнем);

П.п. Впредь я буду помнить об этом ... (камне).

__ балл

8. Понимание синтаксических конструкций

Куклу нарисовал девочка.

Выросла высокий трава.

У лисы маленькие лисенок.

Сидит Маша на пенек.

По морю плывут корабль.

В глубокой лужа живет жабы.

__ балл

Протокол фиксации данных

Ф.И. обучающегося	1 серия – «Обследование навыков письма»						2 серии «Определение уровня сформированности грамматической стороны устной речи»									
	Диктант	Работа с деформированными	Дифференциация предлогов и приставок	Образование имен существительных	Согласование имени прилагательного с именем существительным	Итого баллов за 1 серию	Образование слов при помощи	Образование глаголов при помощи приставок	Образование качественных прилагательных	Образование относительных прилагательных	Образование притяжательных прилагательных	Употребление предлогов	Изменение имен существительных по падежам	Синтаксические конструкции	Итого баллов за 2 серию	Итого баллов/ % выполнения
Галина М.	3	4	4	4	4	19	4	4	4	3	3	4	4	4	30	49/75
Вероника С.	2	3	2	2	2	11	2	3	2	3	3	2	3	3	21	32/49
Павел С.	3	3	4	4	4	18	3	3	4	4	4	4	3	3	28	46/70
Игорь В.	3	4	3	3	3	16	3	4	4	4	4	4	3	4	30	46/70
Никита Ш.	1	1	1	1	2	6	2	2	1	2	1	2	2	2	14	20/32
Артем Н.	3	4	4	4	3	18	4	4	4	4	4	3	2	3	28	46/70
Анастасия К.	2	2	2	2	3	11	3	3	2	1	2	2	3	3	19	30/46
Яна Т.	3	4	3	3	4	17	4	4	3	3	3	3	4	4	28	45/69
Алена С.	3	4	4	3	3	17	4	4	3	3	3	4	3	3	27	44/67
Игорь С.	3	3	3	3	4	16	3	3	3	3	3	3	4	4	25	41/63
Мария Д.	3	3	3	3	3	15	3	4	3	3	3	3	4	3	26	41/63
Артем К.	2	3	3	2	3	13	2	3	2	2	2	3	3	3	20	33/50
Данила К.	1	2	2	1	1	7	2	1	1	1	1	2	1	2	11	18/27
Андрей П.	1	1	1	1	1	5	1	2	1	1	1	2	1	1	10	15/23
Екатерина П.	2	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	1	2	15	24/36

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА
«ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСТГРАФИИ»
(для обучающихся 3-х кл. по АООП НОО
обучающихся с ТНР, вариант 5.1)**

І. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель курса – коррекция аграмматической дисграфии у обучающихся 3 класса с ТНР (вариант 5.1, имеющих ОНР III уровня), способствующая усвоению школьной программы по русскому языку.

Характеристика коррекционного курса

Данный коррекционный курс направлен на:

- уточнение морфологической структуры слова (приставка, суффикс, корень, окончание);
- развитие навыков словоизменения и словообразования;
- развитие навыков использования в речи различных видов связи в словосочетаниях (управления и согласования);
- развитие навыка правильного использования предложно-падежных конструкций;
- установление логических и языковых связей между предложениями;
- обучение синтаксически правильному оформлению предложения.

Описание места коррекционного курса в учебном плане

В учебном плане данный курс является элементом «Коррекционно-развивающей области» и проводится во внеурочное время.

Частота занятий – 2 раза в неделю, форма организации – групповые занятия. Группа по 4-6 обучающихся, комплектуется из обучающихся параллели 3-х классов.

Преподавание курса связано с преподаванием других предметов учебного плана: «Русский язык», «Литературное чтение» и создает базу для успешного усвоения этих предметов.

Планируемые результаты освоения коррекционного курса

Личностные результаты:

- положительное отношение к логопедическим занятиям;
- осознание роли языка и речи в жизни людей;
- осознанного отношения к устранению ошибок на письме и желания применять полученные умения на уроках;
- соблюдение норм поведения (сотрудничество, взаимопомощь, ответственное отношение к занятиям).

Метапредметные результаты:

Регулятивные УУД:

- уметь планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации с помощью учителя;
- определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- учиться высказывать своё предположение;

- учиться работать по предложенному учителем плану;
- владеть приемами самоконтроля и оценки деятельности.

Познавательные УУД:

- понимать и толковать условные знаки и символы,
- находить ответы на вопросы в тексте, иллюстрациях;
- делать выводы в результате совместной работы с учителем;
- группировать объекты (морфемы, слова) на основе существенных признаков;
- устанавливать причинно-следственные связи, обосновывать, рассуждать, доказывать;
- определять логику решения практической и учебной задачи;
- проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве.

Коммуникативные УУД:

- внимательно слушать и слышать собеседника и вести диалог;
- отвечать на вопросы в точном соответствии с инструкцией, заданием, адекватным использованием усвоенной терминологии;
- формулировать собственное мнение и позицию;
- соблюдать правила поведения при общении;
- уметь вовремя включаться в ситуацию обсуждения и реагировать на нее соответствующими действиями;
- работать с речевым материалом в соответствии с инструкцией, заданием, задачей;
- оформлять свои мысли в устной и письменной форме (на уровне предложения или небольшого текста).

Предметные результаты:

Словообразование:

- объяснять лексическое значение слов;
- уметь подбирать синонимы, антонимы, родственные слова;
- образовывать новые слова с помощью суффиксов и приставок, сложные слова;
- разбирать слова по составу с однозначно выделяемыми морфемами;
- оценивать правильность проведения разбора слова по составу;
- различать приставки и предлоги, правильно писать их.

Словоизменение:

- определять грамматические признаки существительного, глагола, прилагательного;
- характеризовать и различать части речи;
- практически употреблять число существительных, прилагательных и глаголов; род и падеж существительных и прилагательных; время, лицо глаголов;
- правильно согласовывать слова, относящиеся к разным частям речи.

Предложение. Текст:

- соблюдать заданный порядок слов при записи предложения;
- образовывать словосочетания, предложения различных видов;
- понимать и использовать в речи предложно-падежные конструкции с именами существительными в косвенных падежах;
- отличать связный текст от набора слов, словосочетаний, предложений;
- самостоятельно составлять связный текст из предложений разных типов.

Система оценки достижения планируемых результатов

Во время прохождения программы предусмотрены:

- входящая (первичная) диагностика (1-15 сентября);
- текущий мониторинг в форме выполнения контрольных упражнений, слуховых диктантов, контрольного списывания, тестов;
- итоговая диагностика (15-25 мая).

Входящая и итоговая диагностика осуществляется на логопедических занятиях по протоколу логопедического обследования, на основе которого заполняется логопедическое представление, путем анализа контрольных работ по русскому языку.

II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Словообразование

Усвоение программной терминологии. Лексическое значение слова. Знакомство с понятием «родственное слово». Однокоренные слова. Корень слова. Суффиксальный и приставочный способы образования слов. Правописание приставок. Тренировка в нахождении приставки в словах. Работа с антонимами и синонимами. Суффиксы уменьшительно-ласкательного значения. Суффиксы существительных со значением рода занятий и профессии. Обогащение словаря по теме «Профессии». Суффиксы прилагательных. Сложные слова. Состав слова. Соотнесение слов со схемой. Закрепление понятий о предлоге как о целом слове. Дифференциация приставок и предлогов.

Словоизменение

Род и число имен существительных и прилагательных. Падежные формы имен существительных. Дифференциация именительного и винительного, родительного и винительного падежей. Развитие словаря признаков. Подбор признаков к предмету. Словоизменение и согласование имен прилагательных с именами существительными в роде, числе и падеже. Подбор действия к предмету. Время и число глагола. Род глаголов в прошедшем времени. Согласование имен существительных с глаголами в числе и роде. Знакомство с числительными. Согласование числительных с существительными в роде и падеже. Правописание числительных.

Предложение. Текст.

Знакомство со словосочетанием и предложением. Постановка вопроса к отдельным словам в предложении. Предложения по цели высказывания. Знаки препинания в конце предложения. Построение сложных предложений различных типов. Грамматическое оформление предложений. Дифференциация понятий: предложение – словосочетание – текст. Установление смысловых связей между предложениями в составе текста. Знакомство с понятием текст, его признаками: смысловой целостностью, законченностью. Выделение логико-смысловых частей текст

III. ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

№	Тема занятия	Часы	Дата провед
---	--------------	------	----------------

			ения
	Словообразование	20	
1	Понятие о родственных словах.	2	
2-3	Корень слова. Сложные слова.	1	
4	Дифференциация однокоренных и родственных слов.	1	
5-7	Приставка. Правописание приставок. Приставочное словообразование.	3	
8-10	Суффикс. Значения различных суффиксов. Суффиксальное словообразование. Уменьшительно-ласкательные суффиксы.	3	
11-12	Разбор слов по составу. Составление слов из морфем	2	
13	Понятие о предлоге, как о целом слове. Правописание предлогов. Приставки и предлоги.	1	
14-20	Дифференциация предлогов В – НА, В-У, НА – НАД, К – ОТ, В – ИЗ, ОТ – ИЗ, С – СО, их практическое употребление в речи	7	
	Словоизменение	29	
21-22	Имя существительное. Единственное и множественное число имен существительных. Род имен существительных.	2	
23	Падежные формы имен существительных.	1	
24	Дифференциация именительного и винительного падежей.	1	
25	Дифференциация родительного и винительного падежей	1	
26	Дательный падеж единственного и множественного числа	1	
27	Творительный падеж единственного и множественного числа	1	
28	Предложный падеж единственного и множественного числа	1	
29	Употребление существительных в косвенных падежах	1	
30-	Имя прилагательное. Образование имен при-	3	

32	лагательных. Словоизменение прилагательных. Согласование имен прилагательных с именами существительными в роде и числе.		
33- 40	Согласование имен прилагательных с именами существительными по падежам	8	
41- 45	Глагол. Согласование глаголов с существительными в роде и числе. Изменение глагола по временам. Согласование глагола с существительными во времени. Образование глаголов совершенного вида от глаголов несовершенного вида.	5	
46- 49	Согласование количественных числительных с существительными в роде, числе и падеже. Правописание числительных.	4	
	Предложение. Текст.	15	
50	Дифференциация понятий: слово, словосочетание, предложение, текст.	1	
51- 52	Деформированные предложения. Составление предложений по опорным словам, словосочетаниям, на определенную тему.	2	
53- 54	Составление предложений с однородными членами.	2	
55- 57	Построение сложносочиненных предложений. Построение сложноподчинённых предложений.	3	
58- 59	Связь слов в предложении. Установление в предложении причинно-следственных связей.	2	
60- 62	Признаки текста. Связь между предложениями в составе текста. Определение границ предложения в сплошном тексте. Деформированный текст.	3	
63- 64	Составление описательного рассказа. Составление рассказа на определенную тему.	2	

**Грамматическая тетрадь
для учащихся 3 класса с общим недоразвитием речи**

Дорогой друг!

Меня зовут Мудрец Грамматики.

Рад, что ты поступил в мою Академию.

Теперь ты Ученик Академии Грамматики.

Для того чтобы стать Знатоком моей Академии тебе необходимо пройти все уровни и выполнить все необходимые миссии.

Обращай внимание на значок  – это моя подсказка.

А такой значок  обозначает, что ты успешно прошел уровень.



Желаю успехов!

**Уровень 1.
Родственные слова.**

Миссия 1. а) Прочитай.

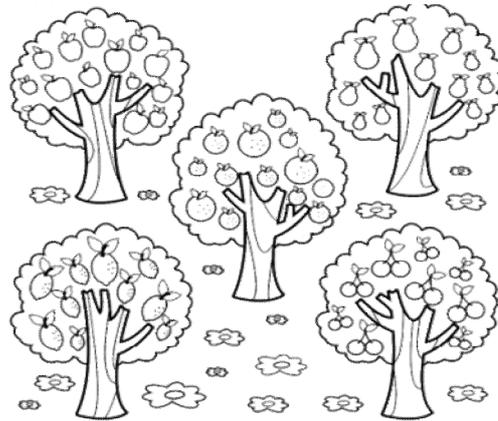
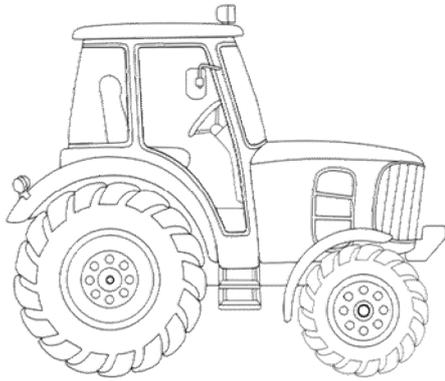
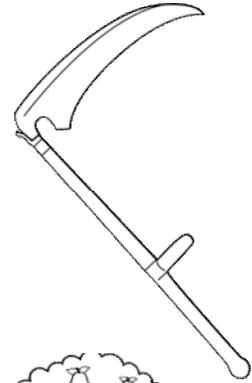
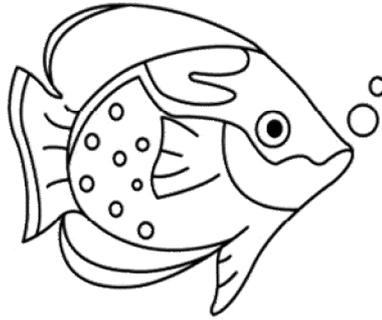
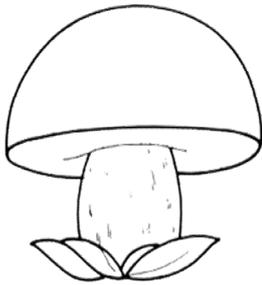


Однажды котенок играл во дворе с мячиком. Он так заигрался, что не заметил, как к нему подкрался его старший брат, котишка. Котишка забрал мячик у котенка. Котенок позвал своего папу на помощь. Кот выбежал из дома и отобрал мячик у котишки.

б) Подумай, кого называют родственниками.

в) Найди в тексте родственные слова, подчеркни.

Миссия 2. Подумай, как появились такие слова.
Тракторист, садовник, грибник, косарь, рыбак.



Родственные слова близки по смыслу и объясняются с помощью одного и того же слова. Родственные слова имеют общую часть – корень.

Миссия 3. а) Распредели слова на две группы. Закрась каждую группу родственных слов одним цветом.

зима	грибной	грибочек
грибник	зимовать	зимовье
зимний	грибки	гриб

б) Запиши каждую группу слов в два столбика.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Миссия 4. Образуй родственные слова от данных слов.



Город



Пастух

Миссия 5. Найди родственные слова. Спиши.

Вода водоём водица подводник водопроводный наводнение водичка водяной нав
однить водовоз



**Уровни 2-3.
Корень слова.**

Миссия 1. а) Прочитай. Найди лишнее слово.

Зима, зимний, мороз, зазимовать.

б) Выпиши только родственные слова. Подчеркни в словах общую часть.



Корень – общая часть родственных слов.
Для обозначения корня в слове используют графическое условное обозначение  : зима, гриб, кот.

Родственные слова, образованные от одного и того же корня, называют **однокоренными**.

Миссия 2. Допиши к данным словам 2-3 однокоренных слова. Выдели корень.

Цвет, _____

Скрип, _____

Корм, _____

Гость, _____

Стрела, _____

Миссия 3. а) Выпиши из текста только однокоренные слова.

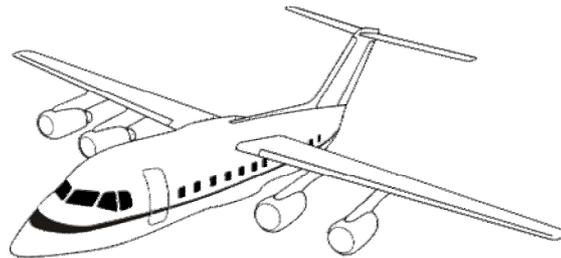


В морозные дни ребята кормят птиц. Дети вешают кормушки на деревья и насыпают в них корм.

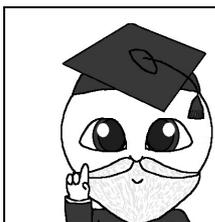
б) Выдели корень.

Миссия 4. а) Отгадай загадку. Запиши отгадку. Выдели корень.

В небесах, как ветер, мчится,
Удивительная птица.
А ведет ее пилот!
Что же это?



б) Сколько слов спряталось в этом слове? Сколько корней ты выделил?



В слове может быть **один корень** или **два (и более) корня**.
Такие слова называются **сложными**.
В сложных словах корни присоединяются друг к другу либо гласной «О», либо «Е».

Миссия 5. а) Составь и запиши сложные слова.

Овце	кат	_____
Сено	нос	_____
Птице	пад	_____
Само	ход	_____
Водо	кос	_____
Утко	вод	_____
Море	лов	_____

б) Выдели в словах корни. Подчеркни соединительную гласную. Обрати внимание, когда пишется соединительная гласная «О», а когда «Е».



В сложных словах соединительная «О» пишется после твердых согласных (*дымооход, рыбоолов*), а гласная «Е» – после мягких согласных, шипящих «ж», «ч», «ш», «щ» и буквы «ц» (*пешеход, сталевар*).

Миссия 6. а) Вставь соединительную гласную.

Пол...вод, верт...лет, пул...мет, камн...пад, книг...люб, птиц...лов, вод...лаз, лун...ход, электр...воз, мыш...лов.

б) Запиши сложные слова под схемами.

_____ Е _____

_____ О _____



Уровень 4.

Дифференциация однокоренных и родственных слов.

Миссия 1. а) Прочти пары слов. Выдели корень в данных словах.

Медь-мёд, соль-солист, водица-водитель.

б) Будут ли данные слова родственными? Почему?

Миссия 2. а) Прочти пары слов. Выдели корень в данных словах.

Вьюга - буран, парта-мебель, дом-изба.

б) Будут ли данные слова родственными? Почему? Как можно одним словом назвать данные пары слов?

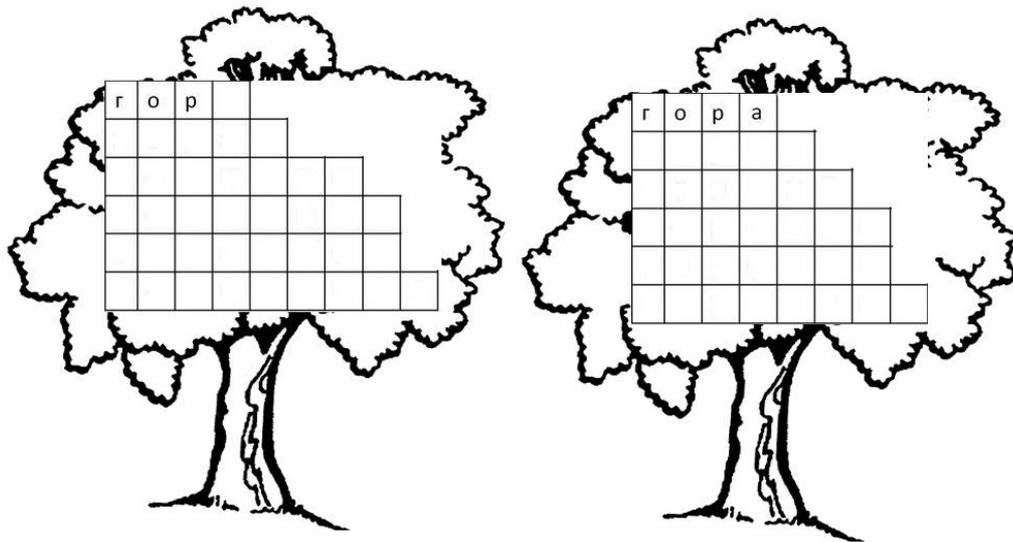
Вывод: в задании 1 корни слов совпадают по звучанию и пишутся одинаково (омонимичные корни), но разные по значению.

В задании 2 слова между собой близки по смыслу (слова-синонимы), но не имеют общей части – корня.

Такие слова однокоренными не являются!

Миссия 3. а) «Рассели» две семьи родственных слов на двух деревьях.

Горе, горочка, горный, горло, горестный, гора, горюшко, гористый, горючий, горемыка, горка, горевать, горшок, горюн, горушка, горн.



б) Выпиши лишние слова. Почему они оказались лишними?

Миссия 4. Спиши предложения, вставив подходящие по смыслу слова, используя слова для справок.

Саша _____ таблетку водой. Сережа _____ песню. Девочка _____ на скамейке. Бабушка _____ от старости. От сильного ветра деревья _____.

Девочки _____ листочки скрепкой. Лена захотела _____ котенка. Белье надо _____. Коля _____ костюм. Ваня _____ поссорившихся друзей.

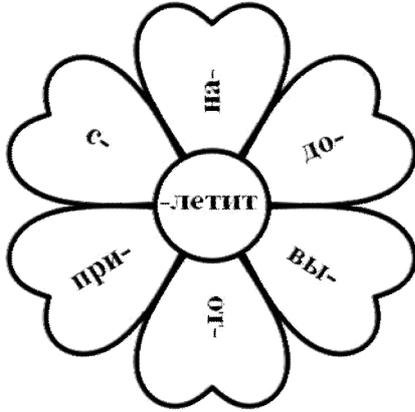
Слова для справок: запил, запел; посидела, посидела; скрепили, скрипели; поласкать, полоскать; примирил, примерил.



Уровни 5-7.

Приставка.

Миссия 1. а) Прочитай слова. Какие это слова?



б) Запиши слова, выдели в них корень. Чем отличаются эти слова?



Приставка – значимая часть слова, которая находится перед корнем.

Для обозначения приставки в слове используют графическое условное обозначение : заход, выход, поход

Приставки образуют слова с новым значением.

Приставка пишется со словами всегда слитно!

Миссия 2. Добавь к данным словам приставки от-, за-, до-, на-. Запиши новые слова. Выдели приставки.

вязать - _____

варить - _____

сыпет - _____

следит - _____

нёс - _____

толкнул - _____

делал - _____

белил - _____

Миссия 3. а) Прочитай предложения, вставь подходящие по смыслу приставки (вы-, по-, под-, за-, раз-, пере-, на-, до-).

Вечером дождь __лил грядки. Папа __лил по чашкам чай. Саша __лил сок из коробки в стакан. Меня догнал Мишка и __лил на меня целое ведро воды.

Иван Иванович __лил в кружку чай. Водитель __лил бензина в бак.

Несколько страниц книги я нечаянно __лил чернилами

б) Спиши предложения. Выдели приставки.

Миссия 4. Найди и подчеркни слово без приставки в каждом ряду слов. В остальных словах выдели приставки.

Заморский, загадка, забота, завершать.

Пошитый, погоня, потемнеть, поле.

Подвоз, подушка, подвижный, подбежать.

Набирать, набег, награда, набережная.

Довести, догадливый, доверять, доброта.

Проба, пробежавший, пробудить, пробраться.

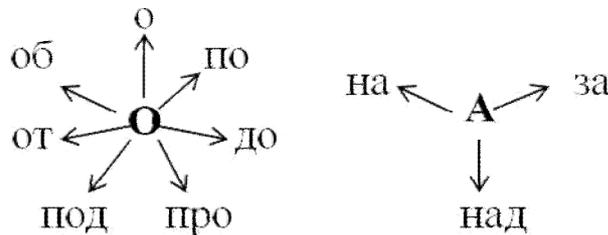
Отдать, отец, отнесенный, отвести.



Запомни!

Приставки, которые пишутся всегда одинаково:

а-, пере-, пред-, в-, во-, с-, вы-, у-



Миссия 5. а) Вставь пропущенные буквы.

Н...ездник, ...тводить, з...пись, п...дмигнуть, д...верять, п...катал, н...тяжной, д...печенный, з...пах, п...ехать, н...варить.

б) Спиши слова. Обозначь приставки.

Миссия 6. а) Найди и соедини пары слов с противоположным значением.

Выдели приставки.

подключил

убежать

открыть

вышел

привез

вылезть

прибежать

отцвела

завязать

закреть

вошел

отключил

влезть

отвез

зацвела

развязать

б) Как называются слова с противоположным значением?



Антонимы – слова, имеющие противоположные значения.

Миссия 7. а) Составь предложения по картинкам. Запиши предложения.
б) Найди в предложениях слова с приставками. Выдели приставки.







Миссия 8. а) Исправь ошибки в предложениях и запиши правильно.

В класс вышел учитель. Корабль приплыл от берега. Машина доехала по улице. Птица отлетела всю комнату и налетела в окно. Пират откопал в землю клад. Каникулы Сережа привел у бабушки. Ночью дорогу понесло снегом. Уже был вечер, когда я вошел из дома. Уступили зимние морозные деньки.

б) Выдели приставки.



Уровни 8-10.
Суффикс.

Миссия 1. а) Прочитай. Что объединяет слова? Чем они отличаются?



след



следик



следище

б) Как называется часть слова, которая стоит после корня?



Суффикс – значимая часть слова, которая находится после корня.

Для обозначения суффикса в слове используют графическое условное обозначение  : дождик, ветерок, коровка.

Суффиксы образуют слова с новым значением.

Миссия 2. а) От данных слов образуй однокоренные слова с помощью суффиксов -ик- и -ищ-. Запиши слова. Выдели суффиксы.

КОТ - _____

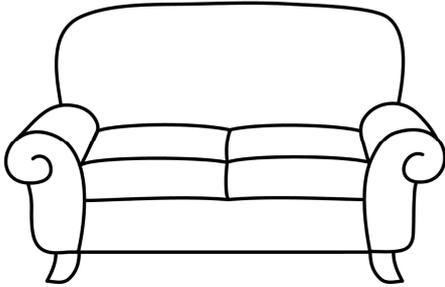
ДОМ - _____

ХВОСТ - _____

СЛОН - _____

б) Какое значение придают словам данные суффиксы?

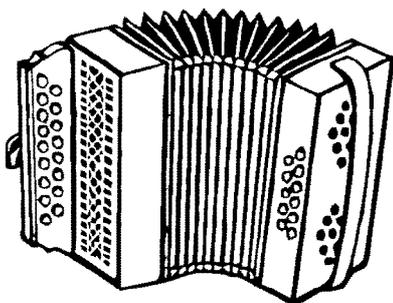
Миссия 3. Отгадай слово. Запиши. Обозначь суффиксы в словах.



+ чик



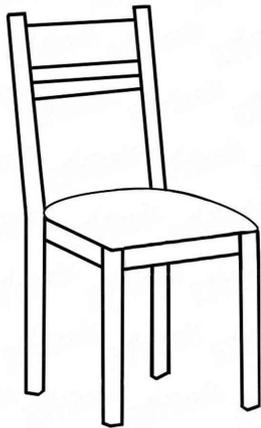
+ ок



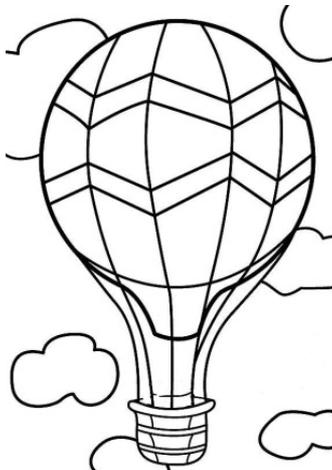
+ ист



+ щик



+ ик



+ ик

Миссия 4. Вставь пропущенные буквы. Распредели слова на две группы и запиши. Выдели суффиксы.

Мост...к, шаж...к, двор...к, лист...к, снеж...к, шалаш...к, куст...к, береж...к, творож...к, мяч...к, пуш...к, луч...к.

^
-ИК

^
-ОК

Миссия 5. Образуй от данных слов однокоренные слова, используя суффиксы уменьшительно-ласкательного значения: -очк-, -ечк-, -оньк-, -еньк-, -ышк-, -ушк-, -юшк-. Запиши все возможные варианты. Обозначь суффиксы.

тетрадь - _____

береза - _____

Аня - _____

Света - _____

чаша - _____

ваза - _____

лиса - _____

перо - _____

трава - _____

изба - _____

поле - _____

дочь - _____

крыло - _____

море - _____

тётя - _____

Миссия 6. Образуй с помощью суффиксов : -онок-, -ёнок-, -ат-, -ят-, названия детенышей животных в единственном и во множественном числе. Заполни таблицу. Выдели суффиксы.

	единственное число	множественное число
У слонихи		
У коровы		
У курицы		
У лисицы		
У ежихи		
У лошади		
У овцы		
У лосихи		
У кошки		

Миссия 7. а) Запиши названия профессий или занятия человека. Обозначь суффиксы.





б) Какое значение придают словам суффиксы –арь, -ист-, -ник-, -чик-, -щик-?

Миссия 8. Образуй от данных слов однокоренные слова по образцу. Обозначь суффиксы.

Образец: Белый медведь – беленький медвежонок.

Красная шапка - _____

Хороший букет - _____

Добрая мама - _____

Сосновая ветка - _____

Миссия 9. Образуй как можно больше слов-признаков предметов от слов-названий предметов:

зима - _____

вода- _____

салат- _____

звезда- _____

книга- _____

ель- _____

драп- _____



Уровни 11-12.

Состав слова.

Миссия 1. а) Подбери и запиши однокоренные слова с данными корнями. Выдели корень.

-сад - _____

-снег - _____

б) Из каких частей состоят слова?

		приставка	<p style="text-align: right;">Состав слова</p> <p>(часть слова, которая изменяется, служит для связи слов в предложении)</p> <p style="text-align: center;">Измени слово – найдешь окончание!</p>
		корень	
		суффикс	
		окончание	

Миссия 2. Соедини слово и схему.

перебежка	 
бегун	 
побег	  
беговой	   

Миссия 3. а) Выпиши сначала однокоренные слова, а затем – одно и то же слово с разными окончаниями.

Морячка, море, приморский, к морю, моряк, у моря, морской, морячок, заморский, без моря.

б) Разбери слова по составу.

Миссия 4. Восстанови нужный порядок следования частей слова и запиши получившиеся слова. В словах обозначь части слова.

друг, по, а _____

ок, лед _____

к, мороз, за, и _____

ник, чай _____

снеж, ник, под _____

Миссия 5. Определи, по какому принципу объединены слова в ряду. Продолжи ряд слов.

запах, заезд, запел, _____

футболист, шахматист, горнист, _____

ход, ходит, ходовой, _____
сад, лед, дом _____

Миссия 6. Собери новое слово, взяв из данных слов указанные части, разбери его по составу.

				Слово
перебегает	лесной	кружок	часик	
море	звезды	мамочка	игрушка	
полёт	выходит	тёрка	ночка	
запах	ездовая	отлёт	проход	
мышка	котище	телёнок	домик	

Миссия 7. Спиши предложения, вставляя пропущенные части слов. Разбери данные слова по составу.

Мы ...шли в лес. _____

К вечеру лужи ...мёрзли. _____

Осенью трава ...сохла и цветы ...вяли.

_____ Цыпл... ..прятался за кустом.

_____ На сцене ...ступал гитар... .

_____ Повадилась лис...а в курятник.

_____ Летом мы ...едем в гости к баб...е и дед...е.

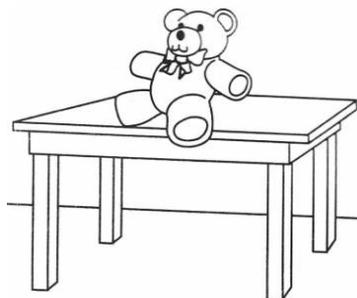
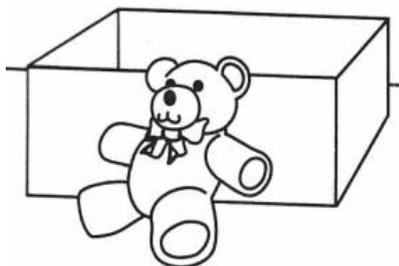


Уровни 13-20.

Предлог.

Миссия 1. а) Где находится мишка?





б) Что обозначают слова В, НА, ПОД, ПЕРЕД? Как эти слова называются?



Предлог – это часть речи.

Предлог служит для связи слов в предложении.

Предлоги всегда пишутся одинаково и не изменяются: в, к, у, о, с, до, за, на, по, из, из-за, над, под, из-под, про, при, для, без, около, через, перед, между.

Миссия 2. а) Спиши предложения, раскрывая скобки.

(На)дулись (на)деревьях почки.

Зайчик быстро (по)бежал (по)тропинке.

Ребята весело (с)катились (с)горки.

б) Как ты отличал предлог от приставки?



Запомни!

Предлоги пишутся со словами раздельно!

Между предлогом и словом можно вставить другое слово или вопрос:

вылетел из гнезда;

вылетел (*из чего?*) из гнезда;

вылетел из *большого* гнезд.

Перед глаголами предлогов нет!

Миссия 3. Выполни задание по образцу.

?	Проверь	Напиши правильно
(в)воде	в глубокой воде	в воде
(на)траве		
(в)коробке		
(у)куста		
(на)работу		

(у)бабушки		
(в)домах		
(на)столбах		

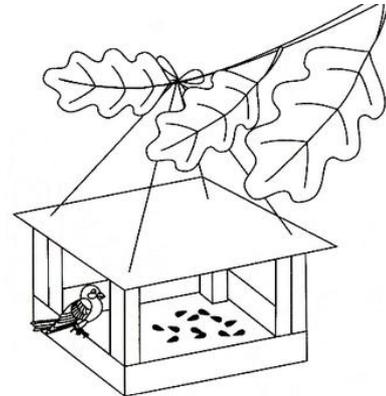
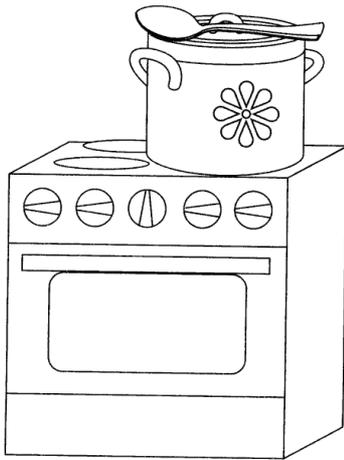
Миссия 4. Составь словосочетания с предлогами В-НА и запиши.

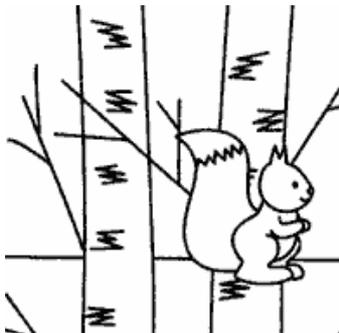
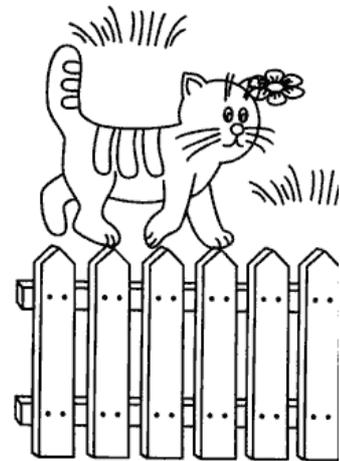
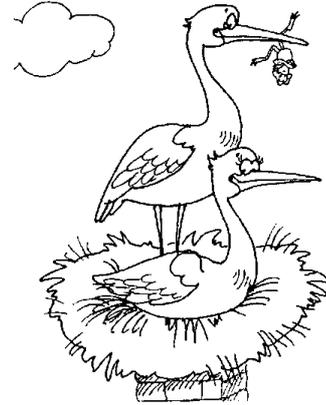
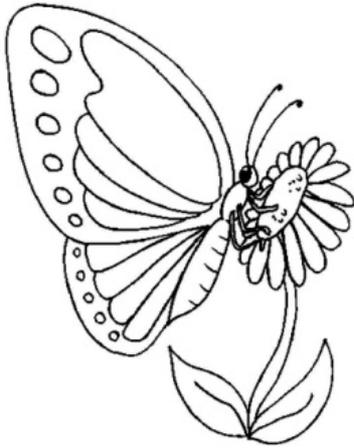


В

НА

Миссия 5. Составь предложения по картинкам, используя предлоги В-НА. Запиши предложения. Подчеркни предлоги.





Миссия 6. Вставь подходящие по смыслу предлоги НА, НАД, К, ОТ и запиши образованные словосочетания. Подчеркни предлоги.

Летит ... морем, выйти ... поляну, убежал ... волка, торт ... чаю, свила ...
дереве, подошел ... дому, светит ... домом, отъехать ... дома, подбежал ...

сестре, ходили ... экскурсию, повесили ... диваном, отошли ... берега, написать ... листе, взлетел ... землей, крышка ... кастрюли, прислониться ... двери.

Миссия 7. Впиши в предложения подходящие слова, используя предлоги В-ИЗ.

Пес Шарик выбежал _____.

Пассажир вошел _____.

Летом я купался _____.

Птица вылетела _____.

К нам приехала бабушка _____.

Дымок шел _____.

Белка прячет орехи _____.

Вчера мы участвовали _____.

После урока ученики выходят _____.

Варенье варят _____.

Миссия 8. Составь из слов каждой строчки предложения и запиши их. Подчеркни предлоги.

из, снеговика, дети, снега, лепят

заяц, лисы, от, спрятался

Барсик, из, котенок, вылез, коробки

зашумели, ветра, от, деревья

гаража, машина, от, отъехала

Миссия 9. а) Ответь на вопросы по картинкам. Запиши ответ. Подчеркни предлоги.

Откуда съезжает лыжник?

Откуда мальчик снимает картину?



С чем играет мальчик?



С чего упала девочка?



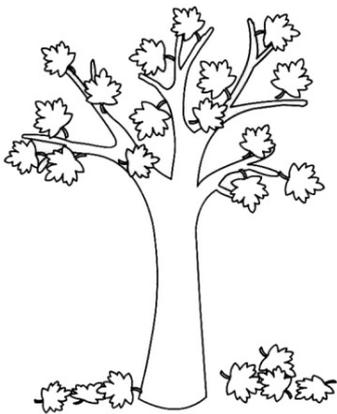
Откуда свисают сосульки?



С чем играют дети?



Откуда упали листья?

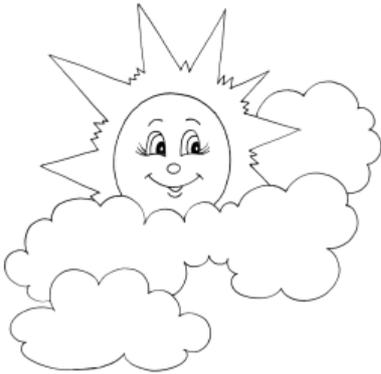
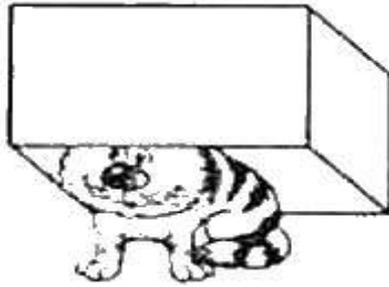
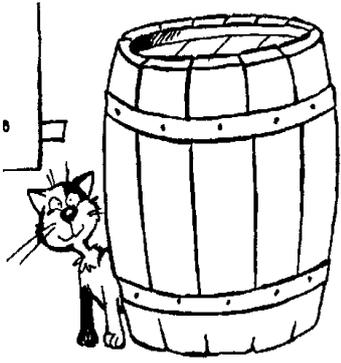


С чего вытирает пыль девочка?



б) Подумай, когда пишется предлог С, а когда СО?

Миссия 10. Придумай и запиши предложения по картинкам так, чтобы в них были предлоги ИЗ-ЗА и ИЗ-ПОД.



Миссия 11. Исправь ошибки и запиши правильно текст.

Однажды ребята пошли на лес под грибами. Они весело шагали за лесной тропинке. На лесу свежий воздух. Зеленая трава блестит из росы. К лесной тени цветут ландыши. Звонко поют птицы от разные голоса. Шуршит на кустах ежик. От сучка под сучок скачет белочка. В белки на дупле бельчата.

А вот ручеек бежит по озеру. Дети ищут грибы к опушке, над березами и осинами, над елями и молодыми сосенками.



Уровни 21-22.

Имя существительное.

Миссия 1. а) Найди и выпиши лишнее слово в каждом ряду слов. Объясни, почему оно лишнее.

яблоко, красное, спелое, вкусное
спит, бежит, бродит, медведь

- б) На какие вопросы отвечают выписанные слова?
в) К какой части речи они относятся?



Имя существительное – часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы **КТО? ЧТО?**

КТО?

слова называют
людей и животных

одушевленные

человек
люди
медведь
кот

ЧТО?

слова называют
неживые предметы

неодушевленные

яблоко
автобус
диван
дом

Имена существительные имеют два числа: единственное (один предмет) и множественное (несколько предметов).

Миссия 2. Измени имена существительные по образцу.

Образец: дом - дома - много домов.

звезда - _____
лед - _____
травы - _____
стол - _____
стул - _____

окно - _____
 ухо - _____
 зверь - _____
 лужа - _____

Миссия 3. а) Выпиши слова в два столбика.

Фигурист, аквариум, девочка, ученик, самолет, летчик, кукла, таблетка, врач, коньки, аквалангист, книга.

Кто?

Что?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

б) Как можно определить род имен существительных?

	Слова-помощники для определения рода имен существительных		
	мужской род	женский род	средний род
	(м.р.)	(ж.р.)	(ср.р.)
	он	она	оно
	мой	моя	моё

Миссия 4. Запиши имена существительные в три столбика.

Снег, белка, яма, солнце, ёжик, поле, робот, радость, борец, птица, нога, художник, золото.

м.р.

ж.р.

ср.р.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Миссия 5. а) Запиши рядом с существительными мужского рода однокоренные существительные женского рода.

повар - _____ волк - _____
 ученик - _____ пловец - _____
 снег - _____ приятель - _____
 циркач - _____ летчик - _____
 пух - _____

б) В существительных женского рода обозначь суффиксы.



Уровни 23-29.**Изменение имен существительных по падежам.**

Миссия 1. а) Составь предложения из данных слов. Изменяй, где нужно, окончания имен существительных. Обозначь окончания.

Ёлка, на, сидел, дрозд. _____

Пришла, бабушка, поляна, на.

Белка, пушистый, у, хвост, был.

Играет, с, мальчик, машинка.

Дала, конфета, мама, сын.

Добежал, до, Петя, река.

Спешит, больной, врач, к.

Девочка, карандаш, рисовала.

б) Как определить падеж имени существительного?

Определяем падеж		Подставляем слово	Задаем вопрос	Смотрим на предлог
Именительный	И.п.	есть	Кто? Что?	
Родительный	Р.п.	нет	Кого? Чего?	у, от, до, из, с, без, около, вокруг, для
Дательный	Д.п.	даю дарю	Кому? Чему?	к, по
Винительный	В.п.	вижу	Кого? Что?	в, на, за, под, через, про
Творительный	Т.п.	доволен любуюсь	Кем? Чем?	за, над, под, перед, с
Предложный	П.п.	мечтаю думаю	О ком? О чём?	о, об, в, на, при

Миссия 2. Закончи предложения подходящими по смыслу словами. Подпиши падеж сверху над существительными.

Петя перешел через _____.

Дети увидели в зоопарке _____.

Метель замела _____.

Мария увидела красивый _____.

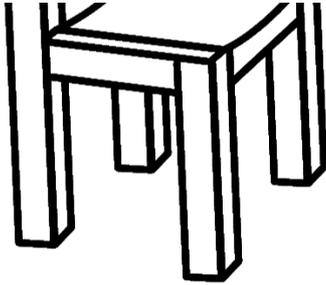
Мама зашла в _____.

Мяч вылетел за _____.

В цирке тигр прыгнул через _____.

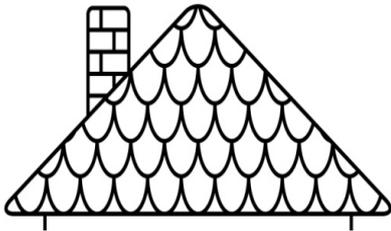
Птица свила _____.

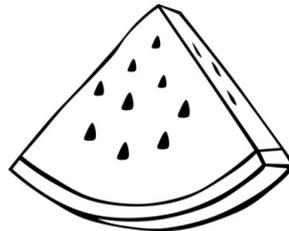
Миссия 3. Рассмотрите картинки и запишите ответ на вопрос: от какого предмета часть?

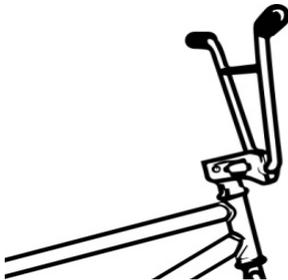


ножки стула











Миссия 4. а) Закончи предложения, выбирая нужные слова из слов для справок.

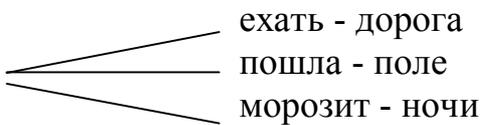
Туристы спустились с _____. Вдалеке мы увидели высокую _____. Рыбаки шли на _____. Выходные прошли без _____. Мы получили письмо от _____. Ребята пригласили в гости _____. Катя сочинила рассказ про _____. Во дворе много _____.

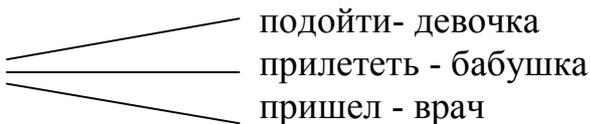
Слова для справок: рыбалки, собаку, дедушки, горы, собак, рыбалку, дедушку, гору.

б) Определи падеж вставленных существительных. Подпиши падеж сверху.

Миссия 5. Составь и запиши словосочетания.

к чему? 

по чему? 

к кому? 

Миссия 6. Спиши предложения, вставив пропущенные окончания. Подпиши падеж существительных сверху.

Я иду в кино с сестр..., а Коля с брат... . Боевыми офицер... славится Россия. Офицер командует полк.... Лена рисует гушь..., а Катя карандаш... . Мы прочитали с руг... рассказ о родном городе. Мы гордимся родными мест... . Над лес... и пол...взошло солнце.

Миссия 7. Найди в тексте имена существительные, стоящие в предложном падеже, и подчеркни их. Обозначь окончания.

Я давно в своих мечтах был на загородной прогулке. Ранним воскресным утром я выехал на автобусе за город. В сумке у меня чай в термосе и вкусная еда в пакете. На нужной остановке я вышел из автобуса по узкой лестнице. Вот я и на природе. Я шёл по лесной тропке. В небе лениво ползли белые облачка. В болотце квакали лягушки. Вот робкая мышка спряталась в норке. А вон прелестная птичка уселась на ветке. Легко и радостно стало у меня на сердце.

Миссия 8. а) Спиши. Обозначь падежи имен существительных, выдели в них окончания.

1. Жил старик со своею старухой у самого синего моря. 2. Ко дню рождения внучки подарила ей бабушка красную шапочку. 3. Однажды Джузеппе попало под руку полено, обыкновенное полено для топки очага в зимнее время. 4. Лиса наварила манной каши, размазала ее по тарелке и стала угощать журавля. 5. Замесила старуха муку на сметане, испекла колобок, изжарила в масле и на окошко остудить положила.

б) Вспомни, из каких сказок взяты строки. Назови авторов.



Уровни 30-32.

Имя прилагательное.

Миссия 1. а) Запиши ответ одним словом.

Варенье из земляники – _____
 Кисель из клюквы – _____
 Суп из грибов – _____
 Салат из моркови – _____
 Печенье из овса – _____

б) На какие вопросы отвечают образованные слова?

в) К какой части речи они относятся?



Имя прилагательное - часть речи, которая обозначает признак предмет и отвечает на вопросы КАКОЙ? КАКАЯ? КАКОЕ? КАКИЕ?

Миссия 2. а) Назови и запиши предмет по его признакам.

Серый, зубастый, голодный - _____

Пушистая, рыжая, хитрая - _____

Полосатый, зелёный, сладкий - _____

Легкий, воздушный, праздничный - _____

Серая, шустрая, трусливая - _____

Лесная, колючая, новогодняя - _____

Неуклюжий, мохнатый, косолапый - _____

Белый, пушистый, мокрый - _____

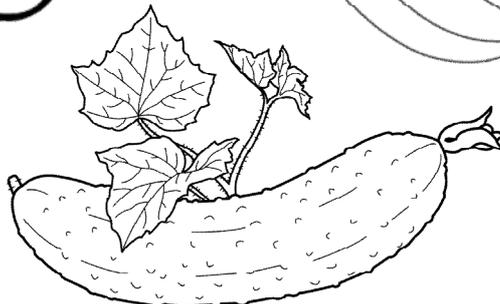
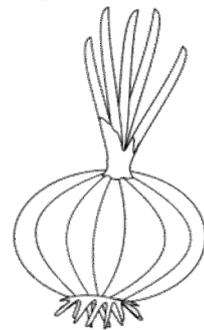
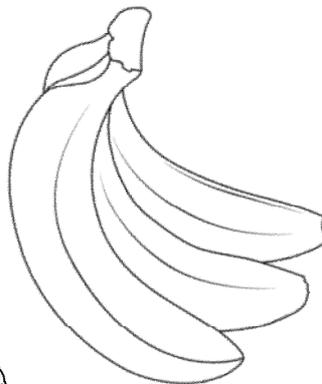
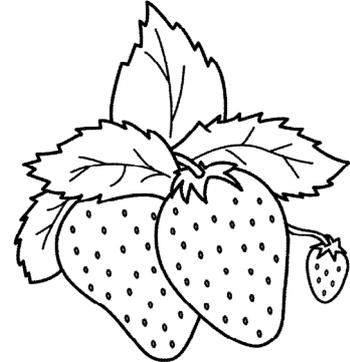
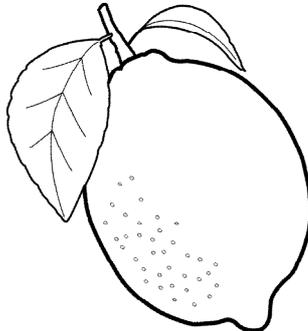
Интересная, библиотечная, познавательная - _____

б) Какую роль играют имена прилагательные в нашей речи?



Имена прилагательные дают более точное представление о предмете, уточняют цвет, вкус, форму, качества, свойства и другие отличительные признаки предмета.

Миссия 3. Запиши признаки предметов по цвету, вкусу, форме, размеру.



Миссия 4. а) К данным словам подбери и запиши однокоренные прилагательные.

Береза - _____, зима - _____, гореть - _____,
 солнце - _____, цвет - _____, сон - _____, играть
 - _____, река - _____, музыка - _____,
 говорить - _____, даль - _____, солдат - _____.

б) Как образуются имена прилагательные?

Миссия 5. Соедини существительные с подходящими по смыслу прилагательными.

друг	вечерняя
верёвка	шустрая
пятно	легкое
белка	темная
звезда	шелковый
облако	верный
туча	черное
платок	крепка

Миссия 6. а) Исправь ошибки и запиши правильно.

Белый березка, добрая человек, родное сторона, сладкий яблоко, веселая праздник, крепкое мороз, тихий езда, простые задача.

б) Как связано имя прилагательное с именем существительным?

Миссия 7. а) Запиши словосочетания.

Ясное (день, небо, погода). Шумная (двор, пылесос, улица). Твердый (дорога, камень, решение). Легкая (задача, пух, облако). Высокое (куст, дерево, трава). Молодой (девушка, люди, юноша).

б) Определи род имени прилагательного. Как определить род прилагательного?



Уровни 33-40.

Согласование имен прилагательных с именами существительными по падежам.

Миссия 1. а) Вставь в предложения нужные по смыслу имена прилагательные.

В саду расцвел (какой?) _____ цветок. Все лето за ним ухаживал (какой?) _____ садовник. Цветку помогало расти (какое?) _____ солнце. Однажды на цветок села (какая?) _____ бабочка. Прилетела (какая?) _____ пчела и собрала нектар.

б) Определи и подпиши падеж прилагательных, ориентируясь на падеж имен существительных, с которыми эти прилагательные согласованы.

в) Обозначь окончания прилагательных.

Миссия 2. а) Спиши пословицы. Прилагательные, данные в скобках, нужно писать в единственном числе.

Маленькое дело лучше (большие) безделья. Нет (лучшие) дружка, чем родная матушка. От (хорошие) дерева хороший и плод. От (верные) человека и вести верные. Для (умелые) руки все работы легки. Нет (сладкие) пирога без труда. Даже самое маленькое дерево выросло из (большие) семени. (Ленивые) не дождешься, (сонливые) не добудишься. Будь внимателен к совету (старшие) брата, а о младшем сам проявляй заботу.

б) Определи и подпиши падеж прилагательных, ориентируясь на падеж имен существительных, с которыми эти прилагательные согласованы.

в) Обозначь окончания прилагательных.

Миссия 3. а) Спиши, дописывая окончания имен прилагательных и существительных.

Нашли по домашн... адрес..., подготовились к морск... путешестви..., тянусь к спел... малин..., иду к больш... корабл..., по живописн... долин..., прыгает по больш... дерев..., к красив... дом..., посвятил неизвестн... солдат..., помог школьн... товарищ... .

-
-
- б) Определи и подпиши падеж прилагательных.
в) Обозначь окончания прилагательных и существительных.

Миссия 4. а) Выпиши из предложений словосочетания «имя существительное – имя прилагательное». Поставь вопрос от имени существительного к имени прилагательному.

Образец: майка (какая?) красная.

1. Мама налила в стакан морковный сок.
 2. Наша курица вывела желтых цыплят.
 3. Птицы встречают раннюю весну.
 4. Дети во дворе лепили снежную бабу.
 5. Петя купил разноцветного попугая.
 6. Дети рисовали большую красную машину.
 7. На вокзале мы встретили старшего брата.
-
-
-

- б) Определи и подпиши падеж прилагательных.
в) Обозначь окончания прилагательных.

Миссия 5. а) Спиши. Ставь слова из скобок в нужном падеже.

1. Мы остановились перед (высокий забор).
 2. В лесу мы дышали (чистый морозный воздух).
 3. Самолет пролетел над (сосновый лес).
 4. Дети любовались (звездное небо).
 5. Зимой тропинки засыпаны (пушистый снег).
 6. Рожь налилась (спелое зерно).
 7. Меня подхватило (ласковая синяя волна).
-
-
-

- б) Определи и подпиши падеж прилагательных.
в) Обозначь окончания прилагательных.

Миссия 6. а) Подбери парами слова из двух данных групп. Укажи вопрос (от существительного к прилагательному).

Образец: о задаче (какой?) трудной.

1. О лете, на пляже, при луне, о поездке, о землях, о доме, о яблоках, о стране, на ветке, о вечерах.
2. Сочных, уютном, тихих, родной, теплой, песчаном, дальних, ночной, скорой, зеленой.

б) Определи и подпиши падеж прилагательных.

в) Обозначь окончания прилагательных.

Миссия 7. Подбери к прилагательным сначала синонимы, а потом антонимы.

холодный ветер - _____

большой дом - _____

зимний день - _____

сладкая кукуруза - _____

хорошая погода - _____

родная сторона - _____

глубокое озеро - _____

Миссия 8. Вставь в текст подходящие по смыслу имена прилагательные. Спиши. Определи и подпиши падеж прилагательных. Обозначь окончания прилагательных.

_____ утром на _____ небе плывут _____ облака. Льётся _____ песня _____ жаворонка. Над _____ озером поднимается _____ туман. Хорошо дышится на _____ воздухе. Из-за _____ леса доносятся _____ звуки _____ гудка. Он зовет в _____ даль, к _____ морю.

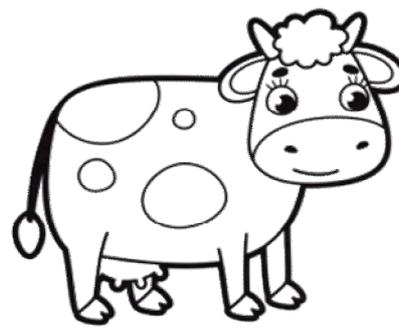
Слова для справок: пароходного, звонкая, белоснежные, неподвижным, свежем, неведомую, синему, голубом, весенним, полевого, легкий, хвойного, глухие.

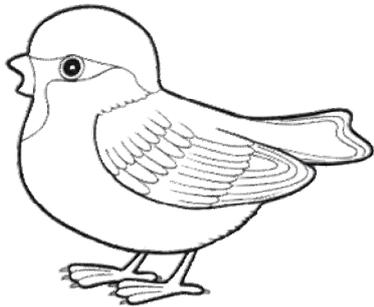


Уровни 41-45.

Глагол.

Миссия 1. Кто как голос подает? Ответь на вопрос ЧТО ДЕЛАЕТ?





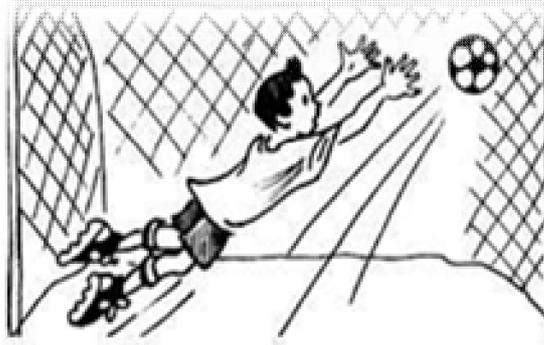
К какой части речи относятся слова, отвечающие на вопрос ЧТО ДЕЛАЕТ?

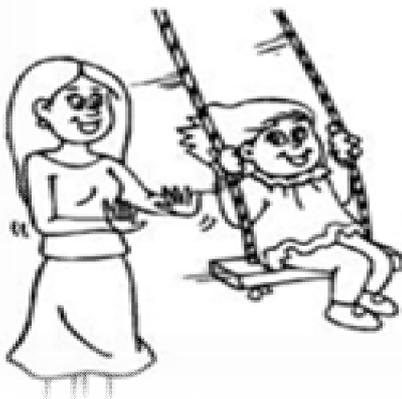


Глагол – часть речи, которая обозначает действия предмета и отвечает на вопросы ЧТО ДЕЛАЕТ? ЧТО ДЕЛАЮТ? ЧТО СДЕЛАЕТ?

Миссия 2. В сетке с буквами спрятались глаголы. Рассмотрите картинки и найдите нужный глагол.

п	т	а	н	ц	у	е	т	и	г	р	а	ю	т
р	к	о	п	а	е	т	е	ш	р	ж	б	а	г
о	п	ь	е	т	х	и	д	ь	е	а	е	к	у
п	е	ч	е	т	а	ж	я	е	ш	л	ж	а	л
у	в	ы	ш	е	л	у	т	т	а	и	и	ч	я
с	п	р	я	т	а	л	с	я	е	т	т	а	ю
т	б	а	р	а	б	а	н	и	т	п	о	е	т
и	д	у	т	п	о	д	н	я	л	а	м	т	ю
л	е	п	я	т	з	а	б	ы	л	м	о	е	с





Миссия 3. а) Измени глаголы по образцу.

Что делает? Что делают?	Что делал? Что делали?	Что сделает? Что будет делать? Что сделают? Что будут делать?
читает	читал	прочитает, будет читать
играет		
ходит		
	любил	
	рисовал	
		будет кричать
		прибежит
растет		
	смотрел	
		напишет

б) Сколько времен у глагола?



Глаголы изменяются по временам.

**Прошедшее
время**

(действие, которое
уже произошло)
что делал?
что сделал?
что делали?
что сделали?

говорил

**Настоящее
время**

(действие, которое
происходит сейчас)
что делает?
что делают?
что делаю?
что делаешь?

говорит

**Будущее
время**

(действие, которое
будет происходить)
что сделает?
что сделают?
что будет делать?
что будут делать?

заговорит

Миссия 4. Спиши предложения. От глаголов в скобках образуй глаголы настоящего и прошедшего времени.

Образец: Во дворе громко (лаять) собака. Во дворе громко лает собака. Во дворе громко лаяла собака.

Ученики (писать) сочинение. Мальчик (победить) в соревнованиях. Весной (таять) снег. Мама (взять) сумочку.

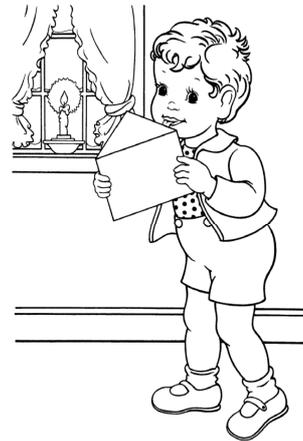
Миссия 5. а) Спиши. В скобках поставь вопрос к глаголу и от глагола к выделенному существительному.

Осеннее небо (?) заволокло (?) **тучами**. Дети (?) остались (?) без **прогулки**. Миша (?) играет (?) с **машинкой**. Маша (?) рисует (?) в **альбоме**. Слава (?) смотрит (?) **телевизор**. После дождя дети (?) пойдут (?) на **улицу**.

б) Над глаголами укажи время (н.в., п.в., б.в.) и число.

в) Над существительными укажи падеж.

Миссия 6. Запиши пары слов по картинкам: действие не завершено (что делает? что делают?) – действие завершено (что сделал? что сделали?).

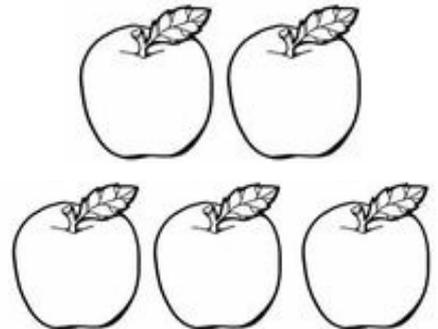
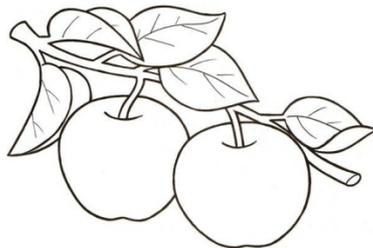




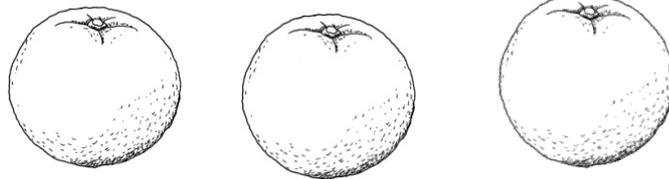
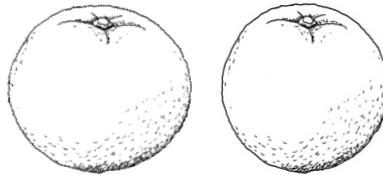
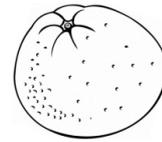
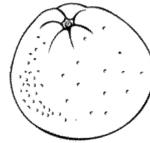
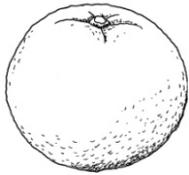
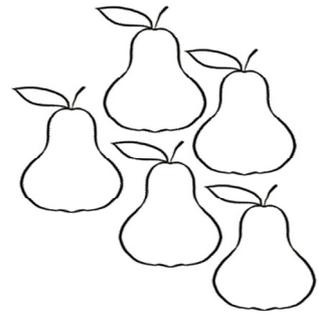
Уровни 46-49.

Слова, обозначающие количество предметов.

Миссия 1. Запиши по образцу.



одно яблоко



Миссия 2. Запиши ответ на вопрос: Какой по счету? Какая по счету?



Света

Дима

Настя

Марина

Коля

Витя

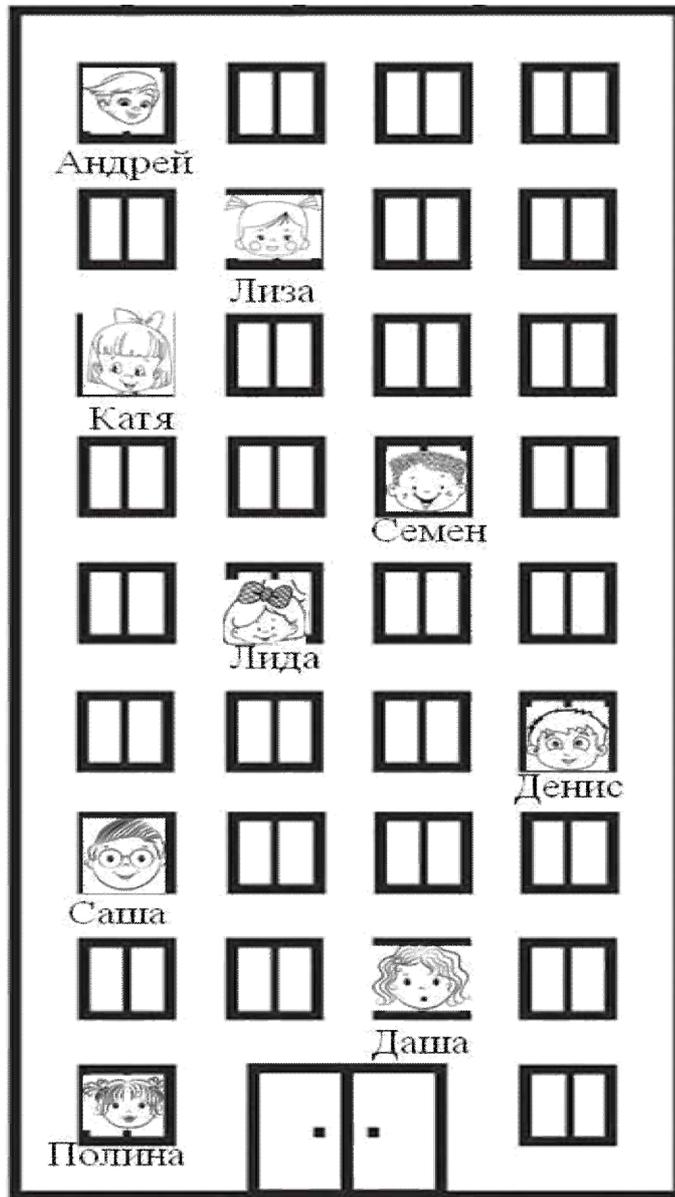
Лена

Петя

Света _____
 Настя _____
 Марина _____
 Лена _____

Дима _____
 Коля _____
 Витя _____
 Петя _____

Миссия 3. Кто на каком этаже живет? Запиши.



Миссия 4. Допиши предложения.

Было две синицы – стало пять _____.

Было две сороки – стало пять _____.

Было два воробья – стало пять _____.

Было два снегиря – стало пять _____.

Было два клеста – стало пять _____.

Было два дятла – стало пять _____.

Было две вороны – стало пять _____.

Было семь синиц – стало три _____.

Было семь сорок – стало три _____.

Было семь воробьев – стало три _____.

Было семь снегирей – стало три _____.

Было семь клестов – стало три _____.

Было семь дятлов – стало три _____.

Было семь ворон – стало три _____.

Миссия 5. Спиши пословицы. Раскрой скобки.

(Два) собаки дерутся, (три) не приставай. (Два) пашут, а (семь) руками машут. Где (два), там (три) лишний. (Два) рубахи мокнут в ушате, да (два) порток сохнут на ухвате. Для (один) всадника (два) всадников – войско. (Семь) (один) не ждут. За (два) зайцами погонишься, ни (один) не поймаешь.

**Уровни 50-59.****Предложение.****Миссия 1.** Составь предложения из слов.

лес, стоит, над, высокий, рекой

кузнечики, в, трещат, траве

красиво, липа, на, леса, цветет, краю

цветами, мотыльки, красивые, над, летают

цветут, в, фиалки, тени

под, ландыш, кустом, серебристый, светится

легкий, шумит, над, ветерок, деревьями

Миссия 2. Из данных слов составь и запиши словосочетания с предлогами.

отойти, дорога _____
 записать, тетрадь _____
 зайти, товарищ _____
 войти, дом _____
 гулять, поле _____
 въехать, двор _____
 прыгать, вышка _____
 выйти, лес _____
 сходить, завод _____
 работать, утро _____
 говорить, труд _____

Миссия 3. Составь и запиши предложения из слов каждой строчки.

Наступить – морозный – зима.
 Тяжелый – облака – плыть – небо.
 Дуть – холодные – ветер.
 Дети – кататься – горка.
 Падать – белая – снег.

Миссия 4. Составь и запиши предложения, используя словосочетания.

Золотая осень, ваза с цветами, гуляла по саду, ясный день, поехали на дачу,
 понял задачу, высокое дерево, пел песню, дует с севера.

Миссия 5. Замени три предложения одним. Расставь правильно запятые.

1) В школьном саду посадили саженцы вишни. В школьном саду посадили саженцы яблони. В школьном саду посадили саженцы груши.

2) На речке дети купались. На речке дети загорали. На речке дети играли.

3) У нас были красные шары. У нас были синие шары. У нас были зеленые шары.

4) Снег ложится на поля. Снег ложится на деревья. Снег ложится на крыши домов.

5) Лена делала уроки. Максим делал уроки. Денис делал уроки.

Миссия 6. Из двух предложений составь и запиши одно предложение.

1) Катя учится в первом класса. Маша учится в третьем классе.

2) Кошка домашнее животное. Тигр дикое животное.

3) Труд кормит. Лень портит.

4) Выглянуло солнце. Дети пошли гулять.

5) Прозвенел звонок. Дети пошли на урок.

6) Наступила весна. Снег еще не растаял.

7) Дождь уже прошел. Капли еще падали с деревьев.

Миссия 7. Выпиши из предложений словосочетания с вопросами по образцу.

Образец: Летнее солнце спускалось к лесу.

Солнце (какое?) летнее, спускалось (к чему?) к лесу.

По синему небу плывут белые облака.

На клумбах цветут яркие астры.

Низкое солнце скрылось за высокими деревьями.

Теплый ветерок покачивал деревья.

Вечером на лесной поляне ребята разожгли костер.

Миссия 8. Составь предложения по вопросам и запиши их.
Что? Что делают? Когда?

Когда? Кто? Что сделала? Что?

Где? Кто? Что делает? Какую? Что?

Кто? С кем? Что делали? Куда? За чем?



Уровни 60-64.

Текст.

Миссия 1. Прочитай. Определи порядок предложений так, чтобы получился текст. Озаглавь текст. Спиши.

Снег укрыл землю, деревья, кусты и дома. Звери в норах спят, а люди в мороз дома сидят. Настала холодная зима. Выпал снег. Тихо и пусто в лесу. Мороз сковал реки и озера. Кругом высокие сугробы, замел все тропки и дороги.

Миссия 2. Прочитай. Раздели текст на предложения. Спиши.

Дети купались в речке вдруг на небе появилась черная туча начался сильный ливень дети выскочили на берег и спрятались под кустами на небе сверкнула молния она попала в могучий дуб и расколола его пополам не надо прятаться под высокими деревьями, в них часто попадает молния.

Миссия 3. Прочитай. Исправь ошибки. Спиши.

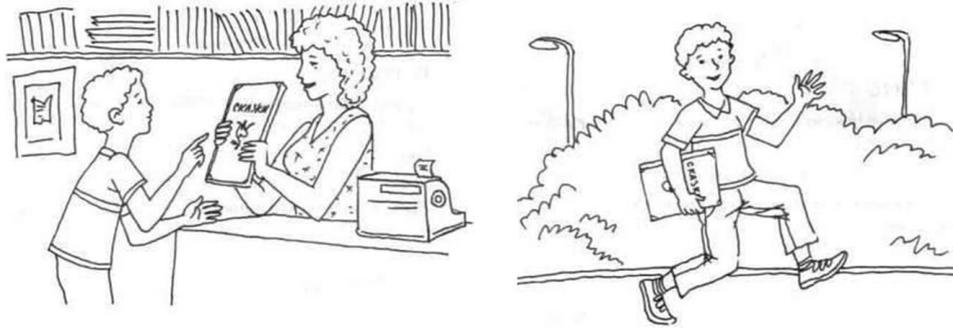
Сереза был на берегу. Моря на морском берегу много разных камушков. И ракушек Сереза нашел большую красивую. Ракушку он принес ракушку домой и положил. На полку иногда Сереза брал ракушку и прикладывал ее. К уху в ракушке слышался шум это. Шумело море.

Миссия 4. Составь рассказ по картинке, используя опорные слова. Озаглавь рассказ. Запиши.



Опорные слова: весна, сад, мама, папа, дети, дерево, яблоня, ствол, ветки, лопата, лейка, кисть, мел, окапывать, белить, поливать, ухаживать, расти, заботливый, белый, влажный, молодой.

Миссия 5. Составь рассказ по картинкам, используя опорные слова.
Озаглавь рассказ. Запиши.



Опорные слова: магазин, мальчик, продавец, касса, книга, деньги, дом, дорога, сестра, чтение, диван, картинки, иллюстрации, выбирать, покупать, спрашивать, оплачивать, продавать, предлагать, советовать, идти, нести, радоваться, сидеть, читать, смотреть, рассматривать, перелистывать, книжный, интересный, занимательный, внимательный, дружный.

