

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарного образования
Кафедра коррекционной педагогики

ЭКГАРДТ ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ
3 КЛАССОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Направление подготовки: 44.03.03. Специальное дефектологическое
образование

Профиль: Логопедическое сопровождение детей с нарушением речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

17.11.2018



Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

Научный руководитель
к.п.н., доцент Козырева О.А.

Козырева 17.11.18

Обучающийся
Экгардт Ю.А.

17.11.18 Экгардт

Красноярск 2018

Оглавление

Введение.....	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	8
1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией.	8
1.2. Сущность письма и его отношения к языку и мышлению.....	13
1.3. Психофизиологическая структура письма.....	17
1.4. Классификация дисграфий и их характеристика.	23
1.5. Обзор диагностических методик по преодолению аграмматической дисграфии у младших школьников с дизартрией.....	32
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	42
2.1 Организация и методика исследования.	42
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	48
2.3. Методические рекомендации по преодолению проявлений аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов с дизартрией.	55
Заключение	92
Список используемой литературы	96
Приложение А	101
Приложение В.....	106

Введение

Актуальность исследования. Проблема изучения и коррекции нарушений письма у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. У учащихся начальных классов в общей картине отклонений речевого развития на первый план выдвигаются нарушения письма и чтения. В письменных работах учащихся начальных классов имеют место специфические ошибки. Часть из них – орфографические, но есть и специфические ошибки, обусловленные особенностями развития фонетической и лексико-грамматической сторон речи (замены и смешения букв, связанные с недостаточным различением близких по артикуляционным или акустическим признакам фонем свистящих-шипящих, звонких-глухих, мягких-твердых и пр.), причем наиболее часто специфические ошибки имеют место в изложениях, сочинениях и экспериментальных заданиях.

Анализ письменных работ и наблюдения за учащимися свидетельствуют о том, что знание детьми правил правописания носит поверхностный, неустойчивый характер. Уровень умений, их применения и переноса в новые ситуации крайне низок. Практически они не используются ими в процессе учебной работы. Установлено, что дисграфия имеется у 53% учащихся третьих классов, а в 50-е годы, по данным М.Е. Хватцева, в младших классах массовых школ число учащихся с дисграфией составляло 6%, т.е. почти в девять раз меньше. При этом часто она проявляется как смешанная, у 10,7% детей выявляется акустическая и артикуляторно-акустическая, у 42,1% - на почве несформированности языкового анализа и синтеза, у 5,6% - аграмматическая, у 11,3% - оптическая формы дисграфии.

На сегодняшний день нарушение письма по праву считается самой распространённой формой речевой патологии у учащихся младших классов, которая активно исследуется во всех направлениях – от выявления причин её возникновения до поиска эффективных средств и методов коррекции.

Значимость этой проблемы в контексте образовательной практики современной российской школы обусловлена, главным образом, тем фактом, что нарушения процесса формирования письма влекут за собой множественные вторичные негативные эффекты, в частности, школьную дезадаптацию и личностные деструкции. Нарушение письма при дисграфии, как правило, сопровождается и недостатками чтения. Признание того, что нарушения письма вторичны по отношению к расстройствам устной речи, позволило связать специфические проявления трудностей освоения письма в основном с несформированностью фонологического уровня языка и нарушением фонетического принципа русского письма. У учащихся младших классов с нарушением письма отмечается наличие более или менее глубоких отклонений в аналитической деятельности (главным образом речедвигательной или речеслуховой), вследствие чего они с трудом овладевают звуковым анализом в период первоначального обучения.

При внешне грамматически правильном оформлении высказывания на письме могут отмечаться стойкие нарушения грамматического строя речи. Эти нарушения могут проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и являются составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития. Это нарушение носит название *аграмматическая дисграфия*. Чаще всего предпосылки нарушения письма выявляются у детей с общим недоразвитием речи, при котором наблюдается искажение морфологической структуры слова (изменение падежных окончаний, нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа существительных, нарушение согласования, замена префиксов, суффиксов, нарушение синтаксического оформления речи, трудности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении). Ошибки устной речи находят отражение на письме, когда диагностируется аграмматическая дисграфия. Очень важно как можно раньше приступить к коррекционной работе по

устранению аграмматической дисграфии, так как ошибки на письме могут привести не только к трудностям изучения родного языка, но и всей школьной программы в целом.

С началом обучения в школе у детей с дизартрией обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. Дети испытывают трудности при изучении русского языка, хотя хорошо справляются с математикой и другими предметами, где, казалось бы, требуется больше сообразительности. Такие проблемы чаще всего становятся следствием частичного специфического нарушения письма - дисграфии.

Аграмматическая дисграфия подробно описана в работах Р.Е. Левиной, И.К.Колповской, Р.И.Лалаевой, С.Б. Яковлева. Чаще всего в коррекционной работе используется альбом и комплект тетрадей Мазановой Е.В. Проводится работа по коррекции грамматического строя речи.

Актуальность выделенной проблемы определила тему исследования: Проявление аграмматической дисграфии у обучающихся третьих классов с дизартрией.

Проблема исследования: заключается в ответе на вопрос, каковы специфические проявления аграмматической дисграфии у обучающихся 3-х классов с дизартрией.

Цель: выявить особенности проявления аграмматической дисграфии у обучающихся 3-х классов с дизартрией с целью своевременной коррекции нарушения письма.

В соответствии с целью исследования нами сформулированы **задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую, логопедическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить проявление аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов с дизартрией.
3. Составить методические рекомендации по преодолению проявлений аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов с дизартрией.

Объект исследования: письмо младших школьников.

Предмет исследования: проявление аграмматической дисграфии у обучающихся 3-х классов с дизартрией

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что у обучающихся 3-х классов будет обнаружено проявление аграмматической дисграфии в специфических ошибках, которые проявляются на письме, такие как: изменение падежных окончаний, неправильное употребление предлогов, рода, числа, пропуск членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении, нарушение смысловых связей в предложении и между предложениями. Выявленные особенности помогут нам составить методические рекомендации по преодолению проявлений аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов с дизартрией.

Методы исследования:

Теоретический метод – анализ специальной литературы по проблеме исследования;

Экспериментальный метод – проведение констатирующего эксперимента;

Количественный и качественный анализ полученных данных.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения А.Р. Лурии о психофизиологических механизмах письма; Р.И. Лалаевой о классификации дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма; А.Н. Корнев О.Б Иншакова., Т.А. Фотекова, Е.В. Мазановой, Р.Е. Левиной, предлагающих различные методики коррекционной работы по устранению дисграфий.

Практическая база исследования: констатирующий эксперимент был проведен на базе МБОУ Шуваевской СОШ Емельяновского района. В эксперименте принимало участие 10 учащихся 3-х классов.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь – ноябрь 2017 г.) - был посвящен изучению и анализу литературы по проблеме исследования, что позволило определить цель, предмет, объект, задачи, гипотезу исследования.

Второй этап (декабрь – февраль 2017-2018 г.) – реализация констатирующего эксперимента.

Третий этап (март - май 2018 г.) – количественная и качественная обработка данных эксперимента, оформление результатов, формулировка выводов, заключений, составление методических рекомендаций.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что её результаты позволяют расширить имеющиеся представления об особенностях навыков письма у обучающихся 3-х классов с дизартрией.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на устранение или снижение дисграфических ошибок, что позволит повысить эффективность логопедической работы проводимой с детьми.

Структура работы: Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав исследования, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией.

Дизартрия (от греческих слов: *dys* - отрицание и *arthroo* - членораздельно произносить) - нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Наступает из-за того, что язык, губы, нёбо, голосовые связки, диафрагма не могут двигаться в полном объеме. Причиной неподвижности является парез (греч. *paresis* - уменьшение силы или амплитуды движений, обусловленное нарушением иннервации) мышц артикуляционного аппарата. Таким образом, дизартрия - симптом органического поражения ЦНС головного мозга, тех его отделов, которые составляют речедвигательную зону. Это тяжелое расстройство всей речевой деятельности. Прежде всего страдает речевая моторика, все составляющие речедвигательного акта. При дизартрии нарушается не только звукопроизношение (практически всех групп звуков), но страдает и вся просодическая организация речевого акта, так называемая речевая просодика, включающая голос, интонацию, темп, ритм, также интонационно-ритмическая сторона и эмоциональная окраска речи.

С началом обучения в школе у детей с дизартрией обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. Дети испытывают трудности при изучении русского языка, хотя хорошо справляются с математикой и другими предметами, где, казалось бы, требуется больше сообразительности. Такие проблемы чаще всего становятся следствием частичного специфического нарушения письма - дисграфии.

В пособии Правдиной О.В. описываются различные виды речевых нарушений. Общими проявлениями расстройств при дизартрии являются:

Дизартрия бульбарная (*d. buulbaris* от гр. - луковица, форму которой напоминает продолговатый мозг.) обусловленная периферическим парезом

или параличом мышц, принимающих участие в артикуляции, вследствие поражения языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов и их ядер. Часто сочетается с расстройствами глотания.

Дизартрия корковая (d. corticalis) - обусловленная поражением отделов коры головного мозга, связанных с функцией мышц, принимающих участие в артикуляции; отличается расстройством произнесения слогов при сохранении правильной структуры слова.

Дизартрия мозжечковая (d. cerebellaris) - обусловленная поражением мозжечка или его проводящих путей; характеризуется растянутой, скандированной речью с нарушением модуляции и меняющейся громкостью.

Дизартрия экстрапирамидная (гиперкинетическая, подкорковая) (d. extrapyramidalis) - возникающая при поражении подкорковых узлов и их нервных связей стриопаллидарной системы.

Дизартрия стертая форма - нарушение произношения свистящих и шипящих звуков по типу бокового сигматизма, впервые выделена чешским врачом М.Зееманом;. часто бывает единственным симптомом, свидетельствующим о наличии у ребенка недиагностированной дизартрии.

Псевдобульбарная дизартрия (от греческого *pseudēs* - ложный) - форма дизартрии, возникающая при двустороннем поражении двигательных корково-ядерных путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепных нервов ствола. Влечёт центральный паралич мышц, иннервируемых языкоглоточным, блуждающим и подъязычным нервами. Различают три формы псевдобульбарной дизартрии:

- Спастическую (т.е. спазматическую);
- Паретическую (паретичность - неподвижность мышц);
- Смешанную (спастико-паретическую).

Для псевдобульбарной дизартрии характерно повышение мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре по типу спастичности - спастическая форма псевдобульбарной дизартрии. Реже на фоне ограничения объема произвольных движений наблюдается незначительное повышение

мышечного тонуса в отдельных мышечных группах или понижение мышечного тонуса - паретическая форма псевдобульбарной дизартрии. При обеих формах отмечается ограничение активных движений мышц артикуляционного аппарата, в тяжелых случаях - почти полное их отсутствие.

Дети с дизартрией испытывают затруднения и в изобразительной деятельности. Они не могут правильно держать карандаш, пользоваться ножницами, регулировать силу нажима на карандаш и кисточку. Для таких детей характерны также затруднения при выполнении физических упражнений и танцах. Им нелегко научиться соотносить свои движения с началом и концом музыкальной фразы, менять характер движений по ударному такту. Про таких детей говорят, что они неуклюжие, потому что они не могут четко, точно выполнять различные двигательные упражнения. Им трудно удерживать равновесие, стоя на одной ноге, часто они не умеют прыгать на левой или правой ноге.

Нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи (темпа, ритма, модуляции, интонации), вызванные органической недостаточностью мышц речевого аппарата (органические поражения головного мозга).

Речевые симптомы:

- нарушение звукопроизношения. В зависимости от степени поражения может страдать произношение всех или нескольких согласных. Может нарушаться и произношение гласных звуков (они произносятся неясно, искаженно, часто с носовым оттенком).

- нарушение просодики - темпа, ритма, модуляции, интонации.

- нарушение восприятия фонем (звуков) и их различения. Возникает вследствие нечёткой, смазанной речи, которая не даёт возможности сформироваться правильному слуховому образу звука.

- нарушение грамматического строя речи.

Неречевые симптомы:

- нарушения двигательного аппарата (пробы обычные, смотришь на точность, плавность, переключаемость и правильность выполнения артикуляционных упражнений, нужно смотреть как в покое, так и при двигательной нагрузке); обязательно пальпируешь мышцы языка, что даёт точнее определить характер нарушения мышечного тонуса (смотрятся язык, губы, мягкое небо, мимическая мускулатура, жевание; дополнительная симптоматика - саливация (в покое или при нагрузке и во время речи);

- нарушение эмоционально-волевой сферы.

- нарушение ряда психических функций (внимание, память, мышление).

- нарушение познавательной деятельности.

- своеобразное формирование личности.

- произношение, грамматика.

Особенности речевого развития детей с псевдобульбарной дизартрией.

При дизартрии, в отличие от дислалии, может нарушаться произношение как согласных, так и гласных звуков. Нарушения гласных классифицируются по рядам и подъёмам, нарушения согласных - по их четырём основным признакам: наличию и отсутствию вибрации голосовых складок, способу и месту артикуляции, наличию или отсутствию дополнительного подъёма спинки языка к твёрдому нёбу.

В зависимости от типа нарушений все дефекты звукопроизношения при дизартрии делятся на: а) антропофонические (искажение звука) и б) фонологические (отсутствие звука, замена, недифференцированное произношение, смешение). При фонологических дефектах наблюдается недостаточность противопоставлений звуков по их акустическим и артикуляторным характеристикам. Поэтому наиболее часто отмечаются нарушения письменной речи.

Для всех форм дизартрии характерны нарушения артикуляционной моторики, которые проявляются рядом признаков. Нарушения мышечного тонуса, характер которых зависит прежде всего от локализации поражения

мозга. Выделяют следующие его формы в артикуляционной мускулатуре: спастичность артикуляционных мышц - постоянное повышение тонуса в мускулатуре языка, губ, в лицевой и шейной мускулатуре. Повышение мышечного тонуса может быть более локальным и распространяться только на отдельные мышцы языка.

Дизартрия нередко сочетается с недоразвитием других компонентов речевой системы (фонематического слуха, лексико-грамматической стороны речи). В зависимости от выраженности этих проявлений для логопедической практики крайне важно выделить несколько групп детей с дизартрией: с фонетическими нарушениями; фонетико-фонематическим недоразвитием; общим недоразвитием речи (указывается уровень речевого развития). При чисто фонетических (антропофонических) нарушениях основной задачей является коррекция звукопроизношения. При сочетании дизартрии с речевым недоразвитием осуществляется комплексная система логопедического воздействия, включающая фонетическую работу, развитие фонематического слуха, работу над словарем, грамматическим строем, а также специальные мероприятия, направленные на предупреждение или коррекцию нарушений письменной речи.

Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.И. Жаренкова и др.) в 50-60 гг. XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм

патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы. Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приёмов и коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии - в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии [57].

1.2. Сущность письма и его отношения к языку и мышлению.

Первый важнейший вопрос теории письма – вопрос о сущности письма, о его назначении, используемых средствах.

Устная речь – это совокупность произносимых и воспринимаемых звуков, представляет собой необходимую материальную оболочку мышления, является, наряду с трудом, одним из условий возникновения мышления и служит основным средством общения между людьми. Речь, являясь средством усвоения общественно-исторического опыта, служит орудием интеллектуальной деятельности, выполняя познавательную функцию.

Письмо – это вспомогательное к звуковому языку средство общения, способ «воспроизведения», «закрепления» языка [20].

Термин «письмо» объединяет разные категории явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устной речи в письменную и особая форма коммуникации [19].

Письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние.

Речь выполняет следующие функции:

- *сигнификативную* (связь представлений у человека о предмете или явлении со словом);

- *обобщения* (слово может обозначать не только отдельный предмет, но и группу предметов, являясь носителем существенных признаков);

- *коммуникации* (передача данных, чувств, отношений и т.д.). Функции речи определяют и опосредуют друг друга, тем самым составляя единство.

У звуковой речи, как у основного средства общения, при всех её неисчерпаемых возможностях есть всё же два недостатка: ограниченность в пространстве (речь слышна на сравнительно малом расстоянии) и ограниченность во времени (её восприятие возможно только в момент произнесения).

В современном мире в результате развития техники эти два недостатка звуковой речи частично ликвидированы, однако потребность в передаче речи на большие расстояния и закреплении её во времени существовала с давних времен.

Несколько веков назад для передачи сообщений на расстояние применялась сигнализация дымом, огнём, громкими ритмичными звуками, составляющими определённые смысловые коды; для закрепления во времени использовались различные предметы, которым придавалось условное символическое значение. Предметное письмо было не самым удобным средством передачи информации, и люди придумали более универсальные инструменты.

Следующим этапом на пути формирования письменности стало письмо на основе изображений (пиктограмм). Пиктограммы сменяет появление иероглифов. В иероглифах появляются типичные конструктивные элементы, повторяющиеся в разных знаках, но и данный вид письма не имеет связи с произношением слова.

В дальнейшем различные знаки (символические обозначения) имели материальную фиксацию (глиняные таблички и т.д.). Значительным шагом на пути сближения устной и письменной речи стало формирование слоговой

письменности (наиболее известный пример – клинопись).

Со временем наибольшее распространение получил самый удобный и точный графический способ передачи и закрепления речи – алфавитное письмо. Письменность стала одной из форм существования человеческого языка.

Письменная речь представляет собой особый вид речевой деятельности: кодирование информации с учетом графического канала связи или порождение речи в графическом оформлении. Большинство учёных разделяют точку зрения о том, что письменная речь носит вторичный характер. Однако некоторые авторы утверждают, что графический код обладает определённой автономностью и не может трактоваться как вторичный по отношению к звуковому [22].

Устная речь вовсе является не отдельным случаем или видом речи, а образует основу взаимного общения людей посредством языка. Письменная речь, в свою очередь, не заменяет и не исключает устную речь, а фиксирует её особым образом. Человек, обладающий хорошо развитой автоматизированной письменной речью, нередко начинает переносить правила на устную речь, начинает говорить так, как пишет. Следовательно, письменная речь – не особый вид речи, а более сложный этап в развитии умения пользоваться языком, более сложная форма, включающая в себя речь устную. Соответственно, она характеризуется как более усложнёнными навыками (представляющими собой умения), так и более усложнённой психологической структурой.

Понятие «язык» имеет два значения. С одной стороны, язык понимается как материальная оболочка мышления и основное орудие общения между людьми, с другой стороны, язык – общественно обработанная данным народом система слов (словарный состав) и правил их сочетания (грамматический строй). В первом своем значении звуковой язык может быть соотнесён с письмом как с вспомогательным средством общения при помощи графических знаков и изображений; во втором своём

значении язык может быть соотнесён с письмом как с определённой, исторически сложившейся системой графических знаков, применяемых данным народом для передачи его языка.

Что касается звуковой речи, то при разграничении её с языком она должна пониматься как использование средств данного языка для той или иной конкретной цели общения. Соответственно и письмо по отношению к звуковой речи должно пониматься как использование данной системы графических знаков для конкретных целей закрепления и передачи речи.

Сравнительные исследования письма и устной речи показали, что процессы письма и устной речи различаются по различным параметрам (по происхождению, по способу формирования и протекания, по функциям и др.), но и в то же время взаимосвязаны между собой. Такую связь учёные объясняют наличием общей основы – внутренней речи, которая, в свою очередь, служит основным механизмом понимания.

Письменная и устная речь – это две формы речевой функции. Они являются основным средством общения в человеческом обществе, однако письменная речь является более поздней по времени возникновения формой существования языка.

Еще одна особенность письма состоит в том, что его средства воспринимаются зрительно. Письменный язык имеет четыре системы: рукописные прописные и рукописные строчные буквы, печатные прописные и печатные строчные буквы. Тому, кто учится писать, приходится усваивать четыре различных символа, обозначающих на письме одну и ту же фонему. В звуко-буквенной (алфавитной) системе письменности перекодирование (набор правил перевода из одной системы в другую) включает операции символизации – обозначение звуков буквами, а также моделирование фонематической структуры слова с помощью графических знаков.

Таким образом, *письменность* – это особая знаковая система. Трудность в овладении письменной речью обусловлена высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной

сенсомоторной базы. Чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности учащегося должны достичь определённого, минимально необходимого уровня зрелости, сформированности почти всех высших психических функций на определенном уровне, в том числе устной речи и мышления [55].

1.3. Психофизиологическая структура письма.

Процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным формам речевой деятельности, осуществляющийся на основе достаточно высокого уровня его развития. Письмо представляет собой сложный психофизиологический многоуровневый процесс. В процессе письма происходит перевод слышимого, произносимого слова, т.е. слова устной речи, в слово видимое. Устная речь зашифровывается, обозначается на письме определёнными графическими знаками.

Основными научными положениями теоретического обоснования акта письма являются:

- учение о динамической локализации психических функций А.Р. Лурии [36];
- теория А.А. Леонтьева об акте письма как виде деятельности [33];
- положение Б.Г. Ананьева об образовании динамического стереотипа в единстве акустических, оптических и кинетических раздражений [1];
- теория Л.С. Выготского о комплексном взаимодействии анализаторов (слухового, зрительного, двигательного, речедвигательного) [12].

В рамках концепции А.Р. Лурия функциональный состав процесса письма обеспечивается участием системы взаимосвязанных, но высокодифференцированных зон коры головного мозга. Каждый структурный компонент психической функции (операции письма) локализуется в определенном участке головного мозга и входит в состав одного из трех блоков мозга:

I блок – энергетический блок (блок регуляции тонуса и бодрствования). Эти отделы создают оптимальный тонус коры, энергетическую базу, необходимую для целенаправленной деятельности (процесса письма).

II блок – информационный блок (блок приёма, переработки и хранения информации). В состав этого блока входят следующие функциональные компоненты письма: переработка слухоречевой (фонемное распознавание, опознание лексем, слухоречевая память), кинестетической (дифференциации артикулем, кинестетический анализ графических движений), зрительной (актуализация зрительных образов букв, слов) и полимодальной (зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов) информации.

III блок – блок программирования, регуляции и контроля. К данному блоку относятся такие структурные компоненты письма, как серийная организация движений и программирование, регуляция и контроль акта письма.

Каждая зона обеспечивает определенное модально-специфическое условие, необходимое для протекания процесса письма. Хотя письмо обеспечивается совместной работой мозга как целостной системы, однако может быть нарушено при дисфункции практически любой области коры или подкорковых структур, в которых локализованы функциональные компоненты письма.

На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным, осознанным действием. Написание слова распадается для ребёнка на ряд задач: выделить звук, обозначить его соответствующей буквой и запомнить её, начертить, проверить правильность. По мере развития письма психологическая и психофизиологическая структура навыка меняется, отдельные операции выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в сложную деятельность – письменную речь [51].

Согласно концепции системной динамической организации высших психических функций и на основе учения А.Р. Лурия о психофизиологической структуре письма, продолженной в современных разработках характер ошибок в письменных работах позволяет выявить закономерность влияния функционального состояния блоков головного мозга на осуществление акта письма [3], [13], [33],[36].

Процесс письма у взрослого человека является автоматизированным и во многом отличается от характера письма ребенка, овладевающего грамотой. Письмо взрослого человека является целенаправленной деятельностью, основная цель которой – это передача, фиксация смысла, содержания. Все другие процессы (звуковой состав слова, особенности письменного знака, их форма, движения руки) не осознаются пишущим, становятся фоновой деятельностью второго плана. Пишущий акцентирует свое внимание на смысле того, что он пишет, а не на графических обозначениях слов, не на способе письма.

В процессе письма осуществляется огромное количество движений, в которых принимают участие самые разнообразные мышцы. Движения мышц осуществляются согласовано и с большой скоростью, которая оказывается возможной именно благодаря автоматизированности движений руки на письме. Являясь автоматизированным процессом, письмо всё же осуществляется под двойным контролем. Прежде всего, в процессе письма имеет место кинестетический контроль. Если предложить пишущему человеку воспроизвести фразу с закрытыми глазами, только на основе кинестетических ощущений, то оказывается, что кинестетических ощущений вполне достаточно для четкого написания слов. Однако при этом нарушаются линии строки, размер строки, размер букв, наклон букв становится при этом неравномерным.

Кроме кинестетического контроля, в процессе письма имеет место и зрительный контроль. Пишущий человек воспринимает написанное, тем самым контролируя правильность изображения слов. При несоответствии

зрительным образам слов и полученных на письме результатов пишущий вносит поправки [10], [30].

Автоматизированное движение рук – конечный этап процесса перевода устной речи в письменную. Процесс письма представляет собой речевую деятельность, которая имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека эти операции носят сокращенный, свёрнутый характер. В процессе овладения письмом эти операции предстают в развёрнутом виде [10].

А.Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» выделяет следующие операции процесса письма [36]:

Программирование. Письмо начинается с *возникновения намерения, мотива и создания замысла* (тому, кто пишет, всегда известна цель: фиксация или сохранение информации, сообщение информации другим лицам, побуждение к действию и т.д.). Затем осуществляется смысловое программирование, то есть пишущий программирует содержание, логику изложения связного высказывания. Выделив начальную мысль, пишущий оформляет ее в виде законченного предложения, запоминая определенную последовательность слов во фразе. Это важный момент, потому что человек, осуществляющий процесс письма, должен точно ориентироваться в том, какую часть предложения он пишет, что им уже написано и что еще предстоит написать.

Затем реализуется *операционная сторона программы* письменной речи. В процессе письма необходимой операцией является анализ предложения по составляющим его словам, на письме обозначаются границы каждого слова.

Фонематический анализ слова – одна из основных операций процесса письма. Написанное слово – это модель слова устной речи: определённая последовательность звуков обозначается той же последовательностью соответствующих букв, поэтому для правильного написания слова важен процесс звуко различения, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы.

Фонематический анализ, являясь одной из форм языкового анализа, осуществляется на основе деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание (громкое, шепотное или внутреннее).

Следующей операцией процесса письма является *соотнесение выделенной фонемы со зрительным образом буквы*. Происходит актуализация образов-представлений графемы на основе поступающей звуковой информации и перешифровка в соответствующие буквы, при этом зрительный образ буквы должен быть отдифференцирован от всех других букв, особенно сходных графически.

Следующая операция процесса письма (моторная операция письма) – *перешифровка оптического образа буквы в двигательный*, то есть воспроизведение (написание) с помощью движения руки зрительного образа буквы. Одновременно с движениями руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Структура письма является весьма сложной. Л.С. Цветкова выделила четыре основных уровня организации письменной речи и множества структурных звеньев в каждом из них.

- *Первый уровень – психологический* – решает задачи формирования мотивов, интереса к письменной речи, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма.

- *Второй уровень – лингвистический* – обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла и содержания, формирующихся на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. слова, фразы и тексты.

- *Третий уровень – психофизиологический* – осуществляет совместную работу нескольких анализаторных систем, которые и лежат в основе письменной речи.

Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень состоит из двух подуровней – сенсорно-акустико-моторного и оптико-моторного. Сенсорно-акустико-моторный подуровень состоит из звеньев, реализация которых обеспечивает процесс звуко различения, установления последовательности в написании букв в слове. На оптико-моторном подуровне происходят сложные процессы перешифровки с одного кода на другой: со звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений руки, то есть в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы [55].

Письменная речь, в отличие от устной, формируется только в условиях целенаправленного обучения, механизмы письменной речи складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

А.Р. Лурия в работе «очерки психофизиологии письма» писал: «Для того чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, вырабатывать твёрдые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения» [36].

Именно данные умения и навыки и должны быть заложены в предпосылках обучения письму.

Выделяют четыре этапа письма при обучении младших школьников:

1. Ориентировочный этап. В период дошкольного возраста развиваются пространственные ориентировки, дифференцированные движения ведущей руки, зрительный анализ и синтез.

2. Аналитический этап охватывает добукварный и букварный периоды школьного обучения. В добукварный период происходит развитие мелкой моторики руки при написании элементов букв. В букварный период важным

становится овладение написанием и дифференциацией букв, особенно сходных по написанию.

3. Аналитико-синтетический этап. На данном этапе происходит усвоение соединений букв в их сочетаниях на письме и овладение техникой непрерывного письма.

4. Этап синтетического письма. Процесс письма автоматизирован. Основное внимание уделяется изложению мысли в структуре предложения.

Овладение письмом имеет большое значения для развития ребенка. На первых этапах овладения письмом у учащихся доминирует устная речь. Именно формы устной речи на первых порах определяют структуру письма. Начальный этап овладения письмом очень сложен для ребенка, так как он должен освоить фонетику и приобрести навык декодирования графем, иметь хорошо сформированные моторные навыки, понимать смысл письменного текста, чтобы передать смысл в письменной форме.

1.4. Классификация дисграфий и их характеристика.

Формирование процесса письма, к сожалению, не всегда осуществляется полноценно. Для обозначения нарушения процесса формирования письма в логопедии принят термин «дисграфия».

В современных словарях представлены следующие определения термина «дисграфия»:

Дисграфия – комплексное нарушение письма (нарушение подчерка, специфические ошибки), может быть связано с нарушениями речи или других базовых функций (зрительного восприятия, моторных функций, зрительно-моторных координаций и т.п.), а также с неэффективным применением методики обучения [5].

Дисграфия – [due- +греч. grapho писать, изображать] – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-

слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

В работах отечественных ученых, посвящённых проблемам нарушений письменной речи, термин «дисграфия» определяется неоднозначно.

В учебнике «Логопедия» (под ред. Л.С. Волковой) и др. дисграфия определяется как частичное специфическое нарушение процесса письма.

Р.И. Лалаева характеризует дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших функций, участвующих в процессе письма.

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта.

А.Р. Сиротюк связывает частичное нарушение навыков письма (дисграфию) с очаговым поражением, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга [50].

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [22].

Е.А. Логинова под дисграфией понимает стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение техникой письма считается завершённым [34].

В отечественной науке существуют разные подходы к пониманию дисграфии и ее классификации. Многообразие патогенетических факторов и разных механизмов нарушения письменной речи говорит о сложности рассматриваемой проблемы, этим объясняется создание исследователями множества классификаций дисграфий на основе различных подходов: психофизиологического, лингвистического, нейропсихологического.

С позиции нейропсихологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие задержки созревания или нарушения функционирования мозговых структур, отвечающих за развитие высших психических функций. Специалисты говорят о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевода звуков в буквы.

Т.В. Ахутина с позиций нейропсихологического подхода выделяет:

- зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу.

Она проявляется в сложности в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудностями в удержании строки, в постоянных колебаниях наклона и высоты букв, несоответствии элементов букв по размеру, отдельном написании букв в слове. Также проявлениями зрительно-пространственной дисграфии являются задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв, устойчивая зеркальность при написании букв, пропуски и замены гласных, нарушение порядка букв в слове.

- регуляторную дисграфию, обусловленную несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля). Она проявляется в упрощении программы по типу патологической инертности (персеверации букв, слогов, слов, типов заданий; пропусках букв и слогов; антиципации букв и контаминации слов). При регуляторной дисграфии присутствует такая неречевая симптоматика: проблемы с удержанием произвольного внимания, трудности ориентировки в задании, включения в задание, импульсивность решений и инертность, затруднения в переключении с одного задания на другое.

- дисграфию, обусловленную трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры головного мозга. На фоне утомления ребенок делает разнообразные грубые ошибки и, прежде всего, те, которые

характерны для детей с трудностями программирования и контроля. Дети пишут медленно, навыки письма автоматизируются с большим трудом, во время письма может нарастать тонус мышц, ребенку трудно удержать рабочую позу. Величина букв, нажим, наклон колеблются в зависимости от утомления.

Т.В. Ахутина подчёркивает, что охарактеризованные трудности при письме могут быть разной степени выраженности, и совсем не обязательно они достигают того уровня тяжести, который предполагается при дисграфии.

Одни и те же ошибки могут иметь различные механизмы. Так, слитное написание слов может быть связано с несформированностью языкового анализа и синтеза и с недостаточностью функций программирования и контроля. Отдельно каждая из дисграфий встречается редко, чаще встречаются смешанные формы дисграфий. Более надёжный вывод о механизме дисграфий может быть сделан после нейропсихологической диагностики [2].

С позиции психофизиологического анализа механизмов нарушения письма разработана классификация дисграфии М.Е. Хватцева. Он рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и расстройства речевой функции и языковых операций письма. М.Е. Хватцев связал дисграфию с недостаточностью языкового развития детей и выделил пять видов дисграфий [54]:

- дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. Характеризуется недифференцированностью слухового восприятия звукового состава слова, недостаточностью фонематического анализа (пропуски, перестановки, замены букв, слитное написание слов, пропуски слов и т.д.). Списывание при этом виде дисграфии сохранно.

- дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие») возникает на почве неправильного звукопроизношения.

Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме.

- дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, которая обусловлена недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажением звуко-слоговой структуры слова.

- оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Выражается в неточностях в изображении букв, не различении сходных графически рукописных букв (п - к, п - и, с - о, и - ш, л - м), в искажении начертаний букв, зеркальном написании.

- дисграфия при моторной и сенсорной афазии. Обуславливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга. Проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения.

А.Н. Корнев рассматривал дисграфию с позиции клинико-психологического подхода. Его исследования позволили выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей с различными по степени выраженности сочетаниями нервно-психической деятельности [23].

А.Н. Корнев выделил четыре вида дисграфий:

- параличическая дисграфия («коснязычие в письме»). Характеризуется синдромом осложненного психического инфантилизма и слабостью произвольной концентрации внимания и волевых процессов. Проявляется в смешении букв, нарушении воспроизведения в письме звукослоговой структуры слов. Также в данном виде дисграфии происходит отражение дефектов произношения в письме.

- фонематическая дисграфия, которая обусловлена несовершенством фонематических представлений и слабой сформированностью фонематического анализа. Клиническая симптоматика проявляется в низкой умственной работоспособности, трудности концентрации и распределения

внимания. На письме отражается стойкими ошибками в виде смешения букв, соответствующих оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуляторным признакам, возможны и пропуски букв. Устная речь не нарушена.

- дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза. Проявляется многочисленными пропусками и перестановками букв и слогов, нарушено деления текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения - на слова. Встречается слитное написание слов, а также отдельное написание частей слова. Часто при этом виде дисграфии отмечается незрелость интеллектуальных способностей, достигающую иногда степени пограничной умственной отсталости. Не полноценность предпосылок интеллекта проявляется в нарушении произвольной концентрации и переключения внимания, нарушении динамического праксиса.

- диспраксическая (моторная) дисграфия. Определена слабостью функционирования блока программирования и контроля, трудностью распределения когнитивных ресурсов и внимания между моторными, фонематическими и орфографическими операциями. Выражается в заменах букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы, дописывании элементов букв, если соседние буквы имеют одинаковый элемент. В ряде случаев усваивается «неверный ход движения руки» при изображении букв, что делает невозможным безотрывное письмо, буквы при этом разного размера и наклона.

На современном этапе специалисты коррекционной педагогики пользуются классификацией на основе лингвистического подхода, где причинами дисграфии является недостаточность высших психических функций, механизмы расстройств связаны с несформированностью операций письма языкового характера. Данная классификация разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена в 1970-1980 гг. и доработана и уточнена Р.И. Лалаевой в 1997 г.

Р. И. Лалаева с коллективом сотрудников кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена разработали наиболее обоснованную классификацию дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

1. Артикуляторно - акустическая дисграфия представляет собой отражение на письме неправильного звукопроизношения. Ребёнок пишет так, как произносит. На начальных этапах обучения он пишет, проговаривая слоги, слова, опираясь на дефектное произношение звуков, и отражает своё неправильное произношение на письме. При этом у ребёнка в работе присутствуют замены, пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в произношении. Иногда замены букв на письме остаются и после устранения нарушений звукопроизношения в устной речи. Это можно объяснить тем, что при внутреннем проговаривании у ребенка еще нет пока достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Звукопроизношение при этом сохранно. По механизму нарушения выделяют 3 вида:

- акустическая (нарушение различения фонем на слух);
- кинестетическая (плохо ощущают кинестетические движения);
- фонематическая (не формируются фонематические представления).

Дисграфия на основе нарушения дифференциации фонем проявляется в работах ребенка в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки:

- свистящие — шипящие (*с-ш, з-ж*),
- звонкие — глухие (*б-п, в-ф, г-к, д-т, з-с, ж-ш*),
- твердые — мягкие, особенно смычные, аффрикаты и их компоненты, входящие в состав (*ч-т', ч-щ, ч-ш, ц-т, с-ц*). Этот вид дисграфии проявляется

и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховых дифференцировок, а также сложности обозначения на письме («*письмо*» — «*письмо*», «*мач*» — «*мяч*», «*восла*» — «*вёсла*»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных звуков (*о-у, е-ю*).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, проявляется в ошибочном делении предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки и буквы. Недоразвитие звукового анализа и синтеза проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова. Это может быть:

- слитное написание двух самостоятельных слов («*питдрова*» — «*пилит дрова*»), служебного и самостоятельного, особенно предлогов и существительных («*уворот*» — «*у ворот*»);

- сочетание слияний двух самостоятельных слов и служебного с самостоятельным («*умамы краякофта*» — «*у мамы красная кофта*»);

- раздельное написание частей слова («*со чинила*» — «*сочинила*»).

Наиболее сложной формой языкового анализа и синтеза является фонематический анализ слов, вследствие чего на письме появляются

искажения звуко-слоговой структуры слова. Это может быть:

- пропуск гласного, («*крова*» — «*корова*»), или согласного, особенно при стечении («*ратет*» — «*растет*», «*мика*» — «*мишка*», «*лит*» — «*лист*»);

- добавление гласного («*палаток*» — «*платок*»);

- перестановка букв («*коно*» — «*окно*»);

- пропуски, перестановки, вставки слогов («*кова*» — «*корова*», «*палота*» — «*лопата*», «*листиточек*» — «*листочек*»).

4. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. Она делится на:

- морфологическую – ошибки словоизменения и словообразования (неправильное употребление приставок, суффиксов, окончаний)

- синтаксическую – неправильный порядок слов, их пропуск, ошибки согласования и предложно-падежного управления. Дети затрудняются в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями. Аграмматизмы на письме проявляются [58]:

- в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий («налететь» — «влететь», «котенка» — «котята», «много стулов» — «много стульев»);

- в нарушении предложно-падежных конструкций («на столом» — «на столе», «в кухня» — «в кухне»);

- в нарушении согласования («пять деревья» — «пять деревьев»). При этой форме дисграфии наблюдаются трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложений, нарушение последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. Нарушения в воспроизведении букв. Нарушения в воспроизведении букв на письме бывают разных видов:

- замены графически сходных букв, состоящие из одинаковых элементов, но отличающиеся количеством данных элементов (*л — м, и — ш, ш — щ, ц, — щ*);

- замены графически сходных букв, отличающихся одним дополнительным элементом (*о — а, б — д, с — х, х — ж*);

- замены графически сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*в — д, т — ш*);

- зеркальное написание букв (*с — е, э — е*). Первые два вида ошибок связаны с недоразвитием кинетических представлений. Последние два — это следствие недоразвития оптических представлений [30].

1.5. Обзор диагностических методик по преодолению аграмматической дисграфии у младших школьников с дизартрией.

Информированность грамматических обобщений у младших школьников с дизартрией проявляется в виде аграмматической формы дислексии и дисграфии. У детей с аграмматической дисграфией наблюдается большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи (Р.Е. Левина, И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова).

Даже там, где нет сомнений в написании слова, где соблюдается фонетический принцип письма, они пишут с ошибками, так как неверно ставят ударение и неверно оформляют высказывание в устной речи.

Среди ошибок на безударные гласные чаще всего встречается неправильное употребление корневой гласной. Отмечается множество подобных ошибок и в тех случаях, когда правило правописания безударных гласных уже пройдено детьми. Это объясняется тем, что для применения данного правила ребенок должен оказаться способным подобрать однокоренное слово, в котором сомнительная гласная стоит под ударением. Однако ограниченный словарный запас, несформированность семантической стороны речи, отсутствие четких звуковых представлений о слове затрудняют нахождение необходимых для проверки сомнительного гласного родственных слов [39].

Встречаются ошибки на безударные гласные в окончаниях слов, в приставках и суффиксах.

Также при аграмматической дисграфии распространены следующие типы ошибок на письме:

- неправильное употребление падежных окончаний; ошибки бывают не только в трудных, особых случаях склонения существительных, но и в простых падежных формах так как процесс дифференциации окончаний

существительных в зависимости от типа склонения задержан и I моменту школьного обучения, как правило, оказывается незавершенным;

Особенности письма и чтения детей.

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

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

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

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

Бедный словарь, незнание точных значений отдельных слов приводят к использованию в письменной речи детей крайне бедных описательных средств и пропуску как главных, так и второстепенных членов предложения. Пропуск слов нарушает синтаксическую структуру предложения и логику повествования.

Значительные трудности у детей наблюдаются при употреблении сложных конструкций. Распространенным на письме является отделение в сложноподчиненном предложении придаточного предложения от главного. Это нарушение касается оформления предложения и не отражается на его содержании. Однако встречаются случаи, когда придаточное предложение на письме употребляется не только рядом с главным как самостоятельное, но и вообще без главного. А иногда главное предложение сохраняется лишь частично (Ж.Т. Рахимова).

Нарушение письма часто сопровождается недостатками чтения, которые также обусловлены отклонениями в развитии устной речи. Нарушение чтения у детей распространяется как на способы овладения чтением, так и на темп чтения и понимание прочитанного (Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова и др.) [30], [42], [47].

Нарушения чтения, возникающие в результате недоразвития грамматического строя речи, называют аграмматической дислексией. При чтении у детей наблюдается аграмматизм, связанный с трудностями восприятия тонких грамматических значений слов, обусловленных морфологической структурой слова.

Недостаточно полное понимание смысла предложения приводит ребенка к отрывистому чтению с паузами между словами. Пауза делается нередко после чтения каждого слова. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного, так как звуковой образ слова у ребенка в процессе чтения плохо усваивается и связь со значением не устанавливается. Для понимания содержания прочитанного нужен определенный запас слов, знание их значений, а словарный запас у детей с недоразвитием речи весьма ограничен.

Понимание прочитанного зависит не только от степени и характера овладения значением слова, но и от понимания связи слов, связи предложений. Большие затруднения в понимании читаемого текста вызывает наличие относительных и указательных слов (местоимений, предлогов, союзов). Особенно трудны для понимания метафоры и сравнения.

Указанные нарушения письма и чтения могут встречаться и у детей с нормальным речевым развитием в виде единичных трудностей и ошибок, но их совокупность и составляет картину, характерную для аграмматической дисграфии и дислексии. При этом ошибки грамматического оформления устного и письменного высказывания следует считать диагностическими.

Первой задачей при проведении диагностики состояния навыков письма у младших школьников является уточнение характера трудностей и степени отставания в этих навыках. Так же должен быть решен вопрос, обусловлено ли отставание в письменном навыке недостаточным умственным развитием или имеет самостоятельный генез, а это напрямую зависит от результатов клинико-психологического исследования умственного развития ребенка. Диагностика интеллекта является второй задачей. Для выявления органических причин дисграфии, а также исключения дефектов зрения и слуха, которые могут привести к нарушениям письма, необходимы консультации невролога (детского невролога), офтальмолога (детского окулиста), отоларинголога (детского ЛОРа). Третьей задачей является исследование устной речи, основных языковых средств и речевых навыков, необходимых для овладения грамотой. Необходимо сопоставить степень выраженности затруднений в письменной речи и уровень развития устной речи. Обследование уровня сформированности речевой функции проводится логопедом.

После анализа психопатологической картины можно приступать к оценке навыков письма Корнев А.Н. предлагает следующую методику оценки навыков письма [23].

1. Диагностика усвоения ребенком графем и звуко-буквенных связей. При отставании развития анализа звуко-буквенных связей среди будут преобладать замены фонематически близких букв. При нарушении усвоения зрительных образов графем будут преобладать замены оптически сходных букв, что встречается редко (рукописные с-е, у-д-з, м-ш). При слабости восприятия графо-моторных образов кинем затруднено списывание букв с их печатного изображения.

2. Оценка навыков графического моделирования слова. Определяет задачи по выявлению доминирующих ошибок (в диктанте, творческой работе, при вставке пропущенных букв), которые и являются объектом анализа.

Автор методики следующим образом сгруппировал часто повторяющиеся ошибки:

- а) замены оппозиционных согласных в сильной позиции;
- б) замены оппозиционных согласных в слабой позиции (так называемое «фонетическое письмо»);
- в) замены ударных гласных;
- г) замены безударных гласных;
- д) ассимиляции (прогрессивные и регрессивные), т. е. замены, обусловленные контекстным влиянием букв, входящих в одно и то же слово или словосочетание;
- е) расщепление йотированных звуков и букв («йолка», «живеот»);
- ж) пропуски букв;
- з) перестановки букв или слогов;
- и) итерации, или удвоение букв (например, прописной и строчный варианты одной и той же буквы);
- к) добавление букв (например, в ситуации стечения согласных);
- л) нарушение лексического членения фразы;
- м) нарушение маркирования границ предложения (отсутствие заглавных букв в начале и точки в конце предложения);
- н) ошибки грамматического согласования слов (замены окончаний).

Все типы вышеперечисленных ошибок могут быть разделены на две большие группы:

- 1) биографические (вышеперечисленные типы а, в, д, е, ж, з, и, к, л, м)
- 2) орфографические (остальные типы).
3. Выявление дисграфических нарушений проводится сенсibilизированным тестом (списывание и исправление деформированного текста)
4. Анализ каллиграфических характеристик письма, автоматизации каллиграфических навыков, графо-моторной зрелости. Для диагностики

нарушений моторного компонента письма может быть использован тест Кортиса.

Методика обследования письма младших школьников Иншаковой О.Б. является стандартизированной. Методика предназначена для выявления у младших школьников нарушений письма. Обследование осуществляется с помощью выполнения следующих видов работ:

- слухового диктанта,
- списывания с печатного текста,
- списывание с рукописного текста.

К методике прилагается тестовый материал, подобранный на основе лингвистического анализа текстов. Все материалы контрольных письменных заданий рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ.

Для оценки успешности выполнения заданий в методике применена балльная система, которая позволяет, на основании общей суммы баллов, начисленных за ошибки, оценить степень выраженности нарушения. Так же методика позволяет охарактеризовать у ученика уровень сформированности контроля над процессом письма (определяется вычитанием из общего количества допущенных ошибок, числа ошибок, найденных и правильно исправленных ребенком). По этому принципу оцениваются все виды указанных письменных работ (диктанты, списывания с печатного и рукописного текстов).

Особенность данной методики определяется тем, что, одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения детям дважды. Материал, используемый для обследования в конце 1 класса, дается еще раз в начале 2 класса; материал, используемый для обследования в конце 2 класса, дается детям еще раз в начале 3 класса и т.д. Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, позволяет выявить у одних детей утомляемость, возникающих к концу учебного года, у других – распад сформированных стереотипов письма, обнаруживаемый в начале нового учебного года. В

одном случае наблюдается большее количество ошибок в конце учебного года, а в другом случае – в начале нового учебного года. Полученные сведения позволяют проектировать индивидуальную программу коррекционной работы.

Дети, требующие посторонней помощи и не справившиеся с заданием в отведенное время, фиксируются.

Все обнаруженные ошибки делятся на дисграфические, дизорфографические, аграмматические и метаязыковые. Для констатации дисграфии в письменных работах подробно анализируются только ошибки первой группы.

К дисграфическим ошибкам следует относить ошибки, связанные с нарушением реализации фонетического принципа письма. Фонетический принцип предполагает написание слова в полном соответствии с его произношением.

Данные ошибки делятся на несколько групп в зависимости от причины их возникновения:

1-Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков (звонкие и глухие согласные, включая их мягкие пары, твердые и мягкие согласные).

2-Оптические ошибки.

3-Моторные ошибки.

4-Зрительно-моторные ошибки.

5-Зрительно-пространственные ошибки.

6-Ошибки звукового анализа и синтеза.

Методика Т. А. Фотековой включает два раздела [36].

Первый - исследование особенностей устной речи.

Состоит из двух блоков, которые позволяют определить уровень сформированности экспрессивной и импрессивной речи. Каждый блок состоит из серии заданий, а сами серии разделяются на группы, представляющие конкретные речевые пробы.

Второй - проверка письменной речи. Он включает три серии, которые вариативно отличаются друг от друга для учащихся разного года обучения.

1-я серия - предпосылки письменной речи,

2-я серия - оценка письма,

3-я серия - навыки чтения.

Таким образом, вся методика состоит из 206 проб, в том числе: 134 — на проверку экспрессивной речи; 60 — импрессивной; 12 — письменной.

Определена балльная система оценок индивидуальная для каждой серии, учитывающая характер, степень тяжести и количество допускаемых ошибок. Общим для всех проб является четырехуровневый характер оценки.

При первичной обработке производится суммирование баллов за каждую пробу, группу заданий, серию, блоки и методику в целом. По результатам обработки протоколов обследования вычерчивается индивидуальный профиль для каждого ребенка. На нем наглядно видно, какие компоненты речевой системы страдают в большей степени, а какие относительно сохранены.

Общие требования к методикам:

Перед выполнением письменных работ детям нужно подробно объяснить процедуру проведения обследования.

В разных классах или группах детей диктант должен проводить один и тот же специалист (логопед или учитель).

Текст диктанта следует читать громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, но без проговаривания сложных для написания мест в словах.

Для выполнения задания на списывание каждому ученику раздаются индивидуальные листы с образцами контрольных текстов.

Задачами диагностики письменной речи служат разграничение дисграфии с элементарным незнанием правил правописания, а также определение её формы. Обследование при дисграфии осуществляется в несколько этапов. На первом проводится изучение и анализ письменных работ. Для выяснения возможных причин дисграфии внимательно изучается

общее и речевое развитие ребенка; обращается внимание на состояние ЦНС, зрения, слуха. Затем исследуется строение артикуляционного аппарата, речевая и ручная моторика, определяется ведущая рука и т. д.

Важное место при обследовании детей с дисграфией занимает оценка состояния звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза; слуховой дифференциации звуков; слоговой структуры слова; особенностей словарного запаса и грамматического строя речи. Только после всестороннего изучения сформированности устной речи переходят к обследованию письменной речи: ребенку с дисграфией даются задания на списывание печатного и рукописного текста, письмо под диктовку, составление описания по картинке, чтение слогов, слов, текстов и т. п. [31].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

При овладении письмом у младших школьников возникают трудности, которые обусловлены высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Чтобы овладеть письмом, языковые и когнитивные способности учащегося должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости, сформированности почти всех психических функций на определенном уровне, в том числе устной речи и мышления.

При несформированности тех или иных психических функций, у ребенка могут возникнуть трудности с письмом. Проявляться это может в следующем: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

С началом обучения в школе у детей с дизартрией обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. Дети испытывают трудности при изучении русского языка, хотя хорошо справляются с математикой и другими предметами, где, казалось бы, требуется больше сообразительности.

Такие проблемы чаще всего становятся следствием частичного специфического нарушения письма - дисграфии.

Многими авторами разработаны классификации дисграфий (Т.В. Ахутина, М.Е. Хватцев, А.Н. Корнев), но более обоснованная - это классификация, разработанная Р.И. Лалаевой с коллективом сотрудников кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена [3], [54], [23], [30].

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. Она делится на:

- морфологическую – ошибки словоизменения и словообразования (неправильное употребление приставок, суффиксов, окончаний)
- синтаксическую – неправильный порядок слов, их пропуск, ошибки согласования и предложно-падежного управления.

На сегодняшний день существует множество диагностических методик по преодолению аграмматической дисграфии таких авторов как А.Н. Корнев О.Б. Иншакова., Т.А. Фотекова и др. Эти методики позволяют успешно преодолеть аграмматическую дисграфию [23], [37].

В основу нашего эксперимента для выявления проявлений аграмматической дисграфии, мы положим методику с использованием нейропсихологических методов, разработанную Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [37].

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1 Организация и методика исследования.

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности проявления аграмматической дисграфии учащихся 3-х классов с дизартрией.

В эксперименте приняла группа из 10 учеников третьего класса в возрасте 9-10 лет с дизартрией. Отбор детей был основан на рекомендациях учителей. По словам учителей, у данных детей наблюдались трудности в усвоении программы по русскому языку. Все дети с начала 2-го класса имеют в анамнезе логопедическое заключение «дизартрия». С начала 2 класса дети посещали занятия с логопедом.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Шуваевской средней общеобразовательной школы» Емельяновского района.

Для выявления проявлений аграмматической дисграфии у младших школьников с дизартрией нами были использованы диагностические материалы: Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной из книги «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов», а также из книги Т.А. Фотековой «Тестовая методика экспресс - диагностики устной речи младших школьников».

Для выявления учащихся с аграмматической формой дисграфии, необходимо исследовать навыки письма на материале диктантов.

Цель: проверка орфографической и пунктуационной грамотности и анализ ошибок, допущенных в диктанте.

Речевой материал - текст диктанта «В лесу».

«В лесу».

Вот и март. Его называют весёлым праздником света. Чуткое ухо ловит первые признаки весны. Земля ещё покрыта снегом. Только около старых пней показали первые проталины. На голых ветках орешника появились первые цветы. Это серёжки. На берёзках зазвенели сосульки. Солнце осветило лес тёплым светом. На снег упала первая тяжёлая капля. Как хороша лесная капля в лесу! Звонко запела синичка. Лес радостно встречает весну [37].

Процедура: слуховой диктант проводится согласно традиционной методике.

Оценка выполнения:

5 баллов - безошибочное написание диктанта;

4 балла - сочетание дисграфических ошибок с отдельными дизорфографическими (2-3), большинство из которых исправляется при самопроверке;

3 балла - появление большого количества орфографических ошибок на фоне дисграфических, интенсивная помощь логопеда позволяет исправить лишь отдельные из них;

2 балла - стойкие ошибки в применении орфограмм различных принципов написания (4-6 орфографических ошибок, значительное количество помарок и исправлений), сопровождающиеся многочисленными дисграфическими ошибками;

1 балл - письменная работа содержит более 6 орфографических ошибок, многочисленные помарки и исправления, стойкие дисграфические ошибки в большинстве слов, помощь взрослого неэффективна.

Существует тесная связь между наличием аграмматической дисграфии и недостаточным уровнем сформированности грамматической стороны речи. Для выявления уровня сформированности грамматической стороны речи детям были предложены 11 заданий. За каждый правильный ответ начисляется определённое количество баллов.

1 задание. Установить, различает ли школьник формы единственного и множественного числа глаголов - 4 балла.

В этом задании используются пары картинок. На одной картинке нарисована девочка, сидящая на скамейке, на другой - несколько девочек, сидящих на такой же скамейке.

- Лежит на столе (что?)... (тетрадь).
- Лежат на столе (что?)... (тетради, карандаши).
- Стоит на окне (что?)... (цветок).
- Стоят на окне (что?)... (цветы).

2 задание. Установить, различает ли школьник мужской и женский род у глаголов прошедшего времени - 2 балла.

Материалом для обследования служат картинки. На одной из них изображена упавшая девочка, на другой - упавший мальчик. Ребенку объясняется, что девочку и мальчика зовут одинаково - Женя. Уточняется, запомнил ли ребенок имена детей. Далее предлагается угадать, о ком говорит экспериментатор - о мальчике или о девочке, и показать.

3 задание. Установить, понимает ли школьник значения префиксальных изменений глагольных форм - 7 баллов.

На картинках изображаются противоположные действия, названия которых выражаются одной и той же основой глагола, но значения меняются в зависимости от приставок.

Ребенку предлагается показать:

- Где мальчик входит, а где выходит!
- Какая девочка наливает воду, а какая выливает воду?
- Где самолет улетает, а где прилетает?
- Какой мальчик раздевается, а какой одевается?
- Где машина подъезжает, а где она уезжает?- Какая дверь закрыта, а какая открыта?- Какая машина нагружена, а какая разгружена?

4 задание. Установить, понимает ли школьник залоговые отношения - 5 баллов.

- Покажи, где девочка сама причесывается, а где девочку причесывает мама.

- Где девочка причесывается сама, а где девочку причесывают!
- Покажи, где мальчик одевается сам, а где мальчика одевают.
- Где мальчик одевается, а где мальчика одевают?
- Где девочка купается, а где девочку купают?

5 задание. Установить, понимает ли школьник глаголы совершенного и несовершенного вида

- 9 баллов.

Покажи, какая девочка моет руки, а какая девочка вымыла руки.

Лексический материал:

рисует - нарисовал

пишет - написал

снимает - снял

вешает - повесил

стирает - выстирал

режет - разрезал

пилит – распилил

льет - разлил - вылил.

6 задание. Установить, понимает ли школьник предлоги, выражающие некоторые пространственные взаимоотношения двух предметов (исключается подсказывающая ситуация)

- 9 баллов.

а) На стол ставят коробку с крышкой.

Ребенку дают кружочек из картона, предлагают положить кружочек на коробку, под коробку, в коробку, за коробку, перед коробкой.

б) На стол ставят две коробки с крышками. На глазах ребенка в одну из коробок экспериментатор кладет плоский предмет (кружок из картона). Другой такой же плоский предмет кладет под вторую коробку. Экспериментатор предлагает взять или достать предмет:

- Возьми кружок из коробки.

- Возьми кружок из-под коробки.

- Достань карандаш (кружок), который лежит в коробке.

- Достань карандаш (кружок), который лежит под коробкой.

7 задание. Установить, различает ли школьник единственное и множественное число прилагательных - **4 балла.**

- Слушай внимательно. Сейчас я буду говорить тебе об одной из этих картинок, а ты догадайся, какую картинку я называю.

8 задание. Установить, различает ли школьник грамматические формы рода прилагательных

- 9 баллов.

Ребенку предлагают три картинки, на которых изображены лев, собака, яблоко. Объясняют содержание изображенного на картинках: большой лев, большая собака, большое яблоко. Экспериментатор предлагает закончить фразу.

- О ком я говорю: большой кто? Большая кто? Большое что?

9 задание. Установить, понимает ли школьник родовые признаки предметов, выраженные местоимениями в косвенных падежах - **2 балла.**

Экспериментатор предлагает ребенку запомнить две книги и два платка . Далее ребенку предлагается убрать в коробку или ящик стола, или еще куда-нибудь тот предмет, который указывает экспериментатор:

- «Убери его в ящик».

10 задание. Установить, понимает ли школьник некоторые падежные окончания и конструкции, выражающие отношения лиц, предметов между собой - **6 баллов.**

На стол кладут карандаш, ложку, платок. Затем предлагают ребенку показать ложкой карандаш, ложку карандашом, платок ложкой и т.д.

11 задание. Экспериментатор предлагает повторить фразу «Собака бежит за мальчиком» и далее спрашивает: «Кто бежит впереди?» - **5 баллов.**

Мальчик бежит за собакой. Кто бежит первым?

Петя потерял книгу, которую взял у Оли. Чья была книга?

Петя пошел в кино после того, как прочитал книгу. Что он сделал раньше - пошел в кино или прочитал книгу?

После того как прошел дождь, дети пошли в лес за грибами. Когда дети ходили в лес - до дождя или после?

Обработка результатов

Итого: максимально **67 балла.**

Высокий уровень - 55-67 балла;

Средний уровень - 41-56 баллов;

Низкий уровень - 0-40 баллов.

Количество конкретных примеров в каждом из заданий можно увеличивать, однако если речь учащегося еще недостаточно сформирована, то однотипные ошибки будут часто повторяться в любых предлагаемых ему

словах или словосочетаниях. В то же время нормально развивающийся в речевом отношении ребенок должен успешно справляться со всеми этими заданиями. Допустимы лишь буквально единичные ошибки в редко встречающихся словах [37].

Картинный материал к заданиям можно посмотреть в Приложении А.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами был проведён количественный и качественный анализ эксперимента по методике.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента нами условно было выделено три уровня успешности: высокий, средний и низкий. За основу была взята система оценки по методике Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной [53].

На констатирующем этапе эксперимента нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление состояния письменной речи младших школьников с дизартрией на третьем году обучения.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать апробированные диагностические методики для выявления состояния процесса письма и сформированности грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

2. Провести исследование процесса письма и сформированности грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

3. Провести количественный и качественный анализ результатов исследования состояния процесса письма и сформированности грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Испытуемым предлагался диктант который соответствует следующим требованиям:

- речевой материал включает звуки всех фонетических групп;
- речевой материал предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству;
- речевой материал включает слова различной слоговой структуры.

Также испытуемым предлагалась выполнить ряд заданий для выявления уровня сформированности грамматического строя речи.

В ходе исследования были получены следующие данные:

В диктанте Паши Б. было допущено 12 ошибок из которых 8 дисграфических (насывают – называют, чуткая ухо – чуткое ухо, первае признаки-первые признаки, земля ещё покрыт снегом – земля ещё покрыта снегом, на берёзка зазвенели – на берёзках зазвенели, на снег упал капля – на снег упала капля, влесу – в лесу, встречат весну-встречает весну) и 3 орфографические (тежёлая – тяжёлая, висна – весна, хороша - хороша).

Вероника М. допустила 3 дисграфические ошибки (за звенели – зазвенели, лесня – лесная, за пела – запела) и 1 орфографическая (висёлым – весёлым)

Кира Д. допустила 2 орфографические ошибки (орешьника – орешника, синичька – синичка).

Илья Б. допустил 1 дисграфическую ошибку (перва капля – первая капля) и 1 орфографическую (встричает-встречает).

Люба Н. допустила 1 орфографическую ошибку (орешьника – орешника).

Денис Ф. допустил 2 дисграфических ошибки (лес радостно встречают весну, лес радостно встречает весну, его называть весёлым – его называют весёлым) и 1 орфографическую (радосно – радостно).

Руслан С. Допустил 1 дисграфическую ошибку (на голых ветке – на голых ветках).

Серёжа С. Допустил 1 орфографическую ошибку (сеничка – синичка).

Вадим М. Допустил 2 орфографических ошибки (праталины – проталины, встричает – встречает).

Никита Т. Допустил 1 орфографическую ошибку (сеничка – синичка).

Таблица 1

Результаты «Диктанта»

№	ФИО	Количество баллов	Количество ошибок
1	Паши Б.	1	12
2	Вероника М.	3	4
3	Кира Д.	4	2
4	Илья Б.	4	2
5	Люба Н.	4	1
6	Денис Ф.	4	3
7	Руслан С.	4	1
8	Серёжа С.	4	1
9	Вадим М.	4	2
10	Никита Т.	4	1

представлены результаты «Диктанта» с количеством баллов и количеством ошибок.

Также детям были даны 11 заданий, результаты исследования следующие:

1 задание

Установить, различает ли школьник формы единственного и множественного числа глаголов.

С этим заданием не справился только один обучающийся. Паша Б. допустил ошибку в ответе на вопрос «Лежит на столе, что?» - карандаши (карандаш), «Стоит на окне, что?» - цветы (цветок).

2 задание

Установить, различает ли школьник мужской и женский род у глаголов прошедшего времени.

С этим заданием успешно справились все обучающиеся.

3 задание

Установить, понимает ли школьник значения префиксальных изменений глагольных форм.

Паша Б. неверно ответили на вопросы по картинкам (где мальчик входит, а где выходит? какая девочка наливает воду, а какая выливает воду? где машина подъезжает, а где она уезжает?)

Вероника М. неверно ответила на вопрос по картинке (какая дверь закрыта, а какая открыта? какая машина нагружена, а какая разгружена?)

Денис Ф. неверно ответил на вопрос по картинке (какая девочка наливает воду, а какая выливает воду?)

Кира Д. неверно ответила на вопрос по картинке (где машина подъезжает, а где она уезжает?).

4 задание

Установить, понимает ли школьник залоговые отношения.

С этим заданием успешно справились все обучающиеся.

5 задание

Установить, понимает ли школьник глаголы совершенного и несовершенного вида.

Паша Б. не понимает такие глаголы совершенного и несовершенного вида, как: рисует – нарисовал, вешает – повесил, пилит – распилил, льет - ВЫЛИЛ.

Вероника М. допустила ошибку в понимание глаголов: вешает – повесил, льет – вылил, режет – разрезал, пилит – распилил.

Денис Ф. допустил ошибку в понимание глаголов: снимает – снял.

Илья Б. допустил ошибку в понимание глаголов: льет – вылил.

Кира Д. допустила ошибку в понимание глаголов: какая девочка моет руки, а какая девочка вымыла руки, снимает – снял, стирает – выстирал.

6 задание

Установить, понимает ли школьник предлоги, выражающие некоторые пространственные взаимоотношения двух предметов.

Паша Б. на просьбу достать кружок из-под коробки, достал из коробки. Также на просьбу положить кружок под коробку, положил перед коробкой. Такую же ошибку допустила Вероника М.

7 задание

Установить, различает ли школьник единственное и множественное число прилагательных.

С этим заданием успешно справились все обучающиеся.

8 задание

Установить, различает ли школьник грамматические формы рода прилагательных.

Паша Б. на вопрос «Большой кто?» ответил «Собака» (Лев). «Большое что?» ответил: «Лев» (Яблоко)

9 задание. Установить, понимает ли школьник родовые признаки предметов, выраженные местоимениями в косвенных падежах.

С этим заданием успешно справились все обучающиеся.

10 задание

Установить, понимает ли школьник некоторые падежные окончания и конструкции, выражающие отношения лиц, предметов между собой.

При выполнении этого задания Паша Б. на просьбу логопеда показать «ложку карандашом» показал ложкой карандаш.

11 задание

Экспериментатор предлагает повторить фразу «Собака бежит за мальчиком» и далее спрашивает: «Кто бежит впереди?»

Паша Б. не справился с заданием.

Денис Ф. на вопрос: Петя пошел в кино после того, как прочитал книгу. Что он сделал раньше - пошел в кино или прочитал книгу? Ответил: пошёл в кино.

Вероника М. на вопрос: Петя потерял книгу, которую взял у Оли. Чья была книга? Ответила: Петина.

Таблица 2

Результаты «11 заданий»

№	ФИО	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7	Задание 8	Задание 9	Задание 10	Задание 11
1	Паши Б.	0	2	4	5	5	5	4	4	2	3	0
2	Вероника М.	2	2	5	5	5	8	4	5	2	5	5
3	Кира Д.	2	2	6	5	6	9	4	5	2	5	6
4	Илья Б.	2	2	7	5	8	9	4	6	2	5	6
5	Люба Н.	2	2	7	5	9	9	4	9	2	6	6
6	Денис Ф.	2	2	6	5	8	9	4	4	2	4	5
7	Руслан С.	2	2	7	5	9	9	4	9	2	6	6
8	Серёжа С.	2	2	7	5	9	9	4	9	2	6	6
9	Вадим М.	2	2	7	5	9	9	4	7	2	5	6
1	Никита	2	2	7	5	9	9	4	7	2	6	6

0	Т.													
---	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

В таблице 2 представлены результаты «11 заданий» с количеством баллов.

Таблица 3

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

№	ФИО	Диктанг	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7	Задание 8	Задание 9	Задание 10	Задание 11	Количество баллов	Итоговый уровень успешности
1	Паши Б.	1	0	2	4	5	5	5	4	4	2	3	0	35	низкий
2	Вероника М.	3	2	2	5	5	5	8	4	5	2	5	5	51	средний
3	Кира Д.	4	2	2	6	5	6	9	4	5	2	5	6	56	средний
4	Илья Б.	4	2	2	7	5	8	9	4	6	2	5	6	60	высокий
5	Люба Н.	4	2	2	7	5	9	9	4	9	2	6	6	61	высокий
6	Денис Ф.	4	2	2	6	5	8	9	4	4	2	4	5	56	средний
7	Руслан С.	4	2	2	7	5	9	9	4	9	2	6	6	61	высокий
8	Серёжа С.	4	2	2	7	5	9	9	4	9	2	6	6	61	высокий
9	Вадим М.	4	2	2	7	5	9	9	4	7	2	5	6	62	высокий
10	Никита Т.	4	2	2	7	5	9	9	4	7	2	6	6	63	высокий

В группе, принимающей участие в эксперименте, нами были сопоставлены результаты по методике данного исследования. Результаты представлены в таблице 3.

Таким образом, по результатам эксперимента, можно сделать выводы, что у 10% (1 человек) группы, выявлена аграмматическая дисграфия, у 30% (3 человека) имеют место проявление аграмматической дисграфии и у 60%

участвующих выявлены только орфографические либо единичные дисграфические ошибки в диктанте.

Нами выявлены проявления аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов:

- ошибки в изменении окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных;
- изменение падежных окончаний;
- нарушение согласования;
- замена префиксов, суффиксов;
- трудности конструирования сложных предложений;
- нарушение последовательности слов в предложении.

Проявления аграмматической формы дисграфии диагностирована у 4-х учащихся (Паша Б., Вероника М., Кира Д., Денис Ф.).

На основании проведённого эксперимента эти дети были разделены нами на условные уровни проявления аграмматической дисграфии.

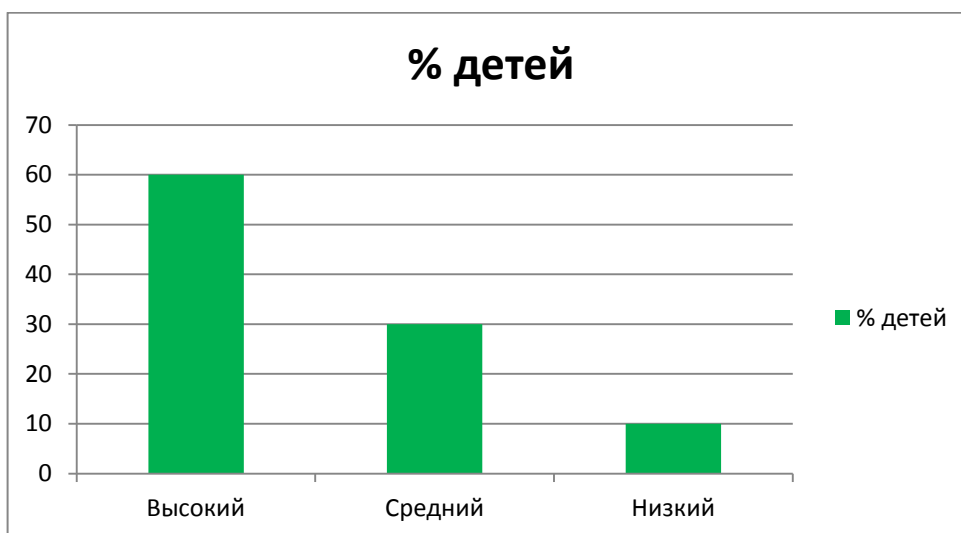


Рис. 1. Сводная гистограмма результатов констатирующего эксперимента.

2.3. Методические рекомендации по преодолению проявлений аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов с дизартрией.

Основываясь на результатах проведённого экспериментального исследования и разработках Садовниковой И.Н., нами были составлены методические рекомендации по преодолению проявлений аграмматической дисграфии у обучающихся 3-го класса с дизартрией. И.Н. Садовникова применяет принцип по уровневому анализу специфических ошибок. Это позволило выделить три группы специфических ошибок [45]:

- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания);
- ошибки на уровне текста.

При устранении аграмматической дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения.

Коррекционная работа по преодолению предпосылок аграмматической дисграфии строится с учетом основных принципов логопедической работы, таких как:

Принцип комплексности - коррекция должна организовываться как единое клиничко-психолого-педагогическое воздействие (связь разных специалистов). Важно учитывать, как клинические, так и психолого-педагогические факторы развития дошкольников; вести учет анамнестических данных их развития;

Принцип системности (Л. Выготский) - подразумевает: коррекцию не только письменной, но и устной речи; развитие психических процессов детей (внимание, память, восприятие, мышление); формирование их познавательной деятельности; формирование связей между отдельными функциональными системами, обеспечивающими переход на качественно новую ступень развития ребенка; использование системы методов. использование системы методов на всестороннее изучение ребенка

(необходимо исследовать взаимосвязь дисграфии с особенностями развития познавательной сферы детей); системность проведения логопедических коррекционных занятий (занятия должны проводиться не время от времени, а регулярно, придерживаясь определенной логики);

Принцип учета симптоматики - предполагает учет степени выраженности дисграфических нарушений;

Патогенетический принцип - указывает на необходимость изучения этиологии, механизмов и структуры дисграфических нарушений.

Принцип последовательности - письменная речь - это сложная многоуровневая деятельность, включающая большое количество операций, каждая из которых обеспечивается работой различных функциональных систем и их взаимодействием в процессе деятельности.

Как указывают Р. Лалаева, для нормализации целостной деятельности процесса письменной речи та или иная операция должна быть не только сформирована, но и доведена до автоматизма. Поэтому логопедическая работа должна проводиться в следующей последовательности [31]:

- 1) формирование или коррекция нарушенной операции письма с учетом причины, вызвавшей данное нарушение;
- 2) автоматизация данной операции;
- 3) включение данной операции в целостную структуру деятельности письма. Таким образом, начинать коррекционную логопедическую работу важно с выявления и устранения причин, обуславливающих дисграфические нарушения. Также важно развивать психические процессы, которые отвечают за нормальное развитие письменной (а также и устной) речи - внимание, память, восприятие, мышление;

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации - данный принцип базируется на учении о сложной структуре психических функций, а также на представлении о речи как сложной функциональной

системе. Формирование высших психических функций в онтогенезе является сложным процессом организации функциональных систем. На ранних этапах развития ребенка функция осуществляется с участием различных анализаторов, т. е. на основе полимодальной афферентацией (Р Лалаева).

В ходе онтогенеза между различными зонами коры головного мозга вырабатываются сложные ассоциативные связи, в результате чего происходит объединение их функций (Т Визель). Чем большее количество различных анализаторов, а, следовательно, и различных зон мозга, обеспечивающих их работу, задействуется в процессе коррекционной работы, тем большее количество сложных ассоциативных связей образуется в коре головного мозга. Это, в свою очередь, обеспечивает более прочное усвоение тех или иных знаний, умений и навыков. Поэтому в процессе коррекционного воздействия логопед должен опираться на зрительный, слуховой, тактильный, кинестетический анализаторы;

Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции - компенсация дефектных или незрелых функций обеспечивается совершенствованием деятельности всех анализаторов, участвующих в акте письма, но с опорой на достаточно сформированные функции;

Принцип деятельностного подхода - подразумевает учет ведущей деятельности в том или ином возрасте (Л. Выготский, А. Леонтьев и др.). В младшем школьном возрасте коррекционный процесс должен базироваться на учебной деятельности с элементами игры. Т.е., коррекционное логопедическое воздействие должно осуществляться с учетом основного, ведущего вида деятельности ребенка, но, необходимо учитывать специфику и задачи коррекционной работы, ориентируясь на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка в данный момент (Т Андрущенко). Так, на начальном этапе обучения для детей с дисграфией должны создаваться условия, сочетающие игровой и учебный типы

деятельности. Деятельность может быть игровой по форме, но учебной по направленности. Такая организация деятельности предполагает достижение целей, связанных с занятием ребенком позиции субъекта по присвоению нового - учебно-игрового опыта. При этом в процессе логопедической коррекции решаются несколько задач, во-первых, доформирование основных психических новообразований, которые складываются у ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту и являются необходимыми предпосылками учебной деятельности; во-вторых, формирование психологического потенциала, обеспечивающего успешное продвижение в новой деятельности.

Принцип управления психическим развитием ребенка - данный принцип связан с теоретическим положением о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. Развитие обеспечивается помощью взрослого, его участием в организации жизнедеятельности ребенка (Л. Выготский). Реализация этого принципа предполагает организацию совместной деятельности взрослого и ребенка, в которой взрослый выступал в качестве носителя образца действия. При этом помощь логопеда на начальных этапах должна быть максимальной, затем ее объем уменьшается, и каждый очередной шаг в деятельности передается ребенку на уровень самостоятельного исполнения.

Принцип поэтапного формирования психических функций - реализация данного принципа связана с теорией планомерного формирования деятельности, где переход внешнего практического действия во внутреннее, умственное действия является многоэтапным процессом (П. Гальперин). Логопедическая работа должна строиться не как тренировка отдельных умений и навыков ребенка, а как целостная система, в которой должны быть выделены определенные этапы, учитывающие последовательность формирования каждой конкретной психической функции в онтогенезе.

Принцип учета «зоны ближайшего развития» - реализация этого принципа означает целенаправленное формирование психологических новообразований, требует максимальной активности ребенка и носит опережающий характер, т.к. коррекция направлена на зону ближайшего развития ребенка. Логопед в процессе коррекции ориентирован не только на уровень актуального развития ребенка, но и на его потенциальные возможности, т.е. ребенку нужно предлагать такие задания, выполнение которых было бы возможно с минимальной помощью взрослого.

Принцип единства коррекционного и развивающего обучения - в процессе логопедической работы должны осуществляться не только коррекция тех или иных нарушений, выявленных у ребенка, но и развитие сохранных функций. При этом коррекция тех или иных нарушений должна осуществляться с опорой на сохранные операции.

Принцип дифференцированного подхода. В процессе констатирующего исследования были выделены учащиеся с выраженной и легкой формами дисграфии, поэтому коррекционная работа должна проводиться индивидуально в подгруппах - в зависимости от степени выраженности дефекта. Также необходимо учитывать и особенности познавательной деятельности, которые также влияют на дисграфические нарушения (для этого необходимо проводить дополнительное исследование на взаимосвязь психических процессов с дисграфией). Дифференцированный подход предполагает учет: степени выраженности дисграфии, уровень развития устной речи, внимания, зрительного гнозиса, памяти и мышления, поэтому коррекционная работа не должна быть одинаковой во всех группах.

Принцип личностного подхода - важный принцип коррекционного логопедического воздействия, обеспечивающий его эффективность. Организовывая коррекционно-развивающую работу, логопед должен добиться положительного настроения ребенка на этот процесс, возникновения у

ребенка желания преодолеть имеющиеся трудности, возникновение эмоциональной связи с логопедом [12].

Основные направления в работе:

- уточнение и усложнение структуры предложения;
- развитие функции словоизменения;
- формирование навыков словообразования;
- развитие умений морфологического анализа слова;
- работа над однокоренными словами;
- закрепление грамматических форм в письменной речи.

Задача методических рекомендаций по устранению аграмматической дисграфии состоит в том, чтобы на конкретном словарном материале показать работу по преодолению нарушений на всех уровнях (слово, словосочетание, предложение, текст). Смотреть Таблицу 4.

Проявление дисграфии	Содержание коррекционно – логопедической работы по уровням проявления аграмматической дисграфии		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Ошибки на уровне слова		<p>№ 1. Образуй слова по схеме.</p> <p>а) при у е ↑ ↑ ↑ за ← е х а т ь → вы</p> <p>б) об ← я в и т ь → с ↓ ↓ ↓ под и пере</p> <p>№2. Припиши нужную приставку в словосочетание. бежать в комнату ставить стул брать грибов писать письмо колоть орех вязать рану</p>  <p>№3. Рассмотрите картинку и выпишите все родственные слова. Выделите корень.</p>	<p>№1. Закончить предложения, изменяя слово вода. Девочка загорает у Мальчик выходит из Кораблик плавает у Рыбак стоит около Чайка летит над</p> <p>№2. К названию одного предмета дописать названия двух, пяти предметов. Например: стул - два..., пять...; карандаш - два..., пять...; барабан - два..., пять....</p> <p>№3. Преобразование единственного числа во множественное. Один предмет - много предметов. Стол - столы. Волк - ... Луч - ... Слон - ... Луг – Снег - ...</p> <p>№4. Соединить линиями слова, подходящие по смыслу.</p>

№4. Подбери родственные слова по схеме.

Образец: синий — синеть — синева.

голубой — ... _____

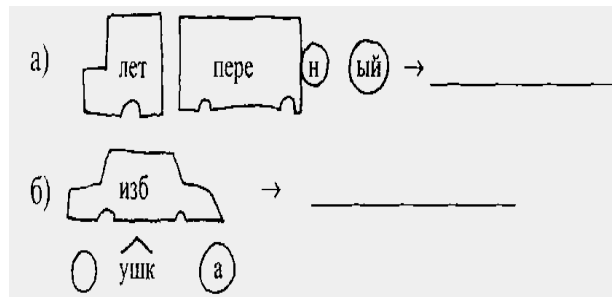
белый — ... _____

чёрный --- ... _____

красный — ... _____

зелёный — ... _____

№5. Составь слот.



№6. Подбери слова к схеме.

Новый шапка

Стоял береза

Новое шарф

Стояло лыжи

Новые платье

Стояли кресло

Новая туфли

Стояла стол

№5. К названию большого предмета дописать название маленького предмета.

Стол- столик,

банка-...,

стул -...,

бант -...,

кольцо - ...

№6. К названию предмета дописать название его цвета.

Помидор...,

репа ...,

огурец...

№7. Дописать приставки в словах предложения:

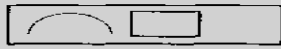
Машина...ехала в гараж.

Дети...ехали с горки.

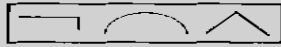
Грузовик...ехал через мост. Мальчик...шел к забору.

Девочка...шла с крыльца.

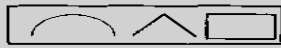
№8. К названию предмета подобрать



ПОДВОДНИК



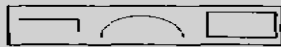
ВОДА



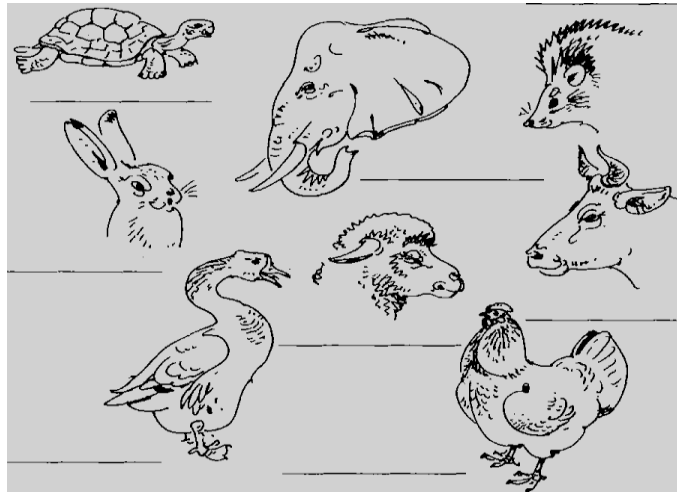
ВОДЯНОЙ



ВОДИЦА



№7. Назови и запиши детёнышей птиц и животных, разбери слова по составу.



№8. Загадочные карандаши.

Задание: расставь все карандаши в нужные стаканчики.

слово, отвечающее на вопрос, какой? какая? или какие?, и записать его:

Дом -... (деревянный),
аквариум - ... (стеклянный),
шуба -... (меховая),
платье -... (шелковое).

№9. Рассмотрите картинки. Из чего сделаны предметы? Образовать слова-признаки, обозначающие материал каждого предмета. От слов, стоящих в скобках, образуйте слова-признаки. Лента (длина) - длинная лента

Погода (весна) - ...

Утро (рано) - ...

Ночь (осень) - ...

Книга (интерес) - ...

Дорога (даль) - ...

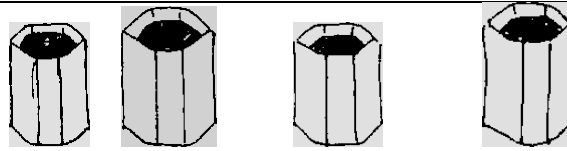
№10. Из слов, данных в беспорядке, составить предложение и записать его.

Опадать, деревья, осень, с, листья.

№11. Вставить в предложение слова вместо картинок. Записать предложение.
Девочка сорвала.

№12. Закончить предложение, подобрав нужное слово. На озере плавали белые....
Мальчик получил хорошую....

№13. Добавить недостающую букву в



ИГРЫВЕЩЕСТВАВРЕМЯ ПАРНЫЕ ПРЕДМЕТЫ

ЩИПЦЫ

МЕЛ

БРЮКИ

ПРЯТКИ

МЕСЯЦ

НЕДЕЛЯ

ЧЕРНИЛО

СОЛЬ

ЖМУРКИ

№9. Допиши окончание существительных.

крем от торт ___

свистки сторож ___

рота солдат ___

лезвие нож ___

стая голуб ___

коробка карандаш ___

чашка без блюдц ___

№10. Закончи предложения при помощи картинок.

Запиши их. Выдели окончание в последнем слове и задай к нему вопрос.

- Собака грызёт ...
- Пастух пасёт ...
- Пчёлы собирают ...
- Рыбак поймал золотую ...
- Папа подарил сыну ...
- Айболит вылечил обезьяне ...

глагольную форму. Стул упал.

Девочка упал...

Дерево упал...

№14. Среди предложенных изображений предметов назвать и записать предметы одного цвета. Красный шар, красная машина, красное платье

К названию животного дописать название его детеныша.

Волк - волчонок,

лиса -...,

заяц - ...,

медведь -....

№15. Выделить и записать общую часть родственных слов. Примерные группы слов: столик, столовая, столы; лед, ледяной, ледокол; лес, лесной, лесник.

№16. Назовите парные предметы. Чем похожи слова, обозначающие маленькие предметы? С помощью какой части они образованы? «Кто в каком домике живёт?». В каждом домике «живёт» один суффикс; «подселите» к нему такие слова, от которых можно образовать новые слова с этим суффиксом.

№ 17. Образуй слова по схеме.

а) при у е
 ↑ ↑ ↑
за ← е х а т ь → вы

б) об ← я в и т ь → с
 ↓ ↓ ↓
 под и пере

№18. Припиши нужную приставку в словосочетание.

бежать в комнату

ставить стул

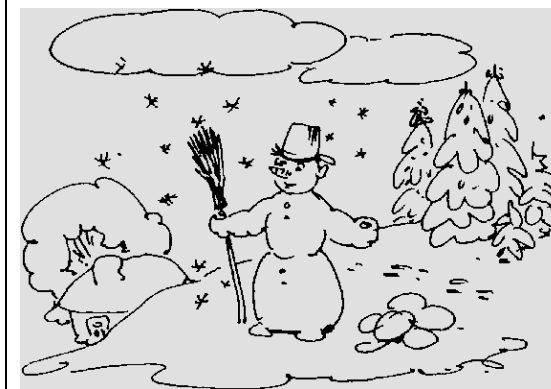
брать грибов


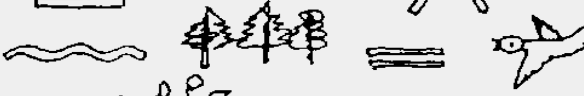
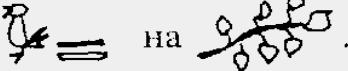

писать письмо

колоть орех

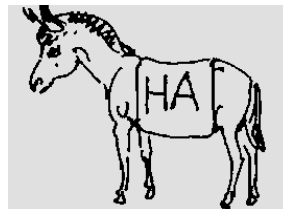
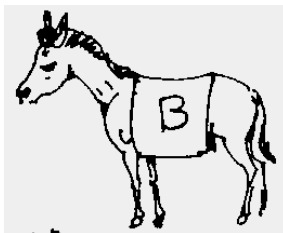
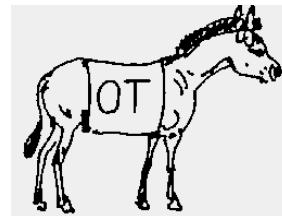
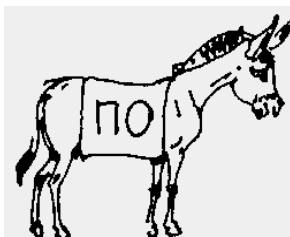
вязать рану

№19. Рассмотрите картинку и выпишите все родственные слова. Выделите корень.



			<p>№20. Подбери родственные слова по схеме.</p> <p>Образец: синий — синеть — синева.</p> <p>голубой — ... _____</p> <p>белый — ... _____</p> <p>чёрный --- ... _____</p> <p>красный — ... _____</p> <p>зелёный — ... _____</p>
<p>2. Ошибки на уровне предложения (словосочетания)</p>		<p>№1. Восстанови предложения по схемам.</p> <p>а)  .</p> <p>б) Над  .</p> <p>в)  .</p> <p>г)  .</p> <p>№2. Развези груз по назначению.</p> <p>Я колобок, колобок!</p> <p>___ амбару метён,</p> <p>___ сусекам скребён,</p> <p>___ сметане мешен,</p> <p>___ печку сажен,</p> <p>___ окошке стужен.</p> <p>Я ___ дедушки ушёл,</p>	<p>№1 Письменные ответы на вопросы (словосочетанием или предложением).</p> <p>Где живет белка ? (В дупле. Или: Белка живет в дупле.)</p> <p>№2. Подобрать предлог к каждому предложению.</p> <p>Собака живет ... (будка).</p> <p>Лиса забежала ... нору.</p> <p>Таня катается ... (горка).</p> <p>Лиса вбежала ... норы</p> <p>Машина стоит ... (дом).</p> <p>Лиса подбежала ... норе</p> <p>Мяч лежит ... (стол).</p> <p>Лягушка запрыгнула ... кочку.</p> <p>Ваза стоит ... (стол).</p> <p>Лягушка спрыгнула ... кочки.</p>

Я__ бабушки ушёл,
А__ тебя, зайца,
Не хитро уйти.
Вспомни сказку, запиши её название.



№3. Прочитай текст, вставляя нужные предлоги.
__ сцену выбегают помощники Дурова. Они укладывают шпалы и рельсы. И вот выезжает поезд . __ паровозе сидит обезьянка. Другая обезьяна — стрелочник, она стоит __ стрелок. Пассажиры — морские свинки и крысы. Они занимают места __ вагонах. Поезд даёт свисток и трогается. Все дети кричат от восторга.
(По С. Набокову)
№4. Игра «Волшебник».
Задание: преврати словосочетания с приставкой в

Миша вынул тетрадь ... (портфель).
Лягушка перепрыгнула ... кочку. Собака сидит ... (будка).

Лягушка подпрыгнула ... кочке.

№3. Заменить словосочетания из существительных словосочетаниями из прилагательных и существительных. Мяч из резины - резиновый мяч. Кораблик из бумаги - бумажный кораблик.

Запах ели - ...

Шарф из шерсти - ...

Вкус меда - ...

Двор школы - ...

№4. Придумать и записать предложения с данными словосочетаниями.

Детям предлагаются записанные на доске словосочетания:

Вкусное яблоко, сочная трава, толстая книга, сладкие конфеты, тяжелая сумка, холодное мороженое.

№5. Изменить словосочетание, данное в скобках. Мама подарила дочке (красивая кукла).

Новая кукла (лежать в коробке).

Волк живет в (густой лес).

№6. Вставь по смыслу предлоги В — НА.

Чайник кипит ... плите. Цветы растут

		<p>словосочетания с предлогом и наоборот. Образец: нарукавная повязка - ► повязка на рукаве.</p> <p>а) настенные часы а) _____ б) _____ б) переход под землёй в) предзвонный час в) _____ г) _____ г) камни под водой д) _____ д) календарь на столе е) _____ е) годы после войны ж) подводные жители ж) _____ з) _____ з) плата за работу</p> <p>№5. Определи, сколько здесь предложений, Напиши, правильно обозначая начало и конец предложения.</p> <p>ОСЕНЬ Наступила осень в зелёной листве деревьев появились жёлтые пряди ярко краснеют гроздья рябины а сколько грибов вокруг очень хороши стройные подберёзовики и нарядные подосиновики.</p> <p>№6. Составь пословицы и объясни их смысл</p> <p>а) Кормит, лень, труд, а, портит б) Почёт, рядом, труд, живут, и в) Лицу, скромность, к, всякому</p> <p>№7. Составь предложения по схеме.</p>	<p>... клумбе. Цветы стоят ... вазе. Книга упала ... пол. Платок лежит ... кармане. №7. Помоги Малышу исправить работу Карлсона. Мама с дочками пошла гулять. Шапка с летела с головы. Кошка спрыгнула скрыши. Мячик с катился соступеньки. Кошка скотятами лакает молоко. С ова с летела светки. №8. Определи, сколько здесь предложений, Напиши, правильно обозначая начало и конец предложения.</p> <p>ОСЕНЬ Наступила осень в зелёной листве деревьев появились жёлтые пряди ярко краснеют гроздья рябины а сколько грибов вокруг очень хороши стройные подберёзовики и нарядные подосиновики.</p> <p>№9. Закончи фразу логически, добавив в предложение действие предмета.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Врач — это человек, который ...
--	--	--	---

а) когда? > кто? > что делают? > что?
 (пчёлы, мёд, собирают, летом)

б) где? -> что делает? -> что?
 (озером, над, туман, расстилается)

в) у кого? -> что делала? -> кто? (Димы, была, у, собака)

г) из каких? -> чего? -> что делают? -> кто?

№8. Закончи фразу логически, добавив в предложение действие предмета.

- Врач — это человек, который ...
- Учитель — это человек, который ...
- Повар — это ...
- Строитель — это ... _
- Архитектор — это ...

№9. Расположи предложения по порядку, и ты сможешь прочитать стихотворение.

Стали птицы песни петь,
 Сквозь лесной валежник.
 И расцвёл подснежник.
 Пробирается медведь.

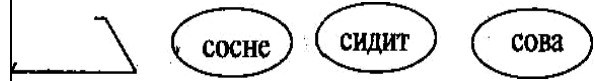
№10. Спиши. Вставь подлежащие или сказуемые.

- Учитель — это человек, который ...
- Повар — это ...
- Строитель — это ... _
- Архитектор — это ...

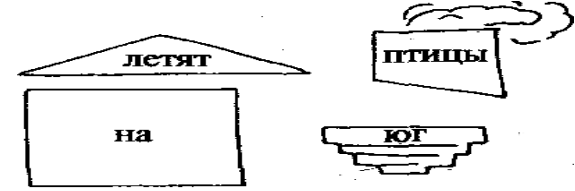
№10. Расставь фигуры по порядку, и ты получишь предложение.

Какие предметы ты составил?

а) На



б)



№11. Расположи предложения по порядку, и ты сможешь прочитать стихотворение.

Стали птицы песни петь,
 Сквозь лесной валежник.
 И расцвёл подснежник.

		<p>Лето прошло, Низкое... покрыто темными тучами. ... холодный ветер. Пожелтевшие ... падают с деревьев. Мелкий дождь ... с утра до вечера. ... собираются стаями и готовятся к перелёту.</p> <p>Подчеркни подлежащее одной чертой, сказуемое - двумя. Поставь к ним вопросы.</p> <p>№11. Найди лишнее слово в предложении и вычеркни его. Запиши предложение верно.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Маленькая Саша весело заплакала. <p>Зайчик прыгал через кусты, ели, пни.</p>	<p>Пробирается медведь.</p> <p>№12. Спиши. Вставь подлежащие или сказуемые.</p> <p>Лето прошло, Низкое... покрыто темными тучами. ... холодный ветер. Пожелтевшие ... падают с деревьев. Мелкий дождь ... с утра до вечера.... собираются стаями и готовятся к перелёту .</p> <p>Подчеркни подлежащее одной чертой, сказуемое - двумя. Поставь к ним вопросы .</p>
--	--	--	---

3. Ошибки на уровне текста

№1. Составьте и запишите предложения, а затем связный текст из предложений. Озаглавьте его.

1. ёжика, подарил, дедушка, ребятам в, он, летом, жил, сарае ёжик, в, зимой, норе, уснул голодный, ёжик, вернется, весной мыши! берегитесь

2. жалобно, лесу, в, стонут, деревья мчится, голы, по, ветер, ветвям, холодный настоящая, зима, пришла, уже верхушки, деревьев, качает, он

3. дни, мягкие, серые, стояли легким, завалила, город, зима, снежком стоят, деревья, снегу, все узкую, утром, беседке, к, расчистили, мы, дорожку

4. в, сидят, гнезде, птенцы громко, они, пищат есть,

№1. Рассмотрите внимательно картинки. Дополните предложения подходящими по смыслу словами. Запишите получившийся текст.



У Димы была ____. Её звали I. Дима = большой красивый__.

Он _ парашют. Парашют _ высоко-высоко. Потом он _ в воду.

Диме очень жалко ____, он __. [_ прыгнула в реку и поплыла.

Она _ [_____. Дима был очень рад. [_ — хороший друг Димы.



№2. Прочитай. Соедини разорванные части предложения. Расставь верно знаки препинания и спиши текст.



В МОРЕ

Зимой море. Замёрзло рыбаки собрались. На лёд

№1. Напиши рассказ.

Петя был дежурным в живом уголке. Он открыл дверь, вошёл в комнату и увидел,

что в  нет . Мальчик стал искать её. Он искал зверька везде: под (стол) , за (шкаф). . Вдруг ему на голову

 упала (шишка).  посмотрел наверх и увидел белку. Она сидела на (шкаф).

№2. Прочитай рассказ. Подумай, закончен ли он? Придумай конец рассказа.

Вова во время зимних каникул жил в деревне у бабушки. Мальчик много гулял на улице с товарищами. Один раз ребята побежали на речку. Кругом лежал снег. Он был уже серый, грязный. Лёд на реке слабый, тонкий. Вова с ребятами стал кататься по льду. Вдруг лёд...

№3. Прочитай. Соедини разорванные части предложения. Расставь верно знаки

хотят, малыши, к, летит, ним, мама червяка, она, несет, маленького птичка, детей, спешит, своих, покормить

5.резкий, часто, ветер, дует с, листья, деревьев, опадают, жёлтые и, частый, днем, дождь, ночью, моросит журавлей, небе, крик, грустный, в, раздался

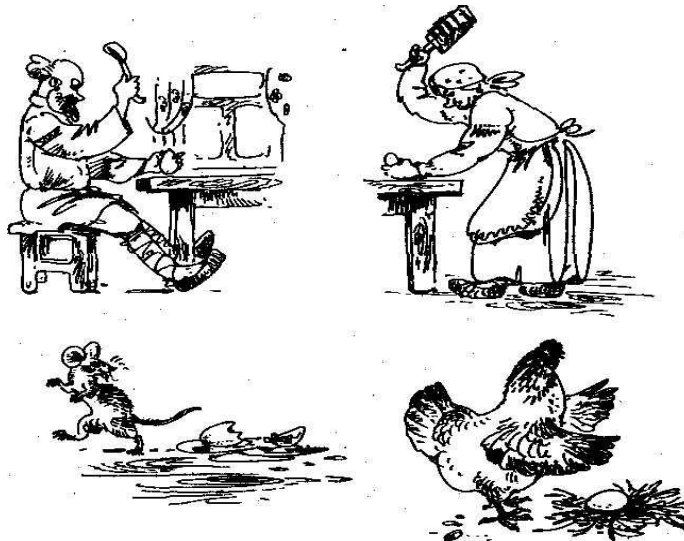
6.снег, деревья, накрыл, пушистый следов, на, много, снегу, видно проскакал, ночью, хорек, вот ведут, следы, к, берлоге, медвежьи, заячьи, на, полянке, следы, оставлены

7.вьюги, удивительным, стал, после, лес, хвойной, ель, в, стояла, кольчуге шапка, макушке, на, снежная, сосны, сугроб,

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

(По Б. Житкову)

№3. Расставь картинки по порядку. Вспомни и запиши сказку.



№4. Составь рассказ по плану. Запиши его.

ПЛАН

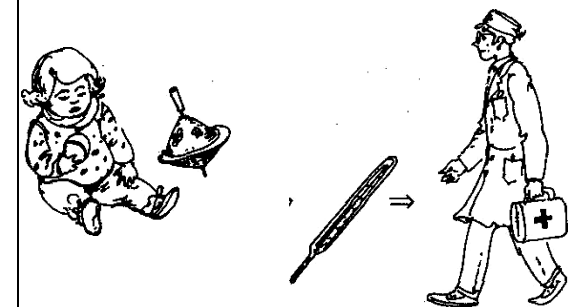
препинания и спиши текст.

В МОРЕ

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

(По Б. Житкову)

№4. Запиши рассказ по серии предложенных картинок.



№5. Запиши рассказ по сюжетной картинке. Придумай название.

полянке, на, у,
возвышался, тропинки
№2. Прочитай. Соедини
разорванные части
предложения. Расставь
верно знаки препинания и
спиши текст.

В МОРЕ

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

1. Кто жил в деревне?
2. Как их звали?
3. Кто у них был?
4. Что собрали дети?
5. Что делал каждый?
6. Что случилось потом?



№5. Составь и запиши рассказ по представлению
(опиши зиму по памяти).



№6. Составь рассказ с помощью этих
картинок и запиши его.



№7. Составь рассказ по плану. Запиши его.

ПЛАН

1. Кто жил в деревне?
2. Как их звали?
3. Кто у них был?
4. Что собрали дети?
5. Что делал каждый?
6. Что случилось потом?



Коррекционная работа традиционно проводится с учетом нескольких направлений, рекомендованных Р.И. Лалаевой [30], [42], [48]:

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

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

Мазанова Е.В. рекомендует проводить коррекционную работу по преодолению аграмматической дисграфии в три взаимосвязанных этапа.

I этап

1. Обучение связности высказывания:

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

лексических повторов, личных местоимений, **наречий** (*раньше, потом, там*).

2. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей:

- образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: *-к-, -ик-, -чик-*;
- образование и дифференциация возвратных и невозвратных глаголов;
- образование притяжательных прилагательных с суффиксом *-ин-*.

3. Формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм:

- дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа имен существительных;
- отработка беспредложных конструкций существительных единственного числа;
- согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе.

II этап

1. Усвоение языковых средств межфразовой связи:

- усвоение грамматических моделей словосочетаний и предложений;
- ознакомление с грамматическими признаками частей речи.

2. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей:

- уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами *-оньк-, -еньк-, -ышк-*;
- образование существительных с суффиксом *-нищ-*;

- образование существительных с суффиксом *-инк-*, с суффиксом *-ин-*;
- образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида;
- притяжательные прилагательные с суффиксом *-и-*, без чередования;
- относительные прилагательные с суффиксами *-н-*, *-ан-*, **'ЯН', -ИНН'»**

3. Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения:

- понимание и употребление предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах;

- закрепление беспредложных форм существительных множественного числа;
- дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени;
- согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде;
- согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

III этап

1. Овладение более сложными видами средств межфразовой связи:

- закрепление системы языковых средств, реализующих связность речи.

2. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей:

- образование названий животных;
- притяжательные прилагательные с суффиксом *-и-* с чередованием;

- относительные прилагательные с суффиксами *-ан-, -ян-, -енн-*,

3. Закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения:

- закрепление навыка употребления предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах;
- согласование прилагательных и существительных в косвенных падежах;
- согласование местоимений с существительными.

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. Поэтому большое внимание в коррекционной работе уделяется упорядочиванию грамматического строя речи учащихся. Для этого необходимо сформировать систему взаимосвязанных действий и операций с грамматическими элементами языка, научить правильно отражать и дифференцировать в речи наиболее важные связи и отношения между словами, выражающиеся в грамматических категориях рода, числа, падежа, времени и т.д.

Овладение грамматическим строем языка, морфологическими и синтаксическими его элементами ведется в практическом плане, без излишнего употребления грамматических терминов. Это достигается не путем механической тренировки в употреблении тех или иных форм, а путем сознательного различения, выделения и обобщения морфологических элементов слова, синтаксических конструкций, на которые направляется внимание детей. Выделяя ту или иную грамматическую категорию, форму или конструкцию предложения, учащиеся подводят к определенным грамматическим обобщениям.

Обучение осуществляется на основе речевых образцов, по аналогии с которыми в дальнейшем составляются другие предложения. Применение метода моделирования позволяет уточнить представление учащихся о способах составления словосочетаний и предложений. Для этого можно

использовать упражнения, предназначенные для формирования грамматических навыков на знакомом детям лексическом материале. Так, для того чтобы научить детей правильно выражать форму прямого дополнения, необходимо подвести их к определенным обобщениям.

Дифференциация каждой грамматической формы предполагает следующую последовательность.

1. Сравнение предметов, признаков, действий по картинкам, в реальной ситуации и выделение различий.
2. Выделение общего грамматического значения ряда словоформ.
3. Соотнесение выделенного значения с флексией.
4. Фонематический анализ выделенной флексии.
5. Письменное обозначение флексии.
6. Закрепление связи грамматического значения и флексии в словосочетаниях.
7. Закрепление форм словоизменения в предложениях и связной речи.

При определении последовательности работы над каждой грамматической формой учитывается комплекс следующих факторов: продуктивность флексий, ударная флексия или безударная, характер ударения в корне (подвижное или постоянное), наличие или отсутствие изменений в основе слова при формообразовании.

В процессе формирования навыков словообразования у школьников с аграмматической формой дисграфии основное внимание уделяется организации прежде всего системы продуктивных моделей. Детей учат образовывать новые слова от заданных, группировать слова по общему признаку и тем самым приобщают их к анализу морфологической структуры слова. Развивающий эффект таких занятий достигается в результате того, что логопед обращает внимание на одну морфему до тех пор, пока дети не

научатся ее выделять. Это достигается путем сопоставления анализируемого слова с производящим и со словами, подобранными по той же модели.

На начальном этапе работы отрабатываются формы с продуктивными флексиями под ударением, без изменений звуко-слоговой структуры основы слова при формообразовании.

Работа над словами, образованными от глаголов посредством приставок, включает в себя следующие этапы:

- уяснение лексического значения глагола, от которого образуется новое слово с приставкой (*лететь*);
- сопоставление этого глагола и глагола с приставкой (*лететь - прилететь*);
- сопоставление нескольких глаголов с разными приставками и одним корнем (*прилететь - улететь*);
- выделение общего элемента в глаголах с одинаковой приставкой и разными корнями (*слететь, спрыгнуть, сбежать*);
- усвоение соотношения приставок и предлогов (*подошел к; перепрыгнул через; отъехал от*).

Учащимся предлагают образовывать новые слова с одними и теми же приставками. Например, из данных слов выбрать и записать в один столбик слова, обозначающие приближение, а в другой - удаление (*убежать, прибежать, подъехать, отъехать, отойти, угнать, пригнать, подойти, прилететь и т.д.*); выделить приставки; образовать с помощью этих приставок новые слова и объяснить их значение.

В процессе выполнения этих заданий дети должны усвоить значение наиболее употребительных приставок: с пространственным (*в-, под-, над-, от-, у-, про-, пере*) и с временным (*за-, по*) значением.

При отработке употребления глаголов с приставками уделяется внимание составлению предложений с однокоренными глаголами, имеющими различные приставки. В процессе коррекционной работы

проводим морфологический анализ глаголов, а также выявляем роль приставки при изменении смысла предложения.

Для уяснения разницы в употреблении предлогов и приставок детям могут быть предложены такие задания:

- подсчитать, сколько слов с предлогами и сколько с приставками содержится в тексте;
- записать без скобок сочетания слов: *(за) шла (за) товарищем, (вы) пилил (из) дерева, (с) шила (из) шерсти, (за) писала (в) дневнике, (в) ложил (в) коробку;*
- подобрать три слова с предлогом *в* и три слова с приставкой *в*:

В процессе работы по обучению детей образованию слов с помощью суффиксов внимание уделяется уточнению значений слов, образованных посредством суффиксов с оттенком уменьшительности, ласкательности, увеличения (*к-*, *-ик-*, *-чик-*, *-очк-*, *-ечк-*, *-ичк-* и др.) Затем отрабатываются слова, содержащие суффиксы, при помощи которых образуются различные части речи (*ян-*, *-ск-*, *-лив*, *-ое-* и др.) При этом следует соблюдать следующую последовательность: сначала проводится работа с производящими и производным слонами (*дом - домик; рука - ручка*}, сопоставляются слова и уточняется разница в их значении; затем внимание детей привлекается к суффиксам. Далее ученики образуют новые слова по аналогии с образцом. Отработка умения образовывать слова с помощью суффиксов завершается упражнениями на самостоятельное образование слова с данным суффиксом. При этом детям нужно уточнить значение вновь образованных слов.

Лексический и демонстрационный материал пособий подобран с учетом принципа доступности. На занятиях дети знакомятся со свойствами предметов, пополняют словарный запас различными частями речи. Также проводится работа по дифференциации предлогов и приставок между собой. На всех занятиях уделяется внимание работе над семантикой слов.

Предлагаемый лексический материал (предложения, тексты) сопровождается заданиями на словотворчество, на развитие воображения, что повышает эмоциональный уровень развития детей, вносит дополнительный стимул.

Таким образом, в ходе коррекционной работы учащиеся должны накопить опыт различения и выделения морфологических частей слова, расширить запас однокоренных слов. Вся работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие навыков словообразования различных частей речи происходит параллельно [31].


Таблица 5



Содержание работы по преодолению проявлений аграмматической дисграфии у детей 3 класса с дизартрией.

Темы занятий	Содержание	Виды работ и упражнений
I. Слово. Словосочетание. Предложение		
<i>1. На уровне слова</i>		
1. Родственные слова	<p>Знакомство с понятием «родственное слово». Подбор родственных слов.</p> <p>Знакомство с однокоренными словами. Дифференциация однокоренных и родственных слов. Пополнение словаря и развитие навыков словообразования</p>	<p>Образование родственных слов.</p> <p>Соотнесение корня слова со схемой для обозначения на письме. Игра «Собери группы слов».</p> <p>Дифференциация слов с одинаковым корнем и родственных слов. «Определи лишнее слово».</p> <p>Пособие «Сложные слова».</p> <p>Образование слов с помощью заданных корней.</p>
2. Корень слова	<p>Знакомство с понятием «корень». Дифференциация однокоренных и родственных слов. Соотнесение слов со схемой. Выделение единого корня и правописание родственных и однокоренных слов</p>	<p>«Определи лишнее слово».</p> <p>Образование слов с помощью заданных корней. Соотнесение корня слова со схемой для обозначения на письме. Пособие «Корень слова». Работа с деформированным текстом.</p>
3. Приставка	<p>Знакомство с приставками.</p> <p>Тренировка в нахождении приставки в словах.</p> <p>Графическое обозначение приставки. Правописание приставок. Развитие временных и пространственных представлений. Развитие зрительного и слухового внимания. Образование новых слов при помощи приставок.</p> <p>Работа с антонимами</p>	<p>«Определи лишнее слово».</p> <p>Пособие «Приставка». Подбор приставок к словам-действиям.</p> <p>Практическое употребление приставочных глаголов. Выделение приставок в словах. Работа с антонимами. Употребление слов с пространственными приставками.</p> <p>Работа с деформированной фразой.</p> <p>Составление рассказа-описания по картинке.</p>

<p>4. Суффикс</p>	<p>Знакомство с суффиксами. Объяснение значений различных суффиксов. Обогащение словаря по теме «Профессии», образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением. Выбор суффикса</p>	<p>«Маленькие куклы». Называние ласково героев сказок по картинкам. Распределение слов, обозначающих названия профессий на группы. Называние слов с суффиксами из текста.</p>
<p>5. Морфологически й состав слова</p>	<p>Закрепление знаний о корне, приставке, суффиксе и окончании. Формирование навыка разбора слов по составу. Уточнение значения слов. Работа с антонимами, синонимами. Развитие неречевых процессов</p>	<p>Игра «Что это такое». Составление слов из заданных частей. Образование слов-предметов с помощью суффиксов. Разбор слов по составу. Составление слов из отгадок головоломок. Запись слов парами и обозначение общей части. Игра «Путаница».</p>
<p>6. Предлоги</p>	<p>Закрепление понятий о предлоге как о целом слове. Развитие временно-пространственных представлений. Выбор того или иного предлога</p>	<p>Работа с деформированными предложениями. Пособие «Предлоги». Понимание и выполнение логико-грамматических конструкций. Нахождение предлогов в словосочетаниях. «Наведение порядка в комнате». Пособие «Цветик-семицветик». Работа с антонимами. «Кто откуда выйдет?». Отгадывание ребусов. Игры: «Путаница», «Юный архитектор», «Умей найти своё место», «Добавь слова», «Исправь ошибки»,</p>
<p><i>Развитие навыков словоизменения</i></p>		
<p>7. Слова-предметы</p>	<p>Знакомство со словами-предметами.</p>	<p>Работа со словами-антонимами и словами-синонимами. «Определи</p>

	<p>Обозначение изучаемых слов при помощи схемы.</p> <p>Обогащение номинативного словаря</p>	<p>лишнее слово». Составление словосочетаний из заданных слов.</p> <p>Работа с деформированными предложениями. «Рассели слова в домики». Игра «Доскажи словечко».</p>
<p>8. Практическое употребление</p> <p>в форме единственного и множественного о числа</p>	<p>Знакомство с понятием числа.</p> <p>Словоизменение. Устранение аграмматизма в устной речи, формирование навыка образования форм единственного и множественного числа имен существительных. Развитие восприятия (зрительного, слухового). Развитие внимания (слухового, зрительного)</p>	<p>Пособия «Весы», «Карандаш».</p> <p>Игра «Один – много». Запись слов парами и обозначение числа предметов. «Упрямые слова». «Определи лишнее слово». «Кто это? Что это?». Составление словосочетаний из заданных слов.</p> <p>Работа с деформированными предложениями.</p>
<p>9. Практическое употребление существительных разного рода</p>	<p>Знакомство с понятием рода.</p> <p>Тренировка в постановке вопроса к существительным различного рода, в разборе слова по составу. Обогащение словаря. Развитие логического мышления</p>	<p>Пособие «Он или Она».</p> <p>Разгадывание кроссвордов.</p> <p>Пособие «Ослик». Игра «Найди ошибку». «Рассели слова в домики». Подбор существительных, обозначающих лиц противоположного пола. Игра «Кто у кого?».</p>
<p>10. Употребление в косвенных падежах</p>	<p>Знакомство с падежными формами имен существительных.</p> <p>Дифференциация именительного и винительного, родительного и винительного падежей.</p> <p>Формирование навыка</p>	<p>«Кто это? Что это?». Составление словосочетаний из заданных слов.</p> <p>Работа с деформированными предложениями. Составление предложений по картинкам.</p> <p>Отгадывание загадок. Игра «У кого что?». Игра «Подбери словечко».</p> <p>Игра «Кому что дадим? Кому что</p>

	словоизменения. Преодоление аграмматизма в устной речи	пригодится?». Работа с пословицами и поговорками. Игра «Зоопарк». Игра «Доскажи словечко», «Размытое письмо», «Что в чём?», «Где мы были, что мы видели?», «Кто чем управляет?».
<i>Развитие навыков согласования слов</i>		
11. Слова-признаки	Развитие словаря признаков. Подбор признаков к предмету. Работа по словоизменению и словообразованию. Развитие навыка постановки вопроса к словам-признакам. Соотнесение слов, обозначающих признаки предметов, со схемой	Отгадывание кроссвордов.. Отгадывание загадок и подбор признаков к словам-отгадкам. Составление словосочетаний. Работа с деформированными предложениями. Образование слов, обозначающих признаки предметов. Игра «Что изменилось?». Игра «Чего не стало?».
12. Согласование прилагательных с  в роде и числе	Развитие словаря признаков. Работа по словоизменению и согласованию имен прилагательных с именами существительными в роде и числе. Работа с антонимами, синонимами	Дифференциация слов, обозначающих признаки предметов, с другими словами. Образование слов, обозначающих признаки предметов. Припоминание сказок и других литературных произведений. Подбор признаков к заданным словам. Работа со словами-антонимами. Отгадывание загадок. Игра «Цепочка слов». Составление словосочетаний. Игра «Какой это предмет?».
13. Согласование прилагательных с существительными в падеже	Согласование существительных с прилагательным в роде. Согласование имен прилагательных с именами	.Подбор признаков к заданным словам. Отгадывание загадок. Составление словосочетаний. Работа с деформированными предложениями. Игры: «Какого

	существительными в падеже. Преодоление аграмматизма в устной речи	цвета?», «Радуга», «Незнайка пришёл в магазин».
14. Слова-действия	Знакомство с действиями предметов. Обогащение глагольного словаря. Развитие навыков словоизменения. Подбор действия к предмету. Соотнесение слов, обозначающих действия предмета, с графической схемой	Разгадывание кроссвордов. Называние действий по предъявленным картинкам. Работа с деформированным текстом. Отгадывание загадок и подбор к словам-отгадкам действий. Называние профессии и действие, которое выполняет человек. Игра «Собери слова». Соотнесение слов со схемой. Игра «Загадочные квадраты».
15. Согласование глагола с  в числе	Работа по словоизменению. Согласование имен существительных с глаголами в числе. Обогащение словаря действий. Преодоление аграмматизма в устной речи. Развитие внимания, мышления и восприятия	Составление словосочетаний. : Запись слов, обозначающие предметы и подбор к ним слов, от которых они образованы. Запись слов парами. Игра «Загадочные квадраты». Подбор предметов к действиям. Отгадывание загадок. Игра «Доскажи словечко». Работа с деформированным предложением. Игра «Умная стрелка»
16. Согласование глагола с  в роде	Согласование глагола с существительным в роде. Работа по словоизменению. Соотнесение слов-действий с графической схемой.	Дифференциация глаголов разного рода. Соотнесение слов-действий с графической схемой. Работа с синонимами и антонимами.

17. <i>Согласование глагола с существительным во времени</i>	Знакомство с категорией времени глагола. Развитие навыка постановки вопроса к глаголам. Изменение глагола по временам. Развитие пространственно-временных отношений	Чтение стихотворений и выделение слов-действий. Работа со сложными словами. Обозначение действий с помощью графической схемы. Подбор антонимов к словам-действиям. Игра «Наоборот». Игра «Путаница». Составление предложений по схемам.
18. <i>Имя числительное</i>	Знакомство с числительными. Согласование числительных с существительными в роде и падеже. Правописание числительных. Работа по словоизменению. Устранение аграмматизма в устной речи	Рассматривание картин и обозначение количества нарисованных предметов. Составление словосочетаний. Игра «Сколько».
II. Предложение		
19. <i>Состав предложения</i>	Виды связи слов в предложении. Постановка вопроса к отдельным словам в предложении. Наблюдение за изменением смысла предложения в зависимости от перестановки слов, изменения количества слов. Преодоление устного аграмматизма. Работа с деформированными предложениями	Работа с деформированными предложениями. Составление предложений по предложенным картинкам, словам, схеме. Составление вопросов. Игры: «Кто первый?», «Придумай предложение», «Стань ведущим», «Кино», «Где мы были, мы не скажем», «Угадай знак», «». Составление схемы целого предложения. Определение порядка слов в предложении.
III. Текст		
20. <i>Работа над текстом</i>	Установление смысловых связей между предложениями в составе текста. Знакомство с понятием текст, его признаками: смысловой	Работа с деформированными текстами. Составление рассказа на предложенную тему, по серии картин, по сюжетной картине, по предложенным словам.

	целостностью, законченностью.	
--	----------------------------------	--

ВЫВОД ПО II ГЛАВЕ

Для выявления проявлений аграмматической дисграфии у младших школьников с дизартрией нами были использованы диагностические материалы: Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной из книги «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов», а также из книги Т.А. Фотековой «Тестовая методика экспресс - диагностики устной речи младших школьников».

Таким образом, по результатам эксперимента, можно сделать выводы, что у 10% (1 человек) группы, выявлена аграмматическая дисграфия, у 30% (3 человека) имеют место проявления аграмматической дисграфии и у 60% участвующих выявлены только орфографические ошибки в диктанте.

Нами выявлены проявления аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов:

- ошибки в изменении окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных;
- изменение падежных окончаний;
- нарушение согласования;
- замена префиксов, суффиксов;
- трудности конструирования сложных предложений;
- нарушение последовательности слов в предложении.

Проявления аграмматической дисграфии диагностированы у 4-х учащихся (Паша Б., Вероника М., Кира Д., Денис Ф.).

Нами были разработаны методические рекомендации по преодолению проявлений аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов с дизартрией.

Заключение

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

Дисграфии посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее исследования не снижается. Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письмом как особой формой речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся.

Актуальность проблемы подтвердило и наше исследование, продемонстрировавшее необходимость коррекционной логопедической работы по преодолению проявлений аграмматической дисграфии у детей, участвовавшей в исследовании.

При овладении письмом у младших школьников возникают трудности, которые обусловлены высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Чтобы овладеть письмом, языковые и когнитивные способности учащегося должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости, сформированности почти всех психических функций на определенном уровне, в том числе устной речи и мышления.

При несформированности тех или иных психических функций, у ребенка могут возникнуть трудности с письмом. Проявляться это может в следующем: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

С началом обучения в школе у детей с дизартрией обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. Дети испытывают трудности при изучении русского языка, хотя хорошо справляются с математикой и

другими предметами, где, казалось бы, требуется больше сообразительности. Такие проблемы чаще всего становятся следствием частичного специфического нарушения письма - дисграфии.

Многими авторами разработаны классификации дисграфий (Т.В. Ахутина, М.Е. Хватцев, А.Н. Корнев), но более обоснованная - это классификация, разработанная Р.И. Лалаевой с коллективом сотрудников кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена.

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. Она делится на:

- морфологическую – ошибки словоизменения и словообразования (неправильное употребление приставок, суффиксов, окончаний)
- синтаксическую – неправильный порядок слов, их пропуск, ошибки согласования и предложно-падежного управления.

На сегодняшний день существует множество диагностических методик по преодолению аграмматической дисграфии таких авторов как А.Н. Корнев О.Б Иншакова., Т.А. Фотекова и др. Эти методики позволяют успешно преодолеть аграмматическую дисграфию.

В основу нашего эксперимента для выявления проявлений аграмматической дисграфии, мы положим методику с использованием нейропсихологических методов, разработанную Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной.

Для выявления проявлений аграмматической дисграфии у младших школьников с дизартрией нами были использованы диагностические материалы: Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной из книги «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов», а также из книги Т.А. Фотековой «Тестовая методика экспресс - диагностики устной речи младших школьников».

Таким образом, по результатам эксперимента, можно сделать выводы, что у 10% (1 человек) группы, выявлена аграмматическая дисграфия, у 30%

(3 человека) имеют место проявление аграмматической дисграфии и у 60% участвующих выявлены только орфографические ошибки в диктанте.

Нами выявлены проявления аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов:

- ошибки в изменении окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных;
- ошибки в изменении падежных и родовых окончаний количественных числительных;
- ошибки в изменении личных окончаний глаголов;
- ошибки в изменении окончаний глаголов в прошедшем времени;
- ошибки предложно-падежных конструкций.

Проявления аграмматической дисграфии диагностированы у 4-х учащихся (Паша Б., Вероника М., Кира Д., Денис Ф.).

На основе полученных данных в ходе исследования, нами были разработаны методические рекомендации для детей с проявлением аграмматической дисграфии. Представленные методические рекомендации включают в себя задания и упражнения, которые можно использовать на различных этапах коррекционного воздействия, план работы по преодолению проявлений аграмматической дисграфии у детей с дизартрией. Методические рекомендации составлены с учетом основных логопедических принципов, индивидуальных и возрастных особенностей, системности и последовательности в подаче материала. Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список используемой литературы

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. – Вып. 70. – 1955, с. 106.
2. Ахутина Т.В. Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. -СПб.: Питер, 2008, 320 с.
3. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М.: Воронеж, 2001, с. 7-20.
4. Барылкина Л.П., Матраева И.П., Обухова Л.А. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей.-М.: 2005, 115 с.
5. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Дрофа, 2008, 123 с.
6. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. - М.: Изд-во АПН, 1959. 35с.
7. Бурина Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1-5 класс: учеб. – метод. пособие. Традиционные подходы и нестандартные приемы. – СПб.: Каро, 2016, 192 с.
8. Величенкова О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция - М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001, с. 45-51.
9. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения и письма у младших школьников. – М.: НКЦ, 2015, 320 с.
10. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ / Л. С. Волкова – М.: ВЛАДОС, 2009, 703 с.
11. Воронина Т.П., Попова Т.В. Дисграфия, или почему ребенок плохо пишет? – Ростов: Феникс, 2015, 95 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2, 3, 5. – М., 1982, 1983, 504 с., 368 с., 368 с.

13. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009, 272 с.
14. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод пособие. – М.: Аркти, 2015, 80 с.
15. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушением письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: метод. пособие. – СПб.: Речь, 2006, 180 с.
16. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2006, 162 с.
17. Елецкая О.В., Коробченко Т.В., Розова Ю.Е., Щукина Д.А. Организация и содержание работы школьного логопеда. – М.: Форум, 2015, 192 с.
18. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: НКЦ, 2015, 320 с.
19. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. – Л.: Наука, 1987, 112 с.
20. Истрин В.А. Развитие письма. – М.: Академии наук СССР, 1961, 403 с.
21. Колганова В.С. Нейропсихологическое занятие с детьми: В 2 ч. Ч. 2 / Валентина Колганова, Елена Пивоварова, Сергей Колганов, Ирина Фридрих. – М.: АЙРИС-пресс, 2016, 144 с.
22. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.: Гиппократ, 1995, 224 с.
23. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003, 330 с.
24. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод. пособие. – Айрис-пресс, 2006, 128 с.
25. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашов Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 1997, 124 с.
26. Крутецкая В.А. 90 эффективных упражнений для исправления дисграфии. – СПб.: Литера, 2015, 96 с.
27. Кузнецова М.И. Я учусь читать и писать: рабочая тетрадь, 2015, 80 с.

28. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2004, 223 с.
29. Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах. – П.: Парадигма, 2015, 216 с.
30. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева. – СПб: СОЮЗ, 2004, 224 с.
31. Лалаева, Р. И., Венедиктова Л. В.: Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л. В. Венедиктова – СПб.: СОЮЗ, 2003, 224 с.
32. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974, 368 с.
33. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010, 216 с.
34. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004, 208 с.
35. Лукашенко М.Л., Свободина Н.Г. Дисграфия. Исправление ошибок при письме. – М.: Эксмо, 2004, 127 с.
36. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии и письма. – М., 1950, 250 с.
37. Мазанова Е.В. Логопедия. Аграмматическая форма дисграфии: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развитии. Тетрадь № 4. – М.: ООО «АКВАРИУМ БУК», К.: «Дом печати – ВЯТКА», 2004. – 40 с.
38. Мисаренко Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. – М.: Академия, 2004, 336 с.
39. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Детство-пресс, 2006, 128 с.
40. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования: учеб. Пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006, 160 с.

41. Правдина О.В. Логопедия. – М.: Просвещение, 1973, 272 с.
42. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – 7-е изд. – Ростов: Феникс, 2017, 173 с.
43. Романова Е.В. Пишу правильно буквы Б-Д. – СПб.: Каро, 2007, 160 с.
44. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – М.: Парадигма, 2011, 279 с.
45. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997, 256 с.
46. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М.: Сфера, 2001, 128 с.
47. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера ТЦ, 2003, 288 с.
48. Смирнова И.А. Логопедия. Иллюстрированный справочник. – СПб.: Каро, 2014, 232 с.
49. Фотекова Т.А., Ахутина А.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-Пресс, 2007, 176 с.
50. Хватцев М. Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 2 /М. Е. Хватцев; под науч. ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2010, 291 с.
51. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997, 256 с.
52. Цыновникова Ю.Л. Автоматизация навыка письма на этапе первичного усвоения буквенных знаков // Начальная школа. - №7. – 2001, с. 36-39.
53. Чистякова О.В. 30 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 2 класс. – СПб.: Литера, 2016.
54. Яворская О.Н. Занимательные задания логопеда для школьников. 2-3 класс. – СПб.: Каро, 2010.
55. Яворская О.Н. Игры, задания, конспекты занятий по развитию письменной речи у школьников 7-10 лет. – СПб.: Каро, 2007, 136 с.

56. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984, 158 с.
57. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией. URL: <http://topuch.ru/dizartriya-kak-rechevoe-narushenie-istoriya-izucheniya-dizartr/index.html> (дата обращения: 3.06.2018).
58. Аграмматическая дисграфия. URL: <http://referatbank.ru> (дата обращения: 25.07.2018).
59. Bailey D. & Leonard J. A model for adapting Bloom's Taxonomy to a preschool curriculum for the gifted. // The Gifted Child Quarterly.- 1977.-№21.- p. 97-193/
60. Barron F. Creative person and creative process. N.Y.: World, 1971.
61. Campbell R. & Wales R. The study of language acquisition. // New Horizons in Linguistics. / Lyons J.Ed. Penguin, 1970. - p.247

Диагностический материал

Речевой материал - текст диктанта «В лесу».

«В лесу».

Вот и март. Его называют весёлым праздником света. Чуткое ухо ловит первые признаки весны. Земля ещё покрыта снегом. Только около старых пней показали первые проталины. На голых ветках орешника появились первые цветы. Это серёжки. На берёзках зазвенели сосульки. Солнце осветило лес тёплым светом. На снег упала первая тяжёлая капля. Как хороша лесная капля в лесу! Звонко запела синичка. Лес радостно встречает весну.

Процедура: слуховой диктант проводится согласно традиционной методике.

Оценка выполнения:

5 баллов - безошибочное написание диктанта;

4 балла - сочетание дисграфических ошибок с отдельными дизорфографическими (2-3), большинство из которых исправляется при самопроверке;

3 балла - появление большого количества орфографических ошибок на фоне дисграфических, интенсивная помощь логопеда позволяет исправить лишь отдельные из них;

2 балла - стойкие ошибки в применении орфограмм различных принципов написания (4-6 орфографических ошибок, значительное количество помарок и исправлений), сопровождающиеся многочисленными дисграфическими ошибками;

1 балл - письменная работа содержит более 6 орфографических ошибок, многочисленные помарки и исправления, стойкие дисграфические ошибки в большинстве слов, помощь взрослого неэффективна.

Существует тесная связь между наличием аграмматической дисграфии и недостаточным уровнем сформированности грамматической стороны речи.

Для выявления уровня сформированности грамматической стороны речи детям были предложены 11 заданий. За каждый правильный ответ начисляется определённое количество баллов.

1 задание. Установить, различает ли школьник формы единственного и множественного числа глаголов - 4 балла.

В этом задании используются пары картинок. На одной картинке нарисована девочка, сидящая на скамейке, на другой - несколько девочек, сидящих на такой же скамейке.

- Лежит на столе (что?)... (тетрадь).
- Лежат на столе (что?)... (тетради, карандаши).
- Стоит на окне (что?)... (цветок).
- Стоят на окне (что?)... (цветы).

2 задание. Установить, различает ли школьник мужской и женский род у глаголов прошедшего времени - 2 балла.

Материалом для обследования служат картинки. На одной из них изображена упавшая девочка, на другой - упавший мальчик. Ребенку объясняется, что девочку и мальчика зовут одинаково - Женя. Уточняется, запомнил ли ребенок имена детей. Далее предлагается угадать, о ком говорит экспериментатор - о мальчике или о девочке, и показать.

3 задание. Установить, понимает ли школьник значения префиксальных изменений глагольных форм - 7 баллов.

На картинках изображаются противоположные действия, названия которых выражаются одной и той же основой глагола, но значения меняются в зависимости от приставок.

Ребенку предлагается показать:

- Где мальчик входит, а где выходит!
- Какая девочка наливает воду, а какая выливает воду?
- Где самолет улетает, а где прилетает?
- Какой мальчик раздевается, а какой одевается?

- Где машина подъезжает, а где она уезжает?- Какая дверь закрыта, а какая открыта?- Какая машина нагружена, а какая разгружена?

4 задание. Установить, понимает ли школьник залоговые отношения - 5 баллов.

- Покажи, где девочка сама причесывается, а где девочку причесывает мама.

- Где девочка причесывается сама, а где девочку причесывают!

- Покажи, где мальчик одевается сам, а где мальчика одевают.

- Где мальчик одевается, а где мальчика одевают?

- Где девочка купается, а где девочку купают?

5 задание. Установить, понимает ли школьник глаголы совершенного и несовершенного вида

- 9 баллов.

Покажи, какая девочка моет руки, а какая девочка вымыла руки.

Лексический материал:

рисует - нарисовал

пишет - написал

снимает - снял

вешает - повесил

стирает - выстирал

режет - разрезал

пилит – распилил

льет - разлил - вылил.

6 задание. Установить, понимает ли школьник предлоги, выражающие некоторые пространственные взаимоотношения двух предметов (исключается подсказывающая ситуация)

- 9 баллов.

а) На стол ставят коробку с крышкой.

Ребенку дают кружочек из картона, предлагают положить кружочек на коробку, под коробку, в коробку, за коробку, перед коробкой.

б) На стол ставят две коробки с крышками. На глазах ребенка в одну из коробок экспериментатор кладет плоский предмет (кружок из картона). Другой такой же плоский предмет кладет под вторую коробку. Экспериментатор предлагает взять или достать предмет:

- Возьми кружок из коробки.
- Возьми кружок из-под коробки.
- Достань карандаш (кружок), который лежит в коробке.
- Достань карандаш (кружок), который лежит под коробкой.

7 задание. Установить, различает ли школьник единственное и множественное число прилагательных - **4 балла.**

- Слушай внимательно. Сейчас я буду говорить тебе об одной из этих картинок, а ты догадайся, какую картинку я называю.

8 задание. Установить, различает ли школьник грамматические формы рода прилагательных

- 9 баллов.

Ребенку предлагают три картинки, на которых изображены лев, собака, яблоко. Объясняют содержание изображенного на картинках: большой лев, большая собака, большое яблоко. Экспериментатор предлагает закончить фразу.

- О ком я говорю: большой кто? Большая кто? Большое что?

9 задание. Установить, понимает ли школьник родовые признаки предметов, выраженные местоимениями в косвенных падежах - **2 балла.**

Экспериментатор предлагает ребенку запомнить две книги и два платка. Далее ребенку предлагается убрать в коробку или ящик стола, или еще куда-нибудь тот предмет, который указывает экспериментатор:

- «Убери его в ящик».

10 задание. Установить, понимает ли школьник некоторые падежные окончания и конструкции, выражающие отношения лиц, предметов между собой - **6 баллов.**

На стол кладут карандаш, ложку, платок. Затем предлагают ребенку показать ложкой карандаш, ложку карандашом, платок ложкой и т.д.

11 задание. Экспериментатор предлагает повторить фразу «Собака бежит за мальчиком» и далее спрашивает: «Кто бежит впереди?» - **5 баллов.**

Мальчик бежит за собакой. Кто бежит первым?

Петя потерял книгу, которую взял у Оли. Чья была книга?

Петя пошел в кино после того, как прочитал книгу. Что он сделал раньше - пошел в кино или прочитал книгу?

После того как прошел дождь, дети пошли в лес за грибами. Когда дети ходили в лес - до дождя или после?

Обработка результатов

Итого: максимально **67 балла.**

Высокий уровень - 55-67 балла;

Средний уровень - 41-56 баллов;

Низкий уровень - 0-40 баллов.

Приложение В

Картинный материал для проведения констатирующего эксперимента.

Задание 1



Задание 2

О ком говорят – о мальчике или о девочке?



САША ВЗЯЛ КУРТКУ.



САША НАРИСОВАЛ КАРТИНКУ.



САША УПАЛ.



САША ВЗЯЛА КУРТКУ.



САША НАРИСОВАЛА КАРТИНКУ.



САША УПАЛА.

Задание 3



<http://www.liveinternet.ru/users/2709653/>

Задание 4



Задание 5



Задание 7



Задание 8

